

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO (IDEP)

Lineamientos Iniciales para el diseño
de un Programa Socio Educativo
Distrital de Educación para la Sexualidad

Producto 3 del contrato 091 de 2018

Marina Bernal

Investigadora IDEP

12 de diciembre de 2018

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	3
1. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL ESTUDIO Y MARCO CONCEPTUAL	9
1.1. PRINCIPIOS RECTORES DEL ESTUDIO	9
2. CARACTERIZACIÓN	27
2.1. BOGOTÁ	27
2.2. POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR	27
2.3. OFERTA EDUCATIVA Y PLANTA DE PERSONAL DOCENTE Y DE ORIENTACIÓN ESCOLAR	28
2.4. RESULTADOS APORTADOS POR LA LÍNEA DE BASE 2018	29
3. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL Y NACIONAL	33
3.1. MARCO INTERNACIONAL	33
3.2. MARCO NORMATIVO Y DE POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAL	34
3.3. MARCO DISTRITAL	39
3.4. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN CON SERES HUMANOS	40
4. MARCO TÉCNICO	41
4.1. INTERNACIONAL	41
4.2. ¿QUÉ APORTAN LAS EXPERIENCIAS DE OTRAS REGIONES O PAÍSES A LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROGRAMA SOCIO EDUCATIVO DISTRITAL EN EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD?	53
4.3. MARCO TÉCNICO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DISTRITALES	67
4.4. ANÁLISIS DE TEMAS CRÍTICOS DESDE ESTUDIOS EMPÍRICOS PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA.	100
5. LINEAMIENTOS	108
5.1. PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA	108
5.2. PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	114
5.3. PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	119
6. APUNTES DE UN MODELO PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA	123

6.1. PRESENTACIÓN	123
6.2. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS	123
6.3. EXPLORACIÓN DE RUTAS PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA: LA LÓGICA AXIAL	128
7. BIBLIOGRAFÍA	136
ANEXO 1	141

Índice de imágenes

<i>Imagen 1. Abordaje integral de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares</i>	<i>13</i>
<i>Imagen 2. Representación axial de los cuadrantes</i>	<i>130</i>
<i>Imagen 3. Configuración de los cuadrantes</i>	<i>130</i>

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Análisis de programas por país</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 2. Especificaciones del modelo para el diseño del programa</i>	<i>133</i>

Presentación

El abordaje de la educación para la sexualidad en la escuela tiene como principal antecedente histórico la Cátedra de Comportamiento y Salud en la década de los 80. Dicha cátedra abordaba los procesos de maduración psico-sexual y de reproducción humana asociados a *“reflexiones sobre la familia y el matrimonio, el embarazo, el parto, la lactancia y los métodos de anticoncepción, y otros temas como la homosexualidad, el tiempo libre y la orientación profesional”* (Cortés, 2012)

Posteriormente, en 1993, el MEN expide la resolución 3353 que establece el desarrollo de proyectos y programas de educación sexual en todo el país, atendiendo a un fallo de la Corte Constitucional que estableció que la educación sexual era un asunto constitucional que tanto implicaba como exigía la responsabilidad de padres, madres y colegios así como una estrecha comunicación y cooperación entre sí:

“ART. 3º—Desarrollo de la educación sexual. La educación sexual deberá organizarse como un proyecto educativo institucional que tenga en cuenta las características socio-culturales de los estudiantes y su comunidad. Dicho proyecto deberá orientarse según lo establecido en esta resolución y en las directivas del Ministerio de Educación Nacional al respecto.

La educación sexual en los planteles educativos debe impartirse por mecanismos distintos a los utilizados para la clase convencional. Se desarrollará como una actividad organizada y estructurarse en torno a:

a) Las necesidades de aprendizaje de los alumnos y sus niveles de desarrollo, de tal manera que en los niños se haga énfasis en la construcción de sus valores, en su identidad sexual y en el desarrollo del afecto como motor fundamental de las relaciones interpersonales. Y en los jóvenes contribuya a completar el desarrollo de su autonomía, a desarrollar conocimientos objetivos sobre la biología de la sexualidad y a reconocerla como aspecto integral del conjunto de las relaciones sociales, con el fin de asumir y disfrutar responsablemente su vida sexual;

b) El contexto socio-cultural del establecimiento educativo, las características sociales y culturales de la población y los problemas de sexualidad más comunes que se presentan en el estudiantado y en la comunidad a la que pertenece el plantel;

c) *La articulación con contenidos curriculares relacionados con la sexualidad y con otros programas que se desarrollen en la institución, como los del servicio social del estudiantado, supervivir y promoción juvenil, y*

d) *La disponibilidad de recursos humanos y físicos dentro y fuera del plantel.*

El proyecto institucional de educación sexual podrá ejecutarse a través de seminarios, talleres organizados en módulos o similares que contemplen los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de la sexualidad, estructurados de acuerdo con técnicas vivenciales y que tengan la flexibilidad necesaria de acuerdo con las características de la población.” Ministerio de Educación Nacional (1993)

En este fallo, la escuela es reconocida como instancia socializadora privilegiada, por acción u omisión, capaz de reforzar, distorsionar, o suplir los vacíos que al respecto deja el ámbito familiar. Esta dimensión, fue considerada central para la vida individual y social, razón por la cual la Corte Constitucional, en sentencia del 2 de julio de 1992, ratifica la facultad estatal de: *“regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación y de planear y dirigir el sistema educativo con miras a lograr la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, señala que la formación integral de los educandos justifican que los colegios participen en la educación sexual de los niños y adolescentes”* (1)

Esta sentencia además establece el carácter obligatorio de la educación sexual, estableciendo la obligatoriedad de desarrollar *“proyectos institucionales de educación sexual como componente esencial del servicio público educativo”* para todos *“todos los establecimientos educativos del país que ofrecen y desarrollan programas de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional”*(2).

En esa histórica resolución, la sexualidad es considerada: *“parte fundamental de la personalidad de todos los seres humanos, que incide en las relaciones interpersonales que se establecen en el ámbito familiar, social y amoroso”* por esa razón, se establece que la escuela debe partir del conocimiento científico y acorde con el momento de desarrollo de los estudiantes, propiciar y favorecer en ellos *“una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, cuya base fundamental sea el afecto y la igualdad entre las personas”*.

Hoy, después de 26 años de la sentencia No. T-440/92 y 25 de la resolución 3353 de 1993, muchas cosas han cambiado y avanzado. Actualmente contamos con normativas, lineamientos globales y locales y experiencias significativas de orden internacional, nacional y de Bogotá que reafirman este mandato, su importancia y necesidad de profundización frente al enorme reto de que el proceso de educar para la sexualidad desde preescolar hasta la educación media, constituya una oportunidad para consolidar la comprensión de la sexualidad como una oportunidad de poner en práctica un pacto ético de cuidado de sí y del otro.

Desde esta mirada, presentamos el objetivo de este documento¹ que es el de aportar la formulación inicial de unos lineamientos que orienten el diseño de un Programa Socioeducativo Distrital de Educación para la Sexualidad.

Este trabajo es resultado de un proceso colectivo desarrollado a lo largo de más de tres años, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital 2016 -2020: “Bogotá Mejor para Todos” y en articulación con el programa de prevención y atención a la maternidad y la paternidad tempranas, en el que diversos sectores de la administración distrital han enfocado sus esfuerzos para el fortalecimiento de la promoción de los derechos sexuales y los derechos reproductivos, con el fin de disminuir los índices de embarazo adolescente, así como los embarazos no deseados, desde el enfoque diferencial y de género, a través de una estrategia integral, transectorial y participativa (Alcaldía de Bogotá, 2016).

Ante este mandato, dentro de las competencias del sector educativo, la Secretaría de Educación Distrital, - en adelante SED- , en alianza estratégica con el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico - en adelante IDEP- , comenzaron por situar la reflexión sobre la maternidad y la paternidad “tempranas” en los contextos escolares ubicando desde la misionalidad de este sector y la de ambas instituciones, los medios y los modos de aproximación más pertinentes, comenzando por desprender la noción de temprana de la experiencia de la maternidad y la paternidad y en segundo

¹ Este documento corresponde al producto 3 del contrato 091 de 2018 entre Marina Bernal y el IDEP

término situando la reflexión sobre esta experiencia en el contexto escolar, para su abordaje.

Para ello, han venido desarrollando un proceso investigativo desde el año 2016 con miras a la construcción conjunta de un Programa Socioeducativo Distrital de Educación para la Sexualidad. En primer término definieron adelantar la producción de un estado del arte de investigaciones, estudios académicos, experiencias educativas y políticas públicas vigentes a nivel Distrital, Nacional e Internacional, en el tema de Educación para la Sexualidad con énfasis en maternidad y paternidad temprana, producidas en la última década. Este constituyó el producto de la primera fase del estudio.

Como parte de esta revisión, se desarrolló además, un Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas lideradas por docentes y equipos de orientación responsables de los PES (Proyectos de Educación para la Sexualidad) y de los procesos relacionados, en las comunidades educativas de los colegios públicos priorizados por su experiencia, con el fin de consolidar una sistematización cualitativa del diálogo de saberes entre las experiencias participantes del proceso y el estado del arte documental.

Es importante destacar que tanto la SED como el IDEP han venido desarrollando diversos esfuerzos desde hace varios años para el acercamiento a la Educación para la Sexualidad desde una perspectiva integral que fortalece y se fortalece de las experiencias adelantadas por las comunidades educativas.

Para la SED esta labor realizada a través de procesos como el proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) y de la línea de cuidado y autocuidado que de la dirección de Inclusión; y desde el IDEP a través del proceso de transversalización de género en las prácticas pedagógicas desarrollado en el 2013 y del programa UAQUE: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar diseñado implementado y evaluado entre el 2014 y el 2017.

Estas elaboraciones se constituyeron como puntos de partida para aproximarse a la comprensión de la maternidad y paternidad “tempranas”, desde miradas más holísticas del

ejercicio y disfrute de la sexualidad como son: la afectividad, el cuidado, el cuerpo y los sentidos de vida que atraviesan la existencia de quienes integran las comunidades educativas y en lo concreto, las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras que tienen a cargo la formación integral sobre la materia. Desde allí las reflexiones se abordaron a través de los enfoques de derechos, género, diferencial, interseccional y de una ética del cuidado y autocuidado que han sido puntos de enfoque y encuentro entre las dos entidades.

A partir de lo anterior, este documento de lineamientos iniciales se constituye en un producto de la experiencia desarrollada previamente por ambas entidades y del trabajo conjunto adelantado por medio de tres Convenios Interadministrativos (2016, 2017 y 2018).

El estudio dio inicio, con una revisión documental de la literatura académica, de política pública y normatividad asociada, de ONG's y cooperación internacional y de responsabilidad Social Empresarial, sobre temas relacionados con la Educación para la Sexualidad y la situación del embarazo y experiencia de maternidad y paternidad en los contextos escolares. De este proceso se generó un estado del arte y la sistematización de un encuentro de experiencias y prácticas pedagógicas significativas de Educación para la Sexualidad que se desarrollan en las IED.

En 2017 se realizó la fase de formulación de una batería de indicadores e instrumentos cualitativos y cuantitativos los cuales fueron validados por grupos de docentes, estudiantes y familias, así como por servidores públicos de la Secretaría de Educación y del Programa Distrital de Maternidad y Paternidad Tempranas. Al finalizar el año 2017, se entregó el documento final con la batería de indicadores e instrumentos validados y las proyecciones de muestreo para aplicaciones de pilotaje y levantamiento de línea de base, las cuales fueron adelantadas durante el 2018.

El producto de este proceso ha permitido reconocer las transformaciones en el abordaje del tema a nivel institucional y los saberes desarrollados en el marco de las

experiencias y prácticas pedagógicas lideradas por docentes, orientadoras y orientadores en los colegios del distrito, así como la experiencia vivida de estudiante distritales.

Este documento de lineamientos da cuenta justamente de esos saberes acumulados y los producidos en el marco de las fases anteriores de este estudio, para servir como soporte inicial del ejercicio de diseño y pilotaje del programa que se adelantará durante el 2019.

El presente documento está compuesto por los siguientes apartados:

- Un primer bloque en el que se incluye esta presentación.
- Un segundo bloque que contiene los principios que orientan el estudio y su marco conceptual.
- Un tercer bloque contiene la caracterización de Bogotá, de los contextos escolares e información preliminar del levantamiento de la línea de base.
- Un cuarto bloque incluye un marco normativo y de políticas públicas, internacional, nacional y distrital.
- Un quinto bloque lo constituye el marco técnico internacional, el marco técnico que constituyen las experiencias pedagógicas de docentes distritales, la trascendencia y perspectivas de sus aportes y los retos para el abordaje de la educación para la sexualidad que de estas emergen así como un análisis del aporte de las experiencias de otras regiones o países y hallazgos de estudios empíricos sobre temas críticos a tomar en cuenta en la construcción del programa.
- El bloque siguiente presenta los lineamientos propuestos para el diseño del programa en su implementación, seguimiento y evaluación.
- Como cierre se incluyen unos apuntes preliminares de un modelo operativo por cuadrantes para el diseño del programa durante el 2019.

1. Principios que orientan el estudio y marco conceptual

1.1. Principios rectores del estudio

Para contextualizar el ejercicio de producción de lineamientos que nos ocupa, es necesario recapitular por un lado, varios aspectos novedosos del trabajo desarrollado en la primera fase de producción de un estado del arte sobre el tema y reafirmados durante la segunda fase y tercera fase del estudio en el que se enmarcan estos lineamientos y que se han constituido en principios organizadores en los que además se enmarcan precisiones conceptuales fundamentales para comprender esta apuesta:

1.1.1. Primer principio: Pensar en y desde la escuela

En primer término constituyó un elemento central del trabajo el tratar de “pensar” el embarazo, la maternidad y la paternidad situados en el escenario escolar, pues conllevó el reto de posicionar un análisis y una mirada técnica y analítica de un fenómeno en un contexto donde no suele ubicarse: la mayoría de las reflexiones y abordajes predominantes sobre la maternidad y paternidad “tempranas” tienden a inscribirse mayormente en un enfoque sanitario, epidemiológico o como problema de desarrollo². Este ejercicio de contextualización llevó a desplegar una serie de preguntas fundamentales sobre el quehacer de la escuela en este tema, la relación de la escuela y el entorno en relación con la sexualidad, las particularidades pedagógicas que demanda su abordaje, el rol del maestro o la maestra y las posibilidades o limitaciones, personales, institucionales y Distritales que éstos enfrentan. Todo esto, además de la forma en que este tema es comprendido, experimentado y enfrentado por el estudiantado, sus herramientas, recursos o carencias frente a la experiencia de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad personal o la de sus pares.

²Para ahondar este tema revisar el resumen técnico del estado del Arte: Bernal, M. (2017b) “Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto educativo- Fase I. Informe final de la revisión y análisis documental -Convenio 3712 de 2016 SED – IDEP: Reseña del estudio y Análisis de los resultados para su divulgación”. Bogotá: IDEP.

1.1.1.1. Ejes

Esta búsqueda por situarse en la realidad, retos, actores y necesidades de la escuela conllevó ya, en el proceso de diseño de indicadores, el explorar la configuración de la noción de ejes que constituyeron las líneas de articulación y desarrollo de los indicadores_

Se plantearon 2 grandes ejes: El de Planeación Escolar y el de Capacidad de Agencia y Empoderamiento. A continuación, se detalla la configuración de cada uno de ellos.

- Eje I: Planeación Escolar

Este eje está integrado por 3 grandes aspectos:

- *Currículo*

Hace referencia al currículo visible y oculto. Por Currículo visible se alude al “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”, mientras que el “oculto” se relaciona con “todo lo que se adquiere en la escuela sin figurar nunca en los programas prescritos oficiales; se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presentan el currículo oficial y la práctica diaria docente (Mosconi, 1998).

Refiriéndose al currículo oculto en relación con la educación para la sexualidad, Morgadae y Alonso (2008) lo identificaban como todas aquellas cuestiones vinculadas con la sexualidad (...)” y los distintos tipos de violencia simbólica que son silenciadas.

De acuerdo con Fernández (1992), este eje reconoce que la principal transmisión de la enseñanza se da a través de lo que no se dice o no se nombra, en tanto que los contenidos y las prácticas pedagógicas están atravesados por múltiples factores económicos, sociales, políticos e ideológicos que inciden en la forma en que se transmite y presenta el conocimiento. A los aspectos o temáticas que son silenciados u omitidos de manera

consciente o inconsciente se le identifica como currículum oculto, que Morgadae y Alonso (2008) denominan currículum omitido y que se refiere a todas las cuestiones vinculadas con la sexualidad que suelen ser silenciadas y a los distintos tipos de violencia simbólica que se despliegan en su abordaje.

- *Gestión institucional*

La gestión institucional “implica impulsar la conducción de la institución escolar hacia determinadas metas a partir de una planificación educativa, para lo que resultan necesarios saberes, habilidades y experiencias respecto del medio sobre el que se pretende operar, así como sobre las prácticas y mecanismos utilizados por las personas implicadas en las tareas educativas”. De igual manera la noción de planificación “permite el desarrollo de acciones de conducción-administración y gestión, ya sean educativas o escolares. En la gestión escolar, la planificación hace posible la dirección de todo el proceso institucional, y resulta muy necesaria cuando se intenta producir cambios en el quehacer cotidiano.”

- *Relación escuela y entorno*

La relación entre la escuela y su entorno es fundamental para el buen desarrollo de cualquier proyecto educativo, más aún, tratándose de la responsabilidad que implica el desarrollo de un proyecto de educación para la sexualidad para estudiantes de colegios distritales. Esta relación muchas veces débil o poco eficaz, debe ser una de las bases para la conceptualización de cualquier proyecto educativo. En este sentido, como entorno entendemos la vecindad, lo que rodea la escuela, su localización (barrio o localidad), los servicios con los que cuenta (agua, luz, transporte, salud, recreación, etc.) y el conjunto de situaciones o personas que lo habitan. De la relación escuela-entorno depende en gran medida el rendimiento académico, emocional o físico de los y las estudiantes.

- **Eje II: Capacidad de Agencia y Empoderamiento**

Indagar por la capacidad de agencia y empoderamiento de los actores en lo individual y de la institución educativa en su conjunto significa interrogarse por su capacidad de afrontar, asumir e incorporar la educación para la sexualidad, el embarazo, la

paternidad o la maternidad, como dimensiones indispensables para la construcción de proyectos pedagógicos viables.

En consonancia con Sen (2006) se concibe la agencia como la capacidad de accionar que hace del sujeto un actor social gestor de su existencia y vector de transformación de su vida y de su entorno, a partir de echar mano de sus privilegios en pro del bien común, y como un medio para ampliar su horizonte de libertad posible. Para la autora, la agencia surge de dos principios: la libertad y la responsabilidad social e individual.

Así, la capacidad de agencia se expresa en la transformación de la persona en actor y en su capacidad de accionar de manera organizada y colectiva para incidir en su futuro y al mismo tiempo en el de su comunidad, de manera interconectada.

Magdalena León(1998), en su libro “Poder y Empoderamiento de las Mujeres” reconoce dos dimensiones del empoderamiento que asumimos como organizadoras de esta noción en este estudio: el individual y el colectivo. El empoderamiento individual alude a la consolidación de un proceso personal de reconocimiento e identificación de la existencia y operación de mecanismos de poder o de subordinación que conlleva la afirmación de la autonomía, el autocuidado y al poder de tomar decisiones y de sentirse capaz de incidir. Por su parte el empoderamiento colectivo, se refiere al proceso a través del cual los intereses individuales se relacionan con los colectivos, “a fin de incrementar el poder en el acceso, uso y control de los recursos materiales y simbólicos, de los beneficios y de ganar influencia y participar en la toma de decisiones y en el cambio social, desde una posición colectiva más sólida” (Berdingunde, 2018).

1.1.2. Segundo principio: Reconocimiento y diálogo de saberes

Esto, constituyó en segundo término, todo un reto reflexivo, analítico y creativo: desde la exploración de literatura académica y “literatura gris”, el reconocimiento de las experiencias docentes de larga data desarrolladas en colegios como parte del currículum o incluso como actividades extracurriculares; el asumir que había realidades probablemente desconocidas, invisibles o analizadas parcialmente desde marcos o perspectivas forjadas

desde otros contextos y llevadas irreflexivamente al contexto educativo, ante la notable limitación de carecer de categorías, indicadores e instrumentos adecuados para develar, reconocer e interrogar este complejo fenómeno en el contexto escolar, dar cuenta de su estatus, y poder abordarlo comprensivamente.

El interés de desarrollar un abordaje integral y comprensivo de este fenómeno conllevó a desmontar la noción de “temprana” de las categorías de “maternidad y paternidad”. Las reflexiones adelantadas sobre los aspectos que conlleva un abordaje integral de la maternidad y paternidad en los contextos escolares, se ve expresada en la imagen³ que se presenta a continuación:

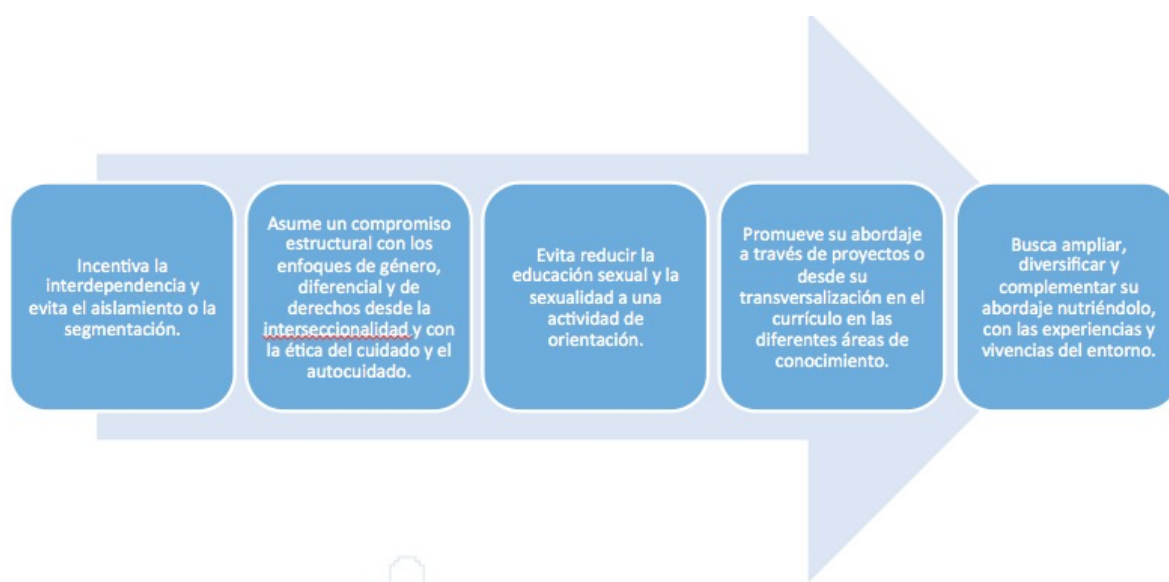


Imagen 1. Abordaje integral de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares

³Esta imagen es recuperada de: Bernal, M; IDEP (2017c) Presentación institucional de los resultados del estudio “Convenio Interadministrativo 3712 de 2016 IDEP-SED. Componente 2: Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas Fase I: Revisión y análisis documental – Estado del arte”. IDEP, Bogotá.

1.1.3. Tercer principio: Deconstruir y construir categorías y enfoques adecuados para su abordaje en contexto

Esta búsqueda por el abordaje integral llevó a proponerse el desmontar las categorías preexistentes e indicadores o abordajes habitualmente utilizados, reconocer cuándo es necesario construir nuevas categorías capaces de dar cuenta de lo que se desea observar y por tanto construir a partir de esa observación.

Lo anterior, implicó asumir que la dimensión personal y subjetiva constituye una experiencia que requiere de un relato para dar cuenta de ella, de un lenguaje para nombrarla y del desarrollo de habilidades para ser comprendida y abordada. Así pues, se hizo necesario por un lado incorporar al análisis la noción de ámbito para poder configurar tres planos de profundización analítica: el ámbito personal y subjetivo; el ámbito social (por ejemplo: el entorno de la o el estudiante, sus redes de apoyo, familias, pares, docentes y en general el medio en el que se desenvuelve); y el ámbito estructural (las condiciones del colegio, oportunidades educativas y laborales, la violencia del país y la situación socioeconómica en la que vive) (Montoya y Jaramillo, 2013, citados por Bernal, M.; Betancourt, F.; Noriega S.; Fletscher, C. Quintana, A.; (2016)

Así mismo, implicó reconocer a otros actores que inciden en el abordaje de la sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad en el contexto escolar, entre los que se encuentra el sector privado.

Finalmente conllevó apuntalar la opción por el uso de instrumentos cualitativos donde se integraran dispositivos narrativos para explorar el ámbito personal.

De este modo se establecieron las siguientes categorías de trabajo:

1.1.3.1. Sexualidad

La sexualidad es comprendida como parte integral de la vida de las personas a lo largo de todo el ciclo vital, ubicándola como un elemento constitutivo y crucial para las posibilidades de exploración y enriquecimiento subjetivo y relacional.

En esta perspectiva amplia, la sexualidad no se comprende restringida a las relaciones sexuales, la genitalidad o a la reproducción, sino que abarca también otras muchas dimensiones de la experiencia humana, en la que se juegan aspectos psicológicos, sociales, culturales, éticos y afectivos.

Al hablar de sexualidad, se hace referencia, aunque no únicamente, a la identidad, el erotismo, el deseo, el placer, la intimidad y la construcción de vínculos afectivos y eróticos que se van experimentando y configurando a lo largo de toda la vida.

También se hace referencia a las formas en que estos aspectos pueden ser expresados en la vida cotidiana de las personas: a través de prácticas, vínculos, roles, deseos o anhelos que orientan, modulan y sustentan la forma de identificarse, expresar las emociones y afectos, de posicionarse en las relaciones que se establecen y los proyectos de vida que se configuran a través de esos vínculos. Las formas de vinculación pueden incidir incluso en la forma en que jurídicamente se es o busca ser reconocida; sobre la decisión de reproducirse o no o cuando hacerlo; la autonomía para decidir o no identificarse en función de esos vínculos, deseos o características.

1.1.3.2. Educación para la sexualidad

Abordar la sexualidad de manera integral en lo que se refiere a su experiencia situada en el contexto escolar, reconociendo a los actores de este contexto, sus experiencias, roles, identidades asignadas y elegidas (adolescentes, jóvenes, etc.) implica no educar para regular la sexualidad o la reproducción, sino educar para la vida, afrontar el reto de aprender a relacionarse consigo y con los demás, despertar la necesidad de interrogarse sobre lo que se sabe, los supuestos que sustentan esos saberes, la exploración crítica de actitudes y comportamientos, y la expresión de necesidades, afectos e ideas desde las posibilidades de apertura y riqueza que los distintos enfoques y perspectivas que se asumen desde este estudio, aportan para su comprensión.

1.1.3.3. El embarazo, la maternidad y paternidad en el contexto escolar

– Embarazo en el contexto escolar

Se reconoce la necesidad de focalizar la atención en las particularidades socio - educativas de enfrentar una situación de embarazo en el contexto escolar no solo para quienes viven esta experiencia en primera persona sino también para el resto de los actores del escenario escolar. Distinguir el embarazo de la maternidad y la paternidad en tanto constituyen dos momentos de la vida que requieren ser abordados de manera diferenciada: el embarazo como una situación transitoria de nueve meses, y la maternidad o paternidad como una experiencia continuada de aprendizaje a lo largo de la vida que puede coincidir con el contexto escolar, pero lo trasciende. El embarazo, al acontecer en el escenario escolar supone un interjuego de múltiples factores: algunos relativos a la persona que enfrenta esta situación que puede ser voluntaria y planeada o no, y otros varios relativos al manejo socio-educativo y de garantía de derechos desde los ámbitos, personal, social e institucional y desde los roles que juega cada actor de la comunidad educativa, incluyendo al entorno escolar y la incidencia de las familias del estudiantado.

– Maternidad (es) /Paternidades (es)

Así mismo es fundamental diferenciar la experiencia de la maternidad de la paternidad en el contexto escolar tanto por los condicionamientos de género que inciden en la configuración de esta experiencia subjetiva para hombres y para mujeres como por los elementos socio-culturales presentes en el escenario educativo que inciden en la forma en que se vive esa experiencia y lo que puede significar para la persona: los mandatos sociales que se expresan en el trato, en las expectativas relativas a la forma “adecuada” en que la persona debe enfrentar esta experiencia, la comprensión o no de que esta experiencia puede empatarse con la continuidad de la vida escolar, o las múltiples posibilidades de ser padre o madre y de vivir esta experiencia y de asumirla como identidad. Esta distinción conlleva

clarificación y distinción discursiva, conceptual y estratégica respecto a su forma de abordaje.⁴

1.1.3.4. Género

El género como categoría expresa una larga trayectoria de elaboraciones, vertientes, énfasis y rutas epistemológicas. Siguiendo a Bonder (2000) quien retoma los trabajos clásicos de Rubín y Stoller, este estudio asume esta categoría como una posibilidad de dar cuenta de la construcción sociocultural de lo femenino y lo masculino asociado a una pretendida estabilidad y binarismo biológico, premisa sobre la que yace una parte central de la organización de lo social y permite analizar las diferencias jerárquicas entre los hombres y las mujeres o más propiamente, entre lo masculino y lo femenino, su reproducción, transformación e interrelación en lo social, pero también posibilita construir nuevas categorías teóricas e instrumentos metodológicos para desmontar estos esquemas jerárquicos.

1.1.3.5. Cuidado y autocuidado

El cuidado y el autocuidado se comprenden desde su dimensión ética que implica asumir que los proyectos y acciones que abordan la maternidad, la paternidad, el embarazo y la sexualidad, en el contexto escolar, han de asumir las diferencias como oportunidades para construir marcos comprensivos de convivencia dentro de la escuela.

Retomando los desarrollos de la filósofa Noddings (2003, citada por Bernal, 2015), se parte de reconocer que la ética del cuidado se manifiesta en el encuentro con el otro desde la acogida, como posibilidad de apertura hacia al otro a través de asumirlo en su diferencia y necesidades singulares. Es decir, que la práctica del cuidado surge del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro y de nuestra propia vulnerabilidad que se hace evidente en la interdependencia mutua que se experimenta en lo cotidiano.

⁴En el contexto de la validación con personas expertas una de las observaciones recibidas fue la necesidad de reconocer la multiplicidad de expresiones y experiencias tanto de la masculinidad como de la paternidad o de la feminidad y la maternidad.

1.1.4. Cuarto principio: Establecer y aplicar consistentemente los enfoques y perspectivas que orientan el estudio⁵

Todos estos principios detallados en el apartado anterior, constituyen maneras de puntualizar de forma efectiva un conjunto de perspectivas y enfoques que han orientado los estudios desarrollados en el marco del convenio 1452 IDEP-SED sobre el abordaje integral de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares desde su fase inicial y hasta la fecha y que permiten reconocer y problematizar la forma en que docentes y estudiantes se constituyen como sujetos en un escenario complejo como es el contexto escolar.

En este último se expresan, reconstruyen, refuerzan e interactúan múltiples sistemas de poder – opresión: de género, raza, etnia, clase, sexualidad, diversidad, corporalidad y comparten asumiendo o resistiendo mecanismos de exclusión y segregación que promueven, limitan o condicionan el goce pleno de sus derechos. A continuación, se detallan los enfoques y perspectivas planteados:

1.1.4.1. La sexualidad desde un enfoque de derechos humanos

Como es posible notar, la sexualidad y la reproducción constituyen dimensiones centrales en la vida y la dignidad humana. Por eso cuando se habla de la sexualidad en clave de derechos se hace referencia al estatus jurídico del sujeto de derechos cuya identidad, experiencias, prácticas, formas de expresión, afectividad y toma de decisiones libres e informadas deben estar garantizadas en un marco de preservación de la dignidad propia y del otro, sin coerción, violencia ni discriminación.

Para el Estado, es clave abordar la sexualidad desde el enfoque de Derechos entendiendo este enfoque como una “pauta orientadora fundamentada en el reconocimiento, respeto y garantía de los Derechos Humanos y las libertades de carácter universal inherentes a los seres humanos, sin distinción de ningún tipo y cuyo propósito es garantizar

⁵ Los enfoques de Género, Diferencial y de Derechos desde la Interseccionalidad, y una ética del cuidado y el autocuidado.

condiciones de dignidad en todos los ámbitos de la vida individual y colectiva de los sujetos de derechos.”⁶.

1.1.4.2. El enfoque de Género

En su acepción más clásica, la noción de “género” (Bernal, 2013), se entiende como la representación social y culturalmente construida de valores, atributos, roles y características que una sociedad asigna a hombres y a mujeres, configurada a través de un proceso de socialización en diversos ámbitos sociales y conllevando la adquisición de capacidades, motivaciones y prescripciones atribuidas a la identidad genérica adaptándose a las expectativas y mandatos culturales. La configuración de esta noción posibilita el análisis de la exclusión, silenciamiento o tratamiento sesgado de la condición de la mujer y plantea transformaciones en los diversos dispositivos sociales que participan en la construcción de una jerarquía entre los géneros en la que las mujeres y lo que se configura como femenino ocupan el lugar de lo devaluado, discriminado, subordinado u omitido.

Desde otra mirada, Bernal, Quintana y León (2013) proponen entender el género como una relación de poder que involucra tanto a las mujeres y a lo que encarna socialmente lo femenino, como a los varones y a quien o quienes encarnen socialmente lo que se considere masculino. Así, desde esta mirada, la perspectiva de género implicaría reconocer la categoría género como un instrumento que permite hacer visibles y susceptibles de análisis a todos los procesos y fenómenos sociales, a partir del reconocimiento de la heterogeneidad constitutiva de la categoría y la importancia de analizar las diversas formas en que su comprensión, en cada contexto, se expresa de manera imbricada con otras posiciones del sujeto y sistemas de poder y saber.

⁶DIH. (2014) “Estrategia Nacional para la garantía de los derechos humanos.” Colombia. pags.19-20. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/>

1.1.4.3. Enfoque diferencial

El enfoque diferencial opera proponiendo acciones que, al dar un trato diferenciado a algunos grupos poblacionales, contribuyen a reducir la brecha existente entre los diferentes segmentos de la población y garantizan la superación de la exclusión social, la marginalidad política, la desigualdad económica, la condición especial de vulnerabilidad y el riesgo que enfrentan determinadas poblaciones.

El enfoque diferencial permite además apuntalar lineamientos que sirven de guía a las instituciones para que puedan brindar una adecuada atención, protección y garantía de derechos a las personas a las que sirven, reconociendo los casos en que las poblaciones o sujetos se constituyen en “sujetos de especial protección”.

1.1.4.4. Enfoques de Género, diferencial y de derechos desde la Interseccionalidad

La noción de Interseccionalidad, acuñada en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw, ha sido retomada por diversos autores y autoras como Gil (2011) y Viveros (2016), para tratar de analizar y dar cuenta no solo de las diferencias, características o condiciones que generan desigualdades, como lo hace el enfoque diferencial que parte sobre todo de identificar “poblaciones”. La noción de Interseccionalidad permite no solo reconocer que esas “poblaciones” no son homogéneas; además posibilita reconocer como determinadas características o variables interactúan entre sí, en qué momentos resultan más predominantes unas respecto a las otras y de qué manera en cada caso particular se expresan estas interacciones en el cuerpo y las vidas de las personas. Adicionalmente, permite entender cómo estas interacciones se van transformando en el curso de la vida de una persona y también a partir de los cambios que se van dando en la cultura donde esta está inscrita.

Un análisis de género, diferencial y de derechos desde la Interseccionalidad⁷ (Bernal, 2017) es pues, una apuesta conceptual y una perspectiva que se asume en este estudio, que permite hacer visibles estas tensiones sin pretender homogeneizarlas, borrarlas o simplificarlas. En la práctica, esta comprensión posibilita, al aproximarse al escenario escolar, una aproximación a las desigualdades sociales mucho más efectiva, que la forma habitual de entender la diferencia desde la mirada de poblaciones (niñas, niños, indígenas, afrocolombianos, raizales, víctimas del conflicto, etc.).

Por tanto, esta perspectiva de abordaje posibilita reconocer, por ejemplo, no solo el capital cultural que la experiencia vital de cada integrante de la comunidad educativa aporta, sino que conlleva, además, una comprensión profunda de lo que significa, para cada cual, educar para combatir la segregación y la exclusión asociada; reconocer las relaciones que resultan de la interacción de los sistemas de poder - saber (de género, raza, etnia, clase y sexualidad); e identificar las relaciones de jerarquización, interrelación, superposición y asimetría que se dan entre estos sistemas que operan en los cuerpos y en las vidas de las y los estudiantes, y la forma en que experimentan, comprenden, perciben y representan su sexualidad, su reproducción; y la forma en que es percibida y abordada por docentes, directivas, familias y demás integrantes de la comunidad educativa y su entorno. (Bernal, Quintana y León, 2013).

1.1.4.5. Ética del cuidado y el autocuidado

Una mirada desde la ética del cuidado y el autocuidado, de acuerdo con la filósofa Benhabid (1990, citada por Bernal, 2015) y en sintonía con las apuestas de la bioética feminista, conlleva lo siguiente:

⁷Una reflexión preliminar de esta noción fue incluida en el documento: Bernal, Marina (2017) “Género, sexualidad, identidades, diversidades y derechos sexuales y reproductivos, con énfasis en el derecho a la visita íntima en el contexto carcelario”. Módulos de sensibilización y capacitación para personal de custodia y vigilancia del INPEC, funcionariado administrativo y directivo de los Establecimientos Penitenciarios y Carcelarios del Orden Nacional (ERON) y personas privadas de la libertad. Acorde a las recomendaciones de la CIDH en el caso 11.656. Ministerio de Justicia y del Derecho, actualmente en prensa.

- El cuestionar la centralidad del individualismo liberal; la no neutralidad de la ciencia; y la noción de autonomía desde la óptica individualista y racional.
- Buscar el equilibrio entre la reivindicación de las diferencias y la defensa de la igualdad, tomando en consideración tanto los valores compartidos, como las disonancias.
- Reivindicar la corporalidad, la vulnerabilidad y la dependencia humana como elementos fundamentales para la construcción de una ética del sujeto, siempre en relación.
- Dar cabida a la comprensión que ofrecen diversas culturas no hegemónicas frente a la relevancia de los referentes familiares y o grupos de referencia, para el entendimiento del individuo, desde la relacionabilidad.
- Reivindicar una idea más amplia de la ética del cuidado y del autocuidado donde los sentimientos, las emociones, el contexto, las relaciones y los vínculos, tengan un papel central; y donde la vulnerabilidad y la fragilidad hagan parte de la comprensión tanto de la autonomía como de la interdependencia.
- Asumir que la autonomía debe ser comprendida como relacional, es decir, que debe comprenderse no como la ausencia de vínculos, sino como el asumir los propios vínculos libremente, consciente de los propios límites y de los límites de la otra persona.

Adicionalmente, desde el abordaje impulsado por el Equipo del Área temática de cuidado y autocuidado de la Secretaría de Educación Distrital (SED) (2014) el enfoque de cuidado y autocuidado al inscribirse en el diseño de proyectos constituye una forma de fomentar el desarrollo de la capacidad de sentir con las demás personas, preocuparse por lo que les sucede, y transformar esa preocupación en acciones concretas de atención, apoyo, empatía, solidaridad, reconocimiento de la interconexión e interdependencia humanas, y como un principio fundamental de las relaciones humanas y de la relación consigo mismo y con el entorno. Al aplicarlo en el contexto escolar, comprendido como el escenario donde interactúan las y los integrantes de la comunidad educativa, la ética del cuidado y el autocuidado suponen reconocer cambios cualitativos en la forma como se conciben y

establecen las relaciones de aula y las jerarquías entre directivos, padres y madres de familia, docentes y estudiantes y redes de apoyo.

1.1.4.6. Proyecto de vida y Sentido de vida⁸

Un elemento importante y que merece un apartado específico dentro del enfoque de la ética del cuidado y el autocuidado es el proyecto de vida y el sentido de vida, siendo este último abarcador con relación al cuidado entendiendo que este es una actitud para la vida que se desarrolla en las relaciones cotidianas que vive el ser humano con sí mismo, con los demás y con el entorno, tal como se mencionó anteriormente. De acuerdo con González (s.f.), algunos autores no se percatan de la diferencia entre proyecto de vida y sentido de vida, resaltando en su documento distintos elementos que se resumen a continuación:

1.1.4.7. Proyecto de vida

El proyecto de vida se refiere a metas, objetivos y actividades para alcanzar algo en la vida de acuerdo con intereses particulares. No toma en cuenta la interacción que tiene el individuo con su entorno social inmediato, ni en las implicaciones ni en la responsabilidad que tiene en la transformación de la sociedad. La noción de proyecto de vida hace referencia a los aspectos emocionales y psicológicos; sin embargo, se hace una proyección a futuro partiendo del autoconocimiento pero tomando a la persona de forma aislada.

1.1.4.8. Sentido de vida

La noción de sentido de vida hace referencia a la cualidad humana *de cada persona de desarrollar capacidades críticas para reflexionar acerca de sí y de su entorno, a fin de comenzar a construir e identificar valores personales que se encuentren en coherencia con los valores sociales, el respeto y el reconocimiento del otro y con un sentido de crecimiento y enriquecimiento personal que mejore a su vez las relaciones interpersonales*” (González, s.f., p.1).

⁸ Elaboración a partir del apartado elaborado por Martha Cuevas retomado del informe final “Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto escolar – fase II. Elaboración de un cuerpo de indicadores” Bogotá: IDEP-SED pág. 144. 151.

Especifica aspectos personales que los niños, niñas y adolescentes (NNA) establecen para implementar actitudes, sentires, reflexiones y prácticas asociadas a un buen vivir. Se relaciona con las capacidades para interactuar, lograr un mayor bienestar y contribuir al bienestar de los demás y tiene en cuenta la capacidad de reconocer el entorno e interactuar con la naturaleza y con expresiones emocionales, de tal forma que permiten que los niños, niñas y adolescentes “disfruten y respeten diferentes formas de ser y estar en el mundo” (p. 2) (Calderón, Quante, Pardo, Zuluaga, Ortiz y Pérez (2016, citado por González, s.f.).

1.1.5. Quinto Principio: Establecer las dimensiones de indagación del estudio

De este proceso de reformulación y ubicación conceptual emerge como un imperativo el construir indicadores e instrumentos que permitan reconocer el fenómeno de manera comprensiva y situada en el contexto educativo. Proponer estrategias para identificar las relaciones de jerarquización, interrelación, superposición y asimetría que se dan entre los sistemas que operan en los cuerpos y en las vidas de las y los estudiantes, y la forma en que las y los docentes, experimentan, comprenden, perciben y representan la sexualidad o posibilidades reproductivas de sus estudiantes; y finalmente, la forma en que todo esto se inscribe en la realidad de la comunidad educativa y de su entorno.

Estas perspectivas y nociones invitan a reconocer, no solo el capital cultural que la experiencia vital de cada integrante de la comunidad educativa aporta a cada persona tanto en lo individual como en lo colectivo, sino que conlleva, además, una comprensión profunda de lo que significa, para cada cual, educar para combatir la segregación y la exclusión asociada al ejercicio de la sexualidad y de las posibilidades reproductivas. A continuación, se detallan las dimensiones del estudio:

1.1.5.1. Representaciones sociales

Permite analizar de que manera lo que se dice o se hace en el entorno escolar da cuenta de las normas y valores que construyen el orden social y la internalización que de esto hacen las personas (Plaza; González, Meinardi, 2013):

- Normas y valores que construyen el orden social
- Conocimientos y saberes comunes para una cultura

1.1.5.2. Significados

El sentido o contenido que se atribuye a lo que se dice antes, durante y después de un acto, la forma en que el contexto en el que sucede incide en su comprensión y la forma en que se interpreta en función a lo que los actores pretenden expresar.

1.1.5.3. Actitudes

Forma en que cada sujeto manifiesta un modo de comprender y definir su posición frente a personas, instituciones, situaciones y cosas con las que se relaciona. Tiene tres componentes fundamentales:

- Afectivo: Sentimientos o valoración afectiva.
- Cognitivo: Conocimiento, opinión, idea, convicción o pensamiento.
- Conductual: Forma de actuar frente a una situación.

1.1.5.4. Comportamientos y prácticas

Es una acción explícita y observable que una persona ejecuta en circunstancias específicas. Las prácticas son una serie de comportamientos relacionados. Tiene varios aspectos a considerar en su análisis:

Ubicación: dónde se despliegan los comportamientos o las prácticas, en este caso, el contexto escolar.

Relacional: con quién y en relación a quién se producen los comportamientos y las prácticas

De posicionamiento: aspectos (ético, político, ideológico o de afirmación personal) que se expresan en las prácticas y que constituiría una significación.

1.1.5.5. Conocimientos

Hace referencia a lo que a título individual la persona sabe o conoce acerca de un tema. Pueden identificarse 4 tipos de conocimiento que corresponden a 4 tipos de fenómenos:

- a) conocimiento declarativo, que describe algo.
- b) conocimiento de procedimiento (procedural), que se refiere a cómo ocurre algo.
- c) Conocimiento causal, que tiene que ver con una conceptualización acerca del por qué ocurren las cosas y ejemplificado o representando en una situación concreta.
- d) Conocimiento experienciado, puesto en práctica. Una experiencia reflexionada.

2. Caracterización

2.1. Bogotá

Bogotá es la ciudad capital de la República de Colombia y se constituye en el principal centro, político, industrial, económico y cultural del país. Es sede del Gobierno y la ciudad más extensa de las ciudades de Colombia. De acuerdo con las proyecciones de población del DANE reportadas por la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito (2017) en su caracterización y perfil del sector educativo; para el 2017, Bogotá alcanzó los 8.080.734 habitantes, representando el 16,39% del total del país (49.291.609).

En 2017, del total de habitantes de Bogotá D.C., el 22,4% es menor de 15 años (1.812.275), el 69,5% está entre los 15 y 64, es decir, la población en edad de trabajar (PET), y el restante 8,1% (653.112) es mayor de 64 años (9).

2.2. Población en edad escolar

De acuerdo con las proyecciones de población del DANE y la Secretaría Distrital de Planeación, la población en edad escolar - niñas, niños y adolescentes entre los 5 y 16 años a quienes constitucionalmente les asiste el derecho a acceder a la educación, y que por tanto solicitan o deberían solicitar cupos en el sector educativo oficial y no oficial- de Bogotá D.C., para el año 2017 es de 1.452.357 niños, niñas y adolescentes. (15)

Esto significa que la población en edad escolar (PEE), sumada a la población que se encuentra fuera de este rango de edad -como son los niños entre 3 y 4 años y la población en extra edad o adultos q para quienes también se ofrece el servicio educativo- es proporcional a la cuarta parte de la población bogotana.

En general, hay 35.053 más hombres, lo que se refleja en la participación por sexo en dónde los hombres agrupan el 51,2% y las mujeres el 48,8%. (16)

La distribución de la población en edad escolar por localidades muestra una alta concentración de la población en Kennedy, Suba, Ciudad Bolívar, Bosa y Engativá. Estas cinco localidades agrupan el 61,9% de la PEE de la ciudad.(16)

2.3.Oferta educativa y planta de personal docente y de orientación escolar

La oferta educativa del sector oficial está conformada por el número de cupos que ofrece el sistema educativo oficial para atender la demanda en los colegios distritales, con administración contratada y no oficiales con matrícula contratada, modalidades mediante las cuales Bogotá busca garantizar el derecho a la educación. En el año 2017 la oferta total fue de 886.719 niños, niñas y adolescentes. (27)

Los colegios distritales son aquellos que opera directamente la SED, y que para el año 2017 llegaron a 363 establecimientos. Sin embargo, hay que tener presente que, dos de estos colegios (La Felicidad IED y Filarmónico Jorge Mario Bergoglio IED) fueron inaugurados y entregados a la comunidad educativa en el segundo semestre de 2017. Los colegios con administración contratada fueron 22 y corresponden a los planteles entregados en administración a organizaciones educativas sin ánimo de lucro, para que operen de manera autónoma. Los colegios no oficiales con matrícula contratada fueron 56 y están constituidos por instituciones privadas que suscriben un acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito para garantizar el derecho a la educación a menores que pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 (en una pequeña proporción), en zonas de la ciudad donde la oferta de cupos educativos a través de infraestructura oficial es insuficiente, o para garantizar el acceso a la educación a población vulnerable. (27)

En cuanto a la planta de personal docente, durante el quinquenio 2013 - 2017 se incrementó en 1,8% promedio anual, con un aumento significativo en el año 2014 de 5,4% como resultado del inicio de la implementación de jornada única, con especial énfasis en el nivel de Preescolar. Con respecto a 2016, el número de docentes se incrementó 2,66%. Teniendo en cuenta que la planta de personal docente del sector educativo Oficial asciende

a 33.054 en 2017 y que en los colegios distritales se atienden 739.533 estudiantes, la relación de estudiante/docente es de 22. (58)

2.4. Resultados aportados por la línea de base 2018 ⁹

2.4.1. Introducción

Como establece el documento de resultados preliminares de la línea de base (Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base, en su etapa de aplicación operativa, 2018) levantada a lo largo del segundo semestre de 2018, en el marco la tercera fase del estudio, en la que también se enmarca el presente documento de lineamientos, este ejercicio se realizó con el objetivo de conocer el estatus del abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en las IED de Bogotá.

Para lograr que los datos fuesen representativos de la realidad de Bogotá y sus localidades, se acudió a una muestra estadística para la aplicación de los instrumentos cuantitativos y una muestra basada en criterios de selección para la aplicación de los instrumentos cualitativos.

La población objetivo de la investigación se conformó por estudiantes, docentes, rectores y rectoras, orientadores y orientadoras escolares de las Instituciones Educativas Distritales y Distritales en concesión de las 20 localidades de Bogotá. Además de esta población, se incluyeron padres, madres o acudientes de estudiantes, por parte de la muestra cualitativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, se obtuvo una muestra en los niveles y grados de interés: Grupo 1: grados 4º y 5º; Grupo 2: grados 6º, 7º y 8º; y Grupo 3: 9º, 10º y 11º. La

⁹ En la construcción de este apartado se toma como referencia los resultados preliminares reportados en el Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base, en su etapa de aplicación operativa (2018) IDEP: Bogotá.

muestra de Instituciones Educativas Distritales (IED) definitivas en las que se aplicaron los instrumentos cualitativos para el levantamiento de la línea de base, se conformó por 9 colegios de 7 localidades de Bogotá y se logró un total de 29 aplicaciones, mientras que la muestra cuantitativa quedó conformada por 104 IED de las 20 localidades de Bogotá, 22.885 estudiantes, 3.109 docentes y 644 directivas docentes. Como resultado del proceso de aplicación de los instrumentos cuantitativos, se recolectaron un total de 18.913 encuestas.

2.4.2. Hallazgos relevantes para el documento de lineamientos

2.4.2.1. Institucionalidad del PES – responsabilidad y Capacidades instaladas en los equipos

De acuerdo a los resultados preliminares reportados en el informe técnico de la línea de base (2018) se sabe que en Bogotá el 78% de las directivas y equipos de orientación escolar reportan estar desarrollando al menos un programa o proyecto relacionado con la educación para la sexualidad en sus IED. (2018, 52). No obstante, al indagar por los niveles de capacitación sobre aspectos relacionados con la implementación del programa de educación para la sexualidad, el equipo de orientación escolar, (56%) es el que reporta haber recibido algún tipo de formación, en tanto que solo el 10% de docentes y 22% directivas la reportan.

Esta información contrasta además con la referida respecto a los niveles de responsabilidad reportados respecto a la educación para la sexualidad dentro del colegio, donde quienes tienen mayor participación en la planeación del programa son los equipos de orientación escolar (97% de las directivas afirman que los orientadores participan en gran medida o algo en la planeación del programa), seguidos por las directivas. Mientras que se reporta una participación de los y las docentes de un 60% pero centrada en la planeación de las actividades de educación sexual desde su área, el desarrollo de actividades de competencias socioemocionales y en organización de actividades de educación para la sexualidad en fechas especiales. Mientras tanto, solo se reporta el 38% de participación por parte de los padres y madres de familia.

Los niveles de formación en temas relacionados con la educación para la sexualidad son también bajos, pues solo el 41% de equipos de orientación ha recibido capacitación en temas relacionados con educación para la sexualidad, el 11% de los docentes y el 18% de directivas.

No obstante, los bajos niveles de formación en estos temas, particularmente en el cuerpo docente, solo el 17% reporta no haber abordado temas relacionados con educación para la sexualidad en sus clases. Esto, como lo sugiere el informe técnico evidencia “que la planeación de actividades y la práctica pedagógica en cuanto a la educación para la sexualidad llevan rutas diferentes y que en la práctica pueden haber vacíos en la formación que limiten las posibilidades de estos temas y situaciones relacionadas en el aula de clase.

2.4.2.2. Fuentes de información para docentes en el desarrollo de sus actividades

Otro aspecto relacionado con el abordaje de la educación para la sexualidad son las fuentes de información habituales en el personal docente, que además permite- como se menciona el informe técnico- no solo conocer las fuentes de información, sino también identificar los enfoques y tipos de información que equipos de orientación y docentes utilizan como soportes pedagógicos. Así, se observó que las principales fuentes para orientación escolar, quienes por lo general son responsables del diseño de talleres, actividades y orientaciones personales, son los artículos o revistas especializadas disponibles *en bases de datos o Internet*.

2.4.2.3. Criterios, objetivos y temas prioritarios

En cuanto a los objetivos y temas prioritarios del programa de educación para la sexualidad en el colegio el informe indica que al menos la mitad de equipos de orientación en Bogotá considera que los criterios para planear los programas, proyectos y actividades de educación para la sexualidad son en orden de prioridad:

- 1) Las características del contexto de la institución educativa

- 2) Las necesidades y opiniones expresadas por los estudiantes respecto a la educación para la sexualidad
- 3) El compromiso de los docentes de la institución con el programa

En último lugar se reportan aspectos como las brechas de género en la comunidad, y las particularidades, necesidades y derechos de los y las estudiantes en situación de embarazo maternidad y paternidad

Respecto a los objetivos prioritarios del programa de educación para la sexualidad en el colegio:

“más de un tercio de las directivas y orientadores de la ciudad consideran que el programa de educación para la sexualidad debería enfocarse en cambiar los imaginarios respecto a la sexualidad, dar a conocer los derechos sexuales y reproductivos y reducir el embarazo no planeado”

Respecto a los temas que se consideran prioritarios para el programa de educación para la sexualidad reportan los siguiente:

Docentes:

- El 66% definen a la ética del cuidado y autocuidado en primer lugar, seguido por sentido y proyecto de vida (59%) y competencias socioemocionales (52%).
- En contraste, temas relacionados con placer y deseo, clase, etnicidad o discapacidad y relaciones escuela-entorno son considerados como prioritarios por menos del 10% de docentes.

3. Marco normativo internacional y nacional

3.1. Marco internacional¹⁰

Colombia ha ratificado numerosos instrumentos internacionales que le comprometen con la igualdad de género, los derechos humanos, sexuales y reproductivos, la educación integral para la sexualidad y la no discriminación por motivos de raza, etnia, religión, sexo, orientación sexual e identidad de género, entre otros.

- La **Conferencia Mundial de Derechos Humanos** celebrada en 1993 en el marco de la Organización de las Naciones Unidas en **Viena** (Austria).
- **La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo**, realizada en el año de **1994** en El **Cairo** (Egipto) y la prórroga de su Programa de Acción aprobada por la Asamblea General de la ONU en 2010.
- **Consenso de Población y Desarrollo, Montevideo (Uruguay) 2013.**
- La Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en 1995 en Beijing (China).
- **La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW).**
- **La Declaración y Programa de Acción de Durban (Sudáfrica)** (Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, **2001**)

¹⁰ Desarrollado a partir de: Bernal, M., Quintana, A., Betancourt, F., Noriega, S., & Fletscher, C. (2016). *Abordaje integral de la maternidad y paternidad tempranas – Fase I*. Bogotá: IDEP – SED; Vargas, E. Coord. (2010) *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía – PESCC*. Colombia: MEN.; Bernal, M. (2013). Documento de aportes técnicos y conceptuales en género y familias diversas a La Estrategia de Cero a Siempre. Cero a Siempre, Colombia; Ministerio de Educación Nacional – MEN (2008). Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Guía No. 1. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf

- **Resolución 17/19 Consejo de Derechos Humanos de la ONU (2011)**, en la que expresó su “grave preocupación” por la violencia y discriminación que se cometen contra personas por su orientación sexual e identidad de género e instó a los países a poner fin a la violencia y la discriminación contra todas las personas, cualquiera que sea su orientación sexual e identidad de género.
- **La Resolución 2012/1 de la 45va sesión de la Comisión de Población y Desarrollo de las Naciones Unidas y la Declaración de Bali (Indonesia) del Foro Mundial de Juventud, 2012.**
- **Comisión sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer (2013)**
- **Resolución 1325 y 1620 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.**
- **Acuerdos de la II Conferencia Regional de Población y Desarrollo, México, 2015.**

3.2. Marco normativo y de políticas públicas nacional

El país cuenta, además, con un cuerpo normativo extenso en temas de promoción y garantía de los derechos humanos, la igualdad de género, la no discriminación, y los derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

- **La Constitución Política de 1991:** Los derechos sexuales y reproductivos están incluidos en los derechos humanos contenidos en la Constitución Política de Colombia, de 1991; en particular en el Artículo 16 que consagra el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Los derechos sexuales y reproductivos tienen una conexión estrecha con el ejercicio de derechos fundamentales como la vida, la libertad, la integridad personal, la intimidad, la atención en salud, la educación, entre otros.
- **Resolución 3353 de 1993.** Establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la Educación básica del país y le otorga carácter obligatorio a la educación sexual en las instituciones educativas, a partir del

inicio de los calendarios académicos de 1994 en los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

- **Ley 60 y Ley 100 de 1993:** Se garantiza el acceso a los servicios de promoción y desarrollo de la SSR y prevención de ETS, para hombres y mujeres, a lo largo del ciclo de vida, a través del Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS); se formalizó la consejería en planificación familiar como uno de los servicios básicos para los usuarios en edad reproductiva.
- **Ley General de Educación - Ley 115 de 1994:** Esta Ley presenta una serie de articulados sobre los objetivos específicos de la educación integral en varios niveles incluyendo acciones estructuradas para 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 (Art. 13 literal d). De igual manera, ratifica la obligatoriedad de la Educación Sexual en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal en los distintos niveles de la educación preescolar, básica y media, de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos y según su edad (Art. 14. Literal e).
- **Decreto reglamentario de la Ley 115 - Decreto 1860 de 1994.** Obliga a que el contenido del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) contenga las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la Educación Sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente, y en general, para los valores humanos. Además establece que “La enseñanza de la Educación Sexual, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos” (Art. 36).
- **La Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994)**
- **Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva para el período 2002 - 2006.** Se incluyen como acciones de la estrategia de coordinación intersectorial “La implementación de proyectos de educación sexual en las instituciones de educación

básica y media que tengan en cuenta las necesidades de los adolescentes; La participación activa de los y las adolescentes y los padres y madres de familia en la formulación y seguimiento a los proyectos de educación sexual que se llevan a cabo en las instituciones escolares de educación básica y media; La formación de los diferentes miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres/madres de familia y estudiantes) en actitudes y prácticas de educación sexual para la creación de un clima de confianza y diálogo entre padres/madres de familia e hijos/hijas, para la prevención del embarazo precoz y para la toma de decisiones informadas en lo que se refiere al inicio temprano de relaciones sexuales y la interacción sexual con diferentes parejas” (pp. 37 – 38).

- **La Ley 1098 de 2006** - Código de la Infancia y la Adolescencia: una de las obligaciones de la familia es promover el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos y colaborar con la escuela en la educación sobre este tema (art. 39) mientras al Estado le corresponde prevenir y atender la violencia sexual, las violencias dentro de la familia y el maltrato infantil, y promover la difusión de los derechos sexuales y reproductivos (art. 41) y a las Instituciones Educativas les atañe orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja (art. 44).
- **Ley 1482 de 2011.** Esta ley tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación. Entre las incluidas está la discriminación basada en la orientación sexual y/o identidad de género.
- **Plan Decenal de Educación 2006 – 2016:** Se plantea como uno de los desafíos para Colombia, la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía donde se diseñen y apliquen políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente, basadas en un enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos y respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible.

- **La Ley 1146 del 2007:** Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente.
- **Resolución 425 DE 2008:** Define el plan de salud pública de intervenciones colectivas y entre sus componentes incluye "El desarrollo de programas de formación para la sexualidad, construcción de ciudadanía y habilidades para la vida que favorezcan el desarrollo de un proyecto de vida autónomo, responsable, satisfactorio, libremente escogido y útil para sí mismo y la sociedad, teniendo en cuenta la diversidad étnica y cultural" (Art. 17, literal g). Además incluye el "Desarrollo de la estrategia de entornos saludables en coordinación con las Entidades Promotoras de Salud – EPS- y Administradoras de Riesgos Profesionales - ARP, los sectores educativo, de cultura, deporte y otros" (Art. 17 literal m).
- **La Ley 1257 de 2008:** Especifica normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres.
- **La Ley 1336 de 2009:** Por medio de la cual se adiciona y robustece la Ley 679 de 2001, de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes.
- **Ley 1361 de 2009:** Por medio de la que se crea la ley de protección integral a la familia y se reconoce el derecho de la familia a que el Estado y la sociedad le garanticen el ejercicio pleno de todas las libertades fundamentales, entre ellas las de la educación y la salud (Congreso de la Republica de Colombia, 2009).
- **El Decreto 2968 de 2010:** Crea la Comisión Nacional intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos.
- **LEY 1620 de 2013 -** Por la cual se crea 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.** Incorporó nuevos aspectos a los manuales de convivencia para "fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la

diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos”.

- **Documento Conpes Social 147 de 2013.** Se definen los lineamientos para orientar el diseño de una estrategia que haga énfasis en los proyectos de vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde los 6 hasta los 19 años. Este documento estipula un abordaje integral del embarazo en la adolescencia, a partir de un marco conceptual que asume la multicausalidad de la fecundidad adolescente y propone el modelo ecológico para la comprensión y el abordaje de los determinantes desde diferentes niveles (individual, familiar, comunitario, prácticas sociales).
- **Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, 2014.**
- **Decreto Único Reglamentario Del Sector Educación. Decreto 1075 de 2015 -** Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación; Libro 2 Parte 3 Título 5
- **La sentencia T-478 de 2015:** que ordena al Ministerio de Educación Nacional “en un plazo máximo de 1 año una revisión extensiva e integral de los manuales de convivencia en el país para determinar los mismos sean respetuosos de la orientación sexual e identidad de género”.
- **Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC).** Política del Ministerio de Educación Nacional, cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, con un enfoque de construcción de ciudadanía y ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos.
- **Modelo de Servicios Amigables de Salud para Adolescentes y Jóvenes.** Indica los elementos suficientes y mínimos necesarios para adecuar los servicios de salud a las realidades de adolescentes y jóvenes, con el fin de contribuir a que tomen decisiones protectoras de su salud y generadoras de bienestar. El modelo reconoce a

los y las adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y propende por su salud sexual y reproductiva, asumiéndola como un estado integral de bienestar físico, mental, espiritual y social. El programa promueve que las instituciones de salud se conviertan en espacios de información, orientación y atención de calidad, contruidos con la participación de los y las jóvenes de acuerdo a sus intereses, vivencias y expectativas.

3.3. Marco Distrital

- **Plan Distrital de Desarrollo 2016 – 2020. Bogotá Mejor para Todos.** Disponible en:
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/PlanDistritalDesarrollo/Documentos/TOMO1-digital.pdf>.
- **Plan Sectorial 2016 – 2020. Hacia una Ciudad Educadora.** Disponible en:
http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf.
- **Ruta aprendizajes en Educación para la Sexualidad 2015** “Del cuerpo a la ciudadanía: Educación sexual para formar capacidades”.
- **Decreto 520 de 2011 valida La Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá D. C.** que en su objetivo central expresa la intención y el compromiso de la ciudad, con el liderazgo del gobierno distrital, de asegurar la realización de los derechos para que individual y colectivamente los niños, las niñas y los adolescentes desarrollen sus capacidades y potencialidades conforme a sus intereses.
- **Ley 1438 de 2011,** se establece la atención preferente y diferencial para la infancia garantizando la efectiva prevención, detección temprana y tratamiento adecuado de enfermedades de los niños, niñas desde la etapa prenatal hasta los 6 años.
- **Resolución 1613 de 2011** (Comité Operativo de Infancia y Adolescencia) y el **Decreto 121 de 2012** (Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes y

reconocimiento de los Consejos de Niños y Niñas), para garantizar la participación adecuada de los niños y niñas.

3.4. Ética de la investigación con seres humanos¹¹

- **MINISTERIO DE SALUD RESOLUCION NUMERO 8430 DE 1993 (Octubre 4)** Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. ARTICULO 1. Las disposiciones de estas normas científicas tienen por objeto establecer los requisitos para el desarrollo de la actividad investigativa en salud. ARTICULO 2. Las instituciones que vayan a realizar investigación en humanos, deberán tener un Comité de Ética en Investigación, encargado de resolver todos los asuntos relacionados con el tema. http://www.dib.unal.edu.co/promocion/etica_res_8430_1993.pdf
- Resolución 002378 del Ministerio de la Protección Social de junio 27 de 2008: http://www.dib.unal.edu.co/promocion/etica_res_2378_2008.pdf
- Regulación Ética en Investigación con Seres Humanos en Colombia Ley 1374 de enero 8 de 2010: <http://web.presidencia.gov.co/leyes/2010/enero/ley137408012010.pdf>
- Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146180s.pdf>
- Pautas CIOMS http://www.urjc.es/z_files/ab_invest/Comite_Etica_Investigacion/Legislacion/Pautas_Eticas_Internac.pdf

¹¹ Desarrollado a partir del módulo de formación Cruz, Esperanza Coord. (2010) “Regulación ética en investigación con seres humanos en Colombia” Iniciativa Panamericana en Bioética (PABI), Centro Internacional Fogarty, Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos de América.

4. Marco técnico

4.1. Internacional

4.1.1. Declaración Ministerial: Prevenir con Educación (2010)¹².

La Declaración Ministerial “Prevenir con educación” se aprobó en el marco de la Primera reunión de Ministros de salud y educación para detener el VIH en Latinoamérica y el Caribe, fue realizada en la ciudad de México el año 2008. Si bien, su objetivo era posicionar la prevención como eje fundamental para responder de manera efectiva al VIH y al SIDA, establece una serie de acuerdos políticos que resultan relevantes para educación para la sexualidad.

Para lograr esta meta y para asegurar la educación integral en sexualidad y promoción de la salud sexual y reproductiva en las personas adolescentes y jóvenes, la Declaración enfatiza la necesidad de una alianza estratégica entre el sector salud y el sector educación, con el fin de reducir la brecha en el número de escuelas bajo la jurisdicción de los Ministerios de educación que no han institucionalizado la educación integral en sexualidad. Igualmente se propone reducir la brecha en el número de adolescentes y jóvenes sin cobertura de servicios de salud que atiendan apropiadamente sus necesidades de salud sexual y reproductiva.

En esta Declaración los Gobiernos nacionales asumen el compromiso con el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud, a la educación, a la no discriminación y al bienestar de las generaciones actuales y futuras. De forma clara urge a los sectores salud y

12 UNESCO. (2010). Declaración Ministerial: Prevenir con Educación. México: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Recuperada de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/declaracion-prevenir-educacion-espanol.pdf>

educación a reforzarse mutuamente, permitiendo el desarrollo integral de las personas, reconociendo la responsabilidad del estado para la promoción del desarrollo humano, incluyendo la salud y la educación, así como la implementación de estrategias efectivas para educar y evitar la infección entre las nuevas generaciones y el combate a todas formas de discriminación.

Los Gobiernos se comprometen a garantizar la plena observancia del derecho a la salud y otros derechos asociados a ésta, establecidos en los tratados y estándares internacionales sobre derechos humanos, y en particular a garantizar el acceso a la educación de calidad de toda la población de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los países miembros, en ambientes libres de violencia, estigma y discriminación. Reconoce el rol decisivo de las familias en el bienestar y desarrollo de las presentes y futuras generaciones, así como la necesidad de asegurar que las acciones de prevención del VIH/ITS incluyan a todos los agentes sociales involucrados.

El compromiso asumido por los países implica promover y difundir los contenidos de esta declaración en todos los niveles y sectores; y destinar recursos para concretar acciones en cumplimiento de los acuerdos pactados.

4.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Ha proferido diversos documentos que desarrollan una mirada del conjunto de las Naciones Unidas, referente al tema de la Educación en Sexualidad. Se van a retomar para este análisis dos documentos que dan lineamientos técnicos a los países miembros, para el desarrollo de la educación en sexualidad.

– *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias.*
(2014)

“Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias es un documento estratégico que subraya la importancia de la educación sobre sexualidad como parte integral de la educación básica o “educación fundamental”, bajo el entendido de que va más allá de la adquisición de conocimientos ya que proporciona competencias y habilidades para la vida”. (p.3).

Para la UNESCO (2014) trabajar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y llegar a generar un cambio social sostenible es una tarea constante que implica el desarrollo y fortalecimiento de competencias de pensamiento crítico y autónomo, ligadas a la creatividad y a la acción participativa. En esta vía es también indispensable garantizar el derecho a la salud en especial a la salud sexual y/o reproductiva y esto es posible sí y solo sí se garantiza el acceso a la educación integral de la sexualidad, el acceso a servicios de atención en salud con calidad, el acceso y recursos fortalecidos para la toma de decisiones responsables.

En este sentido, el desarrollo social sostenible implica, “además de un enfoque de derechos, una mirada desde las perspectivas de género, de interculturalidad, de diversidad –en su sentido más amplio–, así como tener en cuenta los encuentros y desencuentros desde un punto de vista generacional”. (Unesco, 2014, p. 7).

Según la UNESCO “Una educación integral de la sexualidad (EIS) es capaz de desarrollar habilidades o capacidades con base en información culturalmente relevante, científicamente rigurosa y apropiada a la etapa de desarrollo en la que se encuentra la persona. Su implementación los ayuda a poner en práctica competencias esenciales para la toma de decisiones relacionadas al ejercicio de su sexualidad a lo largo de toda su vida, incluyendo sus opciones reproductivas”. (Unesco, 2014, p. 8).

Los temas y objetivos de aprendizaje en EIS cubren cuatro componentes del proceso de aprendizaje:

- 1) Información: la educación en sexualidad proporciona información rigurosa sobre sexualidad humana, un área que incluye: crecimiento y desarrollo; anatomía y biología sexual; reproducción; contracepción; embarazo y parto; VIH y SIDA; ITS; vida familiar y relaciones interpersonales; cultura y sexualidad; empoderamiento en derechos humanos; no discriminación, igualdad y roles de género; comportamiento sexual; diversidad sexual; abuso sexual; violencia basada en el género; y prácticas nocivas.
- 2) Valores, actitudes y normas sociales: la educación en sexualidad ofrece la oportunidad de explorar valores, actitudes y normas (personales, familiares, comunitarias y las de los grupos de pares) respecto del comportamiento sexual, la salud, los comportamientos de riesgo y la toma de decisiones; todo lo anterior inspirado en principios de tolerancia, respeto, igualdad entre los géneros, derechos humanos y equidad.
- 3) Habilidades interpersonales y de relaciones afectivas: la educación en sexualidad promueve la adquisición de habilidades en materia de toma de decisiones; asertividad; comunicaciones; negociación y rechazo. Estas habilidades pueden ayudar a construir relaciones más sanas y enriquecedoras con integrantes de la familia, grupos de pares, amigos, amigas y parejas románticas o sexuales.
- 4) Responsabilidad: la educación en sexualidad alienta a los y las estudiantes a asumir responsabilidad de sus propios actos así como de su comportamiento hacia otras personas a través del respeto, la aceptación, la tolerancia y la empatía hacia todas las personas, independientemente de su condición de salud u orientación sexual. La educación en sexualidad también insiste en el respeto por la igualdad entre los géneros; la resistencia ante incidentes que involucren una actividad sexual

prematura, no deseada o coercitiva; y la práctica de sexo más seguro, incluyendo el uso correcto y sistemático de condones y anticonceptivos.

– *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. (2018).*

La Unesco desde el año 2010 ha venido trabajando en un documento con Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad, dichas Orientaciones, se elaboraron para “asistir a las autoridades educativas, de salud y otras que sean relevantes, en el desarrollo e implementación de programas y materiales de educación integral en sexualidad dentro y fuera de los entornos escolares. Este documento tiene relevancia inmediata para los ministros de educación y su personal profesional, incluidos los responsables de diseñar currículos, los directores escolares y los docentes. Las organizaciones no gubernamentales (ONG), los trabajadores de la juventud y las personas jóvenes también pueden utilizar el documento como herramienta de promoción o responsabilidad; compartiéndolo, por ejemplo, con las personas encargadas de adoptar decisiones como una guía de prácticas óptimas o para integrarlo a agendas más amplias, como las de los ODS. Las Orientaciones también son útiles para cualquier persona involucrada en el diseño, presentación y evaluación de programas de educación en sexualidad tanto dentro como fuera de establecimientos educativos, incluidas las partes interesadas que trabajen en educación de calidad, salud sexual y reproductiva (SSR), salud del adolescente o igualdad de género, entre otros temas”. (UNESCO. 2018. Pág. 12)

Las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad son una herramienta técnica en la que se presenta la base empírica y la justificación para impartir educación integral en sexualidad (EIS) a los jóvenes con miras a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel mundial. En las Orientaciones se definen las características de los programas eficaces en materia de educación integral en sexualidad; se recomiendan temas esenciales y objetivos de aprendizaje que deberían abarcarse en los planes de estudios de EIS para todos los educandos; y se exponen sucintamente enfoques para la planificación, la ejecución y el seguimiento de programas en este ámbito.

El objetivo principal de las Orientaciones Técnicas es brindar asistencia a los encargados de la elaboración de planes de estudios y a los responsables de programas para que preparen y adapten planes de estudios en la esfera de la EIS que sean apropiados para su contexto, así como medidas eficaces para su puesta en práctica y seguimiento. Además, es un recurso para la promoción de la salud y el bienestar de los jóvenes. Las Orientaciones se elaboraron mediante un proceso de consulta encaminado a garantizar su calidad, aceptabilidad y apropiación, con la contribución de profesionales y expertos, entre ellos jóvenes, de diferentes regiones del mundo.

En las Orientaciones revisadas se presenta la sexualidad mediante un enfoque positivo, reconociendo que la EIS va más allá de la educación sobre la reproducción, los riesgos y las enfermedades. En ellas se reafirma la posición de la educación sexual dentro de un marco de derechos humanos e igualdad de género, y se pone de relieve su contribución para la consecución de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular los Objetivos 3, 4 y 5, relativos a la vida sana y el bienestar de todos, la educación de calidad para todos, y el logro de la igualdad de género, respectivamente.

La educación integral en sexualidad, o EIS, es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos.

UNESCO define la educación en sexualidad como “un enfoque culturalmente relevante y apropiado a la edad del participante, que enseña sobre el sexo y las relaciones interpersonales a través del uso de información científicamente rigurosa, realista y sin prejuicios de valor. La educación en sexualidad brinda a la persona la oportunidad de

explorar sus propios valores y actitudes y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto de muchos aspectos de la sexualidad”. (UNESCO, 2018.)

4.1.3. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS)

– Estándares para la educación en sexualidad en Europa (2010)

Este documento sobre los Estándares para la educación en sexualidad en Europa, fue preparado por la Oficina Regional de la OMS para Europa y el Centro Federal de Educación para la Salud (BzgA) y presenta una serie de pautas y recomendaciones de educación para la sexualidad, “que indican lo que los niños y adolescentes de diferentes edades deben saber y entender, qué situaciones o retos deben ser capaces de manejar según la edad, qué valores y actitudes necesitan desarrollar; todo ello de manera que puedan desarrollar su sexualidad de una manera satisfactoria, positiva y saludable”. (p.12).

En el texto se reconoce que desde una mirada tradicional, “la educación sexual se ha centrado sobre los riesgos potenciales de la sexualidad, como el embarazo involuntario y las ITS. Este enfoque negativo es a menudo atemorizador para niños y adolescentes. Por otra parte, no responde a su necesidad de información o adquisición de habilidades y, en demasiados casos, simplemente no tiene relevancia alguna en sus vidas”. Frente a este enfoque tradicional la OMS y la BZgA (2010). proponen un nuevo enfoque que han denominado holístico, “que se basa en la comprensión de la sexualidad como un área de potencial humano, ayuda a niños y adolescentes a desarrollar habilidades esenciales para que puedan determinar su propia sexualidad, así como sus relaciones en las distintas etapas de desarrollo. Se les apoya para que estén más preparados para vivir su sexualidad y sus relaciones de forma completa y responsable. Estas habilidades también son esenciales para que se protejan a sí mismos de posibles riesgos”. (p.7)

El enfoque holístico es actualmente la perspectiva dominante entre personas expertas en salud y sexualidad en Europa, parten de considerar la sexualidad en términos más amplios descentrada de las relaciones sexuales, del coito; colocan en el centro a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos que deben ser “apoyados, fortalecidos y capacitados para manejar la sexualidad de forma responsable, segura y satisfactoria, en lugar de centrarse de forma prioritaria en problemas o amenazas para la persona”. (OMS y la BZgA. 2010, p.17).

Según el documento por Educación Sexual se entiende “el aprendizaje sobre los aspectos cognitivos, emocionales, sociales, relacionales y físicos de la sexualidad, ésta comienza en la primera infancia y progresa a través de la adolescencia y adultez. Aspira a proteger y apoyar un desarrollo seguro de la sexualidad en la infancia y juventud. Prepara y da competencia a niños, niñas y jóvenes a través de información, habilidades y valores positivos para que comprendan, disfruten de su sexualidad y de sus relaciones de manera segura y satisfactoria, responsabilizándose de su propia salud sexual, bienestar y el de otras personas.

Les permite que puedan hacer elecciones que mejoren sus vidas y contribuyan a hacer una sociedad más compasiva. Todas las niñas, niños y jóvenes tienen derecho a acceder a una educación sexual adecuada a su edad”. ”. (OMS y la BZgA. 2010, p.30).

Por educación sexual adecuada o apropiada para la edad, en el documento se entiende que no todos los niños se desarrollan al mismo ritmo. El término apropiado para la edad se utiliza para expresar lo que es ajustado y adecuado para cada edad, refiriéndose al desarrollo gradual de lo que interesa, lo que es relevante y qué nivel de detalle se necesita para cada edad o fase de desarrollo. Para ejemplificar esto se dice que “un niño de cuatro años puede preguntar de donde vienen los bebés, y la respuesta "de la barriguita de mami" suele ser suficiente y apropiada para su edad. El mismo niño puede, solo un poco más tarde, comenzar a preguntarse: "¿Cómo se consigue que el bebé entre en la barriga de mamá?" Habrá que buscar una respuesta adecuada. Sin duda la respuesta no adecuada es: "¡Eres demasiado joven para eso!" Ajustado a la edad, en educación sexual, significa que es posible que los mismos temas tengan que revisarse en las diferentes

edades; según avanza la edad tendrán que ser más integrales”. (OMS y la BZgA. 2010, p.20).

Vale la pena mirar con detenimiento los avances que Europa ha venido realizando específicamente en Educación Holística en Sexualidad, pues cabe resaltar nuevamente, que la experiencia Europea de educación sexual sujeta a un plan de estudios formal tiene más de medio siglo de historia, “es más larga que en cualquier otra parte del mundo” . En la práctica, se necesitaron muchos años para integrar el tema en los planes de estudio de las instituciones educativas, porque el desarrollo de directrices, manuales, materiales, así como la formación de maestros requirió varios años más”. (p.35).

4.1.4. Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA

- La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento. (2015)¹³

El Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), en octubre del año 2014 convocó a un encuentro de expertos en el que reunió a socios, profesionales, investigadores y defensores de todo el mundo para discutir la situación en referencia al monitoreo y evaluación con base empírica, de los programas de educación integral para la sexualidad.

El objetivo de este encuentro fue el de construir un consenso sobre un marco para la evaluación que identificara indicadores y variables de un enfoque de la educación integral para la sexualidad centrado en el empoderamiento teniendo en cuenta las siguientes cuestiones generales:

- En el contexto de la evaluación de los programas, tanto escolares como no escolares, ¿cómo el diseño de las evaluaciones aborda los conceptos de género y de derechos humanos?

¹³ Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA (2015) “La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento” UNFPA: NYC

- ¿Cómo se miden conceptos tales como «empoderamiento» y «derechos» en los esfuerzos de investigación y evaluación?

Vale la pena comentar que el encuentro con este documento del Fondo de Población, expresó una afortunada sincronía en la medida en que desde el Distrito con anterioridad a esta publicación ya se venían realizando esfuerzos organizados en relación con iniciativas de Educación para la sexualidad, en las que el enfoque de Género y el empoderamiento eran ejes articuladores. Es decir las iniciativas desde Bogotá ya llevaban esa impronta de trabajo.

En el documento de 2015 el Fondo de Población UNFPA define operacionalmente la «educación integral para la sexualidad como un enfoque de la educación sexual basado en los derechos y centrado en el género, tanto dentro como fuera de las escuelas. Esta definición se elaboró en consonancia con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo y las resoluciones de la Comisión de Población y Desarrollo de 2009 y 2012 desarrollado a partir de las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad de las Naciones Unidas, y es compatible con los puntos de vista más generalizados entre las organizaciones asociadas sobre los aspectos fundamentales de la educación sexual basada en los derechos humanos y centrada en el género. (P.11). y que han sido recogidos en este documento.

La educación integral para la sexualidad abarca una visión holística de la sexualidad y la conducta sexual: es una educación adaptada a cada edad, y basada en los planes de estudios que tiene como objetivo dotar a los niños/as y los jóvenes, según sus capacidades evolutivas, de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar una visión positiva de su sexualidad. (11)

Cuando se inicia a una edad temprana y se imparte de forma continuada durante un largo periodo de tiempo, la educación integral para la sexualidad empodera a los jóvenes para tomar decisiones fundamentadas sobre su sexualidad y comportamiento sexual y para ejercer sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en la escuela, la comunidad y la sociedad en general. En consecuencia, los programas de educación integral para la sexualidad de todo el mundo aspiran a cumplir con los siguientes principios básicos:

- El respeto de los derechos humanos y la diversidad y la afirmación del derecho a la educación sexual.
- El pensamiento crítico, la promoción de la participación de los jóvenes en la toma de decisiones y el fortalecimiento de sus capacidades para la ciudadanía.
- El fomento de las normas y actitudes que promuevan la igualdad entre los géneros y la inclusión.
- La lucha contra las vulnerabilidades y la exclusión.
- La participación local y la pertinencia cultural.
- Un enfoque de la sexualidad centrado en el ciclo vital.

La combinación de la definición y los principios básicos constituye el «paquete» de los elementos que deben tenerse en cuenta durante el diseño de un plan de estudios de educación integral para la sexualidad y a lo largo de la ejecución, el monitoreo y la evaluación del programa.

De acuerdo con las Directrices operacionales del UNFPA, los nueve componentes esenciales de la educación integral para la sexualidad son:

- Basarse en los valores universales fundamentales de los derechos humanos.
- Un enfoque integral de género.
- Información exhaustiva y científicamente precisa.
- Un entorno de aprendizaje seguro y saludable.
- Métodos de enseñanza participativos para la personalización de la información y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, para la toma de decisiones y el pensamiento crítico.
- Fortalecer la promoción de los intereses de los jóvenes y el compromiso cívico.
- La vinculación a los servicios de salud sexual y reproductiva y otras iniciativas que abordan la igualdad entre los géneros, el empoderamiento y los recursos sociales y económicos destinados a los jóvenes.
- La pertinencia cultural para abordar la violación de los derechos humanos y la inequidad de género.

- Llegar a todos los sectores estructurados y no estructurados y grupos de edad.
- Los programas de educación integral para la sexualidad que incorporan estos componentes crean normas y actitudes que respetan los derechos humanos y políticas y prácticas que tienen en cuenta la diversidad dentro de las escuelas, entre los estudiantes y los jóvenes, y en la comunidad en general. Abordan explícitamente las vulnerabilidades, luchan contra la exclusión y reconocen las complejidades de la vida de los jóvenes.

Para permitir la aplicación eficaz de los programas de educación integral para la sexualidad basados en los derechos, de acuerdo al UNFPA es esencial garantizar:

- Un ambiente de aprendizaje seguro y saludable.
- En el ámbito del sistema educativo formal, esto inicia con una política de tolerancia cero contra la intimidación, la discriminación y el acoso y la violencia por razón de género en todas sus manifestaciones.
- Que los programas de educación integral para la sexualidad estén vinculados a los servicios de salud sexual y reproductiva y otras iniciativas que abordan la igualdad entre los géneros, el empoderamiento, la preocupación por la salud y el desarrollo de recursos sociales y económicos para los jóvenes, especialmente las niñas adolescentes.
- Que los derechos y el género son componentes centrales de la educación integral para la sexualidad.
- Que los PES constituyan una intervención clave para la promoción de la igualdad y los derechos y sienten la base para que todos los jóvenes, incluidos los más vulnerables, protejan su bienestar y su salud sexual, reproductiva y mental.

4.2. ¿Qué aportan las experiencias de otras regiones o países a la construcción de un programa socio educativo distrital en Educación para la Sexualidad?

Con el fin de trazar la propuesta de construcción de un programa socioeducativo Distrital en educación para la sexualidad en el Distrito, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva de documentos de diversos países (Anexo 1) para ampliar el conocimiento de experiencias construidas en otras regiones con el fin de realizar un análisis comparativo de dichas experiencias y encontrar así referentes normativos, académicos, empíricos que en contraste con los aprendizajes distritales puedan enriquecer la propuesta.

Construir un Programa Socioeducativo Distrital en Educación para la Sexualidad, representa inmensos retos. Implica en primer término que los nuevos desarrollos presentados para el Distrito estén en plena concordancia con lo propuesto por el PESCC; que contemple como objetivo principal *“generar prácticas pedagógicas que propicien el desarrollo de competencias en el estudiantado, para que puedan incorporar en su cotidianidad el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, y de esa manera tomar decisiones que les permitan vivir una sexualidad sana y plena, que enriquezca su proyecto de vida y el de los demás”*. Aunque en el caso de Bogotá la apuesta esté centrada en la construcción de capacidades, a partir de la conceptualización y desarrollos de Nussbaum (2010).

Por otro lado es la oportunidad para actualizar la mirada y aprender de experiencias relevantes que se vienen desarrollando en otras regiones. Para este caso particular se ha querido profundizar en el conocimiento de la experiencia europea, pues es la más antigua del mundo; siendo resultado de un proceso que comenzó en Suecia en 1942 hasta llegar, en 1955, a convertir la ES en obligatoria para todas las escuelas, en dicho país.

Ya en la década de 1970, a partir del desarrollo de los métodos anticonceptivos modernos, particularmente de la “Píldora” y la legalización del aborto en algunos países europeos, se comenzó de manera generalizada a introducir la Educación en Sexualidad (ES) en las escuelas de Europa Occidental. Estos adelantos iniciaron el camino de

separación de la sexualidad y la reproducción, a la par que abonaron paulatinamente el terreno para los procesos emancipatorios de las mujeres en el mundo que transformaron la sociedad.

Como lo señala La Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de Colombia, quien también establece este momento histórico como una cuestión crucial en la forma de comprender y experimentar la sexualidad y la producción:

La sexualidad y la reproducción son dos realidades y conceptos que aunque están muy ligados representan dos ámbitos diferentes en la vida humana, por lo tanto, los derechos sexuales son independientes de los derechos reproductivos. Desde hace algunos años, la construcción social ha posibilitado que a todas las personas les asista el disfrute de la sexualidad al margen de la reproducción o a ejercer su derecho a la reproducción al margen de la sexualidad. La sexualidad es de suyo un campo de la autonomía personal modelada en lo social, por ello reconocida como construcción social. Así mismo, la reproducción desde una condición biológica ha estado ligada a la sexualidad, pero cada vez los avances de la ciencia en materia de fertilidad, (reproducción asistida, adopción, etc.) la hacen posible sin esta mediación. Sin embargo, estas opciones, como toda práctica en la sexualidad, deben ligarse a unos mínimos éticos de respeto y del cuidado del sí, entendido como “práctica social” que siempre tiene en consideración el cuidado y el respeto por el otro”. (MSPS, 2014, p.52)

En este contexto de grandes transformaciones sociales según la UNESCO (2018), es sustancial entender la importancia de la construcción de un nuevo grupo de edad situado entre la infancia y la edad adulta: la adolescencia. Así se configuran parámetros culturales, comportamientos y necesidades para los cuales comienzan a diseñarse, desde saberes expertos, nuevas respuestas.

Es importante, detenerse en este punto para problematizar las nociones de “jóvenes” y “adolescentes” que se hizo en el marco del estado del arte en la fase I de este estudio, acerca de la manera en que estas nociones han venido utilizándose de maneras diversas (y arbitrarias) de acuerdo con la sociedad que los describa, pero que en tanto

categorías asociadas a roles, responsabilidades y etapas cronológicas, se perciben generalizables sobre todo cuando se hace referencia a la sexualidad y la reproducción.

No obstante, esta pretensión debe tomarse con cautela en la medida en que la experiencia real de vivir estas “etapas” puede variar en mucho dependiendo de los distintos momentos históricos, sociales y culturales en los que esta categoría se refiera. Por ejemplo, el informe del estado de población mundial 2015 (citado por Bernal, Noriega, Quintana, et al, 2016), utiliza definiciones comunes en diversos contextos demográficos, normativos y sociales: Adolescentes: 1) Primera adolescencia o adolescencia temprana: que va de los 10 a 14 años; la segunda adolescencia o juventud temprana: que va de los 15 a 19 años.

No obstante, numerosas definiciones para la adolescencia, en general coinciden en ubicarla como una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta que se inicia con los cambios biológicos de la pubertad y finaliza cuando se han logrado cumplir diversas metas de orden psicosocial, físico y cognitivo, que en sociedades occidentales se han identificado, entre otras, con: la independencia económica y emocional de las figuras parentales, la consolidación de la identidad, la definición de un proyecto de vida significativo y la conformación de una familia.

Tales “metas”, resultan poco generalizables en contextos pauperizados o son puestas en cuestión por estar centradas en una visión predominantemente económica. Además, se refieren a “metas”, que en algunos contextos como los latinoamericanos, no son solo poco probables, sino imposibles de alcanzarse, incluso para personas adultas.

Este periodo, que Margulis y Arresti (1998) denominan como “moratoria social”, constituye un constructo de la modernidad asociado a la juventud que prolonga y posterga el período intermedio entre niñez y adultez, suponiendo que existan las condiciones materiales, sociales y culturales para destinarlo a la formación y el estudio en instituciones de enseñanza. No obstante, en sociedades como la colombiana, esta moratoria se ve permanentemente cuestionada no solo por la clase y la posibilidad económica de poder

acceder a la educación superior sino por una serie de complejos elementos asociados al efecto del conflicto armado en la población.

Estas perspectivas de investigación e intervención analizadas por Alpízar y Bernal (2003), más allá de profundizar en las problemáticas sociales y económicas que producen condiciones de desventaja para las personas adolescentes y jóvenes en condiciones de mayor pobreza, o en la experiencia subjetiva de las jóvenes; tienden a naturalizar y desarrollar argumentos o investigaciones que confirman dichos prejuicios.

Adicionalmente, suelen ir de la mano de profundos y arraigados imaginarios de género que provienen no solo de las propias experiencias de construcción subjetiva como hombres o como mujeres, sino que además los modelos de investigación e intervención se sustentan en datos “científicos” que vienen a confirmar estos supuestos.

En conclusión de este apartado, es importante reflexionar de que manera, la construcción de la adolescencia y la juventud como categoría de moratoria social, incidió en la forma en que se comprende y aborda la sexualidad: se crearon necesidades, y nuevos tipos de servicios o la adaptación de los existentes para atenderlas, sumados a nuevos esfuerzos de información y educación. La aparición y oferta de la educación sexual¹⁴ en la segunda la mitad del siglo XX en Europa debe entenderse como respuesta a estos fenómenos emergentes.

Es importante resaltar como en Europa a partir de dichos avances los comportamientos sexuales, las normas y valores en relación con la sexualidad se fueron transformando poco a poco, a la par que se iba evidenciando el extremo carácter de tabú del tema. Desde el trabajo constante se ha logrado transformar estas limitantes, para convertirse en un tema de debate, posicionado en la agenda pública y política. Por tales razones es importante revisar con detenimiento las apuestas de Europa en relación con la ES, como ha

¹⁴ Es importante evidenciar el proceso de transformación de las nociones de educación sexual/ educación en sexualidad/educación para la sexualidad/educación integral en sexualidad/educación holística en sexualidad, cada una da cuenta de las miradas, las aproximaciones conceptuales las apuestas teóricas y metodológicas, la tensiones que a lo largo de las últimas cinco (5) décadas se han hecho evidentes en respuesta al abordaje de las interacciones: Educación/Salud/Sexualidad/Derechos sexuales/Derechos reproductivos/Ciudadanía. Entre otros.

enfrentado los retos contemporáneos en materia de sexualidad y educación y las estrategias que en distintos grados han resultado eficaces para que niñas, niños y adolescentes sean percibidos como sujetos de derechos capaces de vivenciar su sexualidad de formas satisfactorias, informadas y empoderadas.

Vale la pena resaltar que si bien diferentes regiones dan cuenta de experiencias interesantes en el desarrollo e implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) o también denominada en la literatura, Educación Holística en Sexualidad (EHS) que es el enfoque que impulsa Naciones Unidas a través de todas las agencias que tienen relación con el tema: UNESCO, UNFPA, OMS, PAHO, entre otras; Europa ha demostrado particularidades interesantes que merecen ser estudiadas con detenimiento y tomadas en cuenta como referentes, en particular aquellas relativas a considerar la educación para la sexualidad como una labor que inicia desde los primeros días de la vida y que se extiende hasta su final. En segundo termino, está el abordaje del placer y el deseo desde miradas desprejuiciadas y gozosas.

Graciela Morgadae (2006, citada por Bernal, Noriega, Quintana, et all, 2016) retomando a Michelle Fine, afirma que la institución educativa producto del manejo social que se le da a la sexualidad ha silenciado el discurso del deseo que apunta a examinar la propia experiencia en sus dimensiones positivas y negativas y a construir el conocimiento que permitirá experimentar la vida sexual como una fuente de felicidad.

Construir esta mirada desde la experiencia de cuerpos sexuados deseantes, implica ubicarse en la dimensión de la vida sexual que reconoce la importancia del establecimiento de relaciones entre seres sexuados respetuosas y llenas de posibilidades, de aprendizajes para construir el deseo y vivir el placer sin prejuicios, con información veraz, oportuna, en el marco de los derechos sexuales y reproductivos.

Tal como se dijo en el apartado anterior, Europa occidental tiene 50 años de desarrollo en el trabajo en Educación en Sexualidad, los Países de Europa del Este poco a poco se han ido incorporando a las dinámicas y aprendizajes y según la UNESCO (2018),

los indicadores en ESI han ido mostrando dinámicas cada vez más cercanas a las de Europa occidental.

En América Latina y el Caribe, los ministros de salud y educación declararon su compromiso con la educación en sexualidad. A través de la Declaración Ministerial de Prevenir con Educación (2010). Los Gobiernos comprometidos a integrar estrategias y asegurando la coordinación intergubernamental acordaron implementar y fortalecer ‘estrategias multisectoriales de educación integral en sexualidad y promoción de salud sexual, incluida la prevención del VIH / ITS "(ONUSIDA, 2009).

En las experiencias revisadas de construcción e implementación de programas de Educación en Sexualidad, se aprecia que los Países han hecho eco de los lineamientos internacionales dados por los organismos rectores de Naciones Unidas en materia de Salud y Educación en sexualidad, como son la OMS, UNFPA y en el caso de América Latina de la Organización Panamericana de la Salud OPS y de la UNESCO.

Cada país ha desarrollado una serie de programas de Educación en sexualidad, que son concordantes con los lineamientos internacionales, no obstante, cada país ha venido diseñando los programas acorde a las necesidades y expectativas propias. En todas se denota un marco normativo común, siendo desarrollados aparentemente, como producto de procesos participativos, atendiendo a un conjunto de principios rectores (normativas y lineamientos internacionales), y que brinda contexto para que sea posible la implementación en el nivel local.

Las experiencias de Nigeria (2014), El Salvador (2014), Chile (2010), Argentina (2009), Perú (2008), Colombia (2008), y Estados Unidos (2004), están en concordancia con enfoques de integralidad, derechos, participación, sí bien todos reconocen la importancia de trascender la mirada de la educación sexual centrada sobre los riesgos potenciales de la sexualidad, como el embarazo no planeado y el riesgo de contraer ITS.

La exploración de estudios críticos acerca de las estrategias de educación para la sexualidad implementadas en los diversos países de América Latina y el Caribe evidencian la persistencia de enfoques negativos de “problema, “peligro” o “riesgo” que, no obstante,

como notaremos en el análisis que se presenta a continuación a nivel formal, las normativas técnicas, no lo expresan, no obstante, estas visiones hacen parte del currículo oculto. Por esta razón es importante abrirle espacio a revisar las experiencias europeas en donde se ha logrado trascender el enfoque de problema o de riesgo, hacia un enfoque sexual positivo, en el que se da cabida a la autodeterminación, que incluye pedagogías de placer y deseo, así como un examen de los silencios en la educación sobre sexualidad, como: sexualidad, género, poder y violencia de género.

Revisemos a continuación, enfoques y metodologías adelantados por los diferentes países:

Tabla 1. Análisis de programas por país

País	Objetivo	Enfoques o Perspectivas	Metodologías
Nigeria (2014)	Fomentar la adquisición de información factual, la formación de actitudes positivas, creencias y valores, así como el desarrollo de habilidades para hacer frente a los factores biológicos, culturales y espirituales de la vida. En este sentido, proporciona un enfoque integral de la educación para la prevención del VIH y la salud sexual general en los niveles secundarios de educación.	Enfoque integral de la educación para la prevención del VIH y la salud sexual	Formación de actitudes revisión de creencias/ valores, y desarrollo de habilidades para hacer frente a los factores biológicos, culturales y espirituales de la vida. Aplicado en los niveles secundarios de educación. Generó resultados positivos, ya que daba respuesta a la necesidad señalada por varios estudios en los que se pedía que la educación sobre salud sexual fuera tema central en las escuelas y que su contenido fuera claro y estratégicamente enfocado, generó conflicto con valores y normas predominantes en algunos sectores y fue difícil su implementación.
El Salvador (2014)	El Ministerio de Educación y las respuestas a las necesidades educativas de la población, así como el cumplimiento de las relaciones nacionales e internacionales, se propone la propuesta de que el país cuente con una población educada en el manejo de la sexualidad en todas las esferas de la vida; y con ello contribuimos a que las relaciones entre las mujeres y los hombres, las actividades equitativas, las armonías y el respeto, y que	Derechos humanos incluyendo los derechos sexuales y reproductivos, además, los enfoques de género, diversidad, inclusión y desarrollo humano.	Es una propuesta curricular que enriquece los enfoques del currículo salvadoreño, incluyendo estrategias metodológicas, complementarias y saberes claves a la organización curricular.

	la población tenga una vida plena, placentera, con autonomía y responsabilidad.		
Chile (2010)	Construir aprendizajes y formación en Sexualidad, Afectividad y Género, dentro de un contexto integral y sistémico, en un marco de desarrollo humano, que considere la etapa evolutiva en la que se encuentra el estudiante, amplía la posibilidad de generar conductas de auto-cuidado en salud sexual y reproductiva, mental y física, en el desarrollo de actitudes más responsables, y competencias para la toma de decisiones en su vida y en su sexualidad.	Enfoque formativo Enfoque de derechos Enfoque de género Enfoque Inclusivo Enfoque Participativo	Formular el objetivo general del programa, es decir, aquello que se espera lograr, y determinar los objetivos específicos que promueven los aprendizajes a corto y mediano plazo Realizar un diagnóstico sobre conocimientos en sexualidad, afectividad y género, con todos los actores de la comunidad educativa Seleccionar los contenidos y ordenar los aprendizajes de modo gradual, de lo más simple a lo más complejo: los resultados del diagnóstico son fundamentales en este paso, dado que se podrán seleccionar y priorizar aquellos aspectos que aparezcan como más recurrentes o urgentes. Los contenidos deben considerar el nivel educativo de los y las estudiantes y sus aprendizajes previos. Elegir metodologías o estrategias para trabajar los temas, de acuerdo con las etapas de desarrollo de niños, niñas y adolescentes seleccionar y /o elaborar material para las sesiones, así como pautas para evaluarlas Evaluar el programa de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y las metas pág. 26
Argentina (2009)	"Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la <i>formación integral de una sexualidad responsable</i> ", "promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación".	Enfoque integral, específico/transversal, Enfoque de derechos humanos, perspectiva científica de la sexualidad.	Los lineamientos curriculares marcan grandes sendas en relación al abordaje de los contenidos de educación sexual integral que es preciso garantizar, pero a la vez suponen la posibilidad de adecuación propia, respetando la diversidad sociocultural y el carácter federal de nuestro país. Pág. 10
Brasil (2009)	Prevenir la maternidad y paternidad tempranas y reducir la incidencia de ITS en la población adolescente y joven. Estimulando la equidad de género con el objetivo de reducir la vulnerabilidad especialmente de las adolescentes y construir	Derechos Sexuales Y Reproductivos Enfoque de Género	El programa abordó no sólo los riesgos involucrados en prácticas sexuales inseguras sino también los aspectos positivos de la sexualidad, haciendo énfasis en la importancia de las relaciones intra e interpersonales en el contexto de una vida sexual sana y placentera . El programa se centró en el desarrollo de un sentimiento más fuerte de ciudadanía y favoreció el

	ciudadanía en concordancia con los derechos sexuales y reproductivos.		"protagonismo juvenil", definido como la creación de oportunidades para que los y las adolescentes participen en las actividades escolares como un medio para estimular el desarrollo de su capacidad de decisión, con autonomía y responsabilidad (
Perú (2008)	Lograr durante el proceso formativo que corresponde a la Educación Básica que las y los estudiantes se desarrollen como personas autónomas y responsables, con conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les permitan ejercer su derecho a la <i>sexualidad integral</i> , plena, saludable y responsable, que considera las dimensiones biológica-reproductiva, socio-afectiva y ético-moral, en el contexto de interrelaciones personales, democráticas, equitativas y respetuosas.	Los derechos humanos como marco axiológico y ético de la sexualidad Desarrollo humano como campo de integración entre lo individual y social Interculturalidad, diversidad y encuentro Equidad de género	La metodología propuesta reconoce la importancia fundamental de la experiencia de las personas, independientemente de su edad o cualquiera otra consideración, en la interiorización y asimilación de los aprendizajes. Es sobre esta base que se construyen los nuevos aprendizajes, los cuales requieren procesos de retroalimentación continua con la realidad, enriqueciendo las formas de pensar, actuar y sentir de los individuos, y mejorando, en conjunto, las relaciones entre los grupos sociales.
Colombia (2008)	Generar prácticas pedagógicas que propicien el desarrollo de competencias en los estudiantes, para que puedan incorporar en su cotidianidad el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, y de esa manera tomar decisiones que les <i>permitan vivir una sexualidad sana, plena y responsable, que enriquezca su proyecto de vida y el de los demás.</i>	Enfoque autobiográfico: Centrado en la persona, en su historia, en sus experiencias, en su contexto y en el diálogo de saberes Enfoque apreciativo: Acompañar a las personas para que florecen lo mejor que tienen y lo comparten con los demás. "Como usted enseña, es lo que usted enseña". Marco de Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos. Desarrollo de competencias ciudadanas y científicas.	En ese sentido, la educación para la sexualidad es una oportunidad pedagógica, que no se reduce a una cátedra o taller, sino que debe constituirse como un proyecto pedagógico de cada institución educativa que promueva entre sus estudiantes la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; el respeto a la dignidad de todo ser humano; la valoración de la pluralidad de identidades y formas de vida; y la vivencia y construcción de relaciones pacíficas, equitativas y democráticas.
Estados Unidos (2004)	El objetivo principal de la educación en sexualidad es que los niños y los jóvenes están equipados con los conocimientos, habilidades, valores y creencias para tomar decisiones responsables sobre su sexualidad y las relaciones	Un enfoque de Salud y de riesgo.	Estructura el conocimiento de la salud al identificar conceptos amplios y subconceptos relacionados organizados jerárquicamente para los estudiantes desde el jardín de infantes hasta el grado 12. Utilizando este modelo, el equipo de trabajo buscó crear un marco organizativo de lo importante.

sociales en un mundo afectado por el VIH y el SIDA. Los programas de educación en sexualidad suelen tener varias
Objetivos que se refuerzan mutuamente:

- aumentar el conocimiento y la comprensión;
- explicar y aclarar sentimientos, valores y actitudes;
- desarrollar o fortalecer habilidades; y
- Promover y mantener comportamientos reductores de riesgo.

Conocimientos y habilidades relacionadas con la sexualidad y la vida familiar. Para hacer esto, el grupo de trabajo determinó primero los comportamientos de vida de un adulto sexualmente sano que sirven como medidas de resultado de una educación sexual exitosa. Luego compilaron la información y determinaron las habilidades necesarias para lograr estos comportamientos de vida y los organizaron en conceptos, temas, subconceptos y mensajes clave de desarrollo apropiados para su edad.

En el momento del análisis de la revisión documental por país, se logra apreciar que en todas las experiencias consideradas, en mayor o menor medida, se encuentran presentes los lineamientos internacionales que se trabajaron anteriormente en este documento dadas por el Sistema de Naciones Unidas (UNESCO, UNFPA, OMS).

En cuanto a sus objetivos, las experiencias revisadas, trabajan en la promoción de acciones pedagógicas que propendan por:

Argentina: “Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”

Colombia: “construir la vivencia de una sexualidad sana, plena y responsable, que enriquezca su proyecto de vida y el de los demás”

Brasil: Trazar un proceso formativo que trabaje en la vía de prevenir la maternidad y paternidad tempranas y reducir la incidencia de ITS en la población adolescente y joven desde la construcción de ciudadanías.

Chile: “Construir aprendizajes y formación en Sexualidad, Afectividad y Género, dentro de un contexto integral y sistémico, en un marco de desarrollo humano”

El salvador (2008): que el país cuente con una población educada en el manejo de la sexualidad en todas las esferas de la vida; y con ello

contribuimos a que las relaciones entre las mujeres y los hombres, las actividades equitativas, las armonías y el respeto, y que la población tenga una vida plena, placentera, con autonomía y responsabilidad.

Estados Unidos: “El objetivo principal de la educación en sexualidad es que los niños y los jóvenes están equipados con los conocimientos, habilidades valores para tomar decisiones responsables sobre su sexualidad y las relaciones sociales en un mundo afectado por el VIH y el SIDA”.

Perú: “Lograr durante el proceso formativo que corresponde a la Educación Básica que las y los estudiantes se desarrollen como personas autónomas y responsables, con conocimientos, capacidades, actitudes y valores que les permitan ejercer su derecho a la sexualidad integral, plena, saludable y responsable, que considera las dimensiones biológica-reproductiva, socio-afectiva y ético-moral, en el contexto de interrelaciones personales, democráticas, equitativas y respetuosas.

Analizando los enfoques predominantes en las experiencias de países, se encontró lo siguiente: La mayoría propone un enfoque de Derechos humanos incluyendo los derechos sexuales y reproductivos, enfoques de género, diversidad, inclusión y desarrollo humano, pero también de salud, de riesgo y de determinantes sociales.

En la revisión dos países hablan de construcción de ciudadanías en educación para la sexualidad: el caso brasileño, y el caso colombiano. Es importante resaltar que la experiencia colombiana, se reconoce como buena práctica a nivel internacional, por ser progresista, por enmarcarse en la construcción de ciudadanía, ser respetuosa, promover el marco de Género y Derechos la construcción de ciudadanía y el pensamiento crítico. Este reconocimiento se hace en el marco del encuentro organizado por UNFPA en 2010, llamado *Comprehensive Sexuality Education: Advancing Human Rights, Gender Equality and Improved Sexual and Reproductive Health* (UNFPA, 2010, p.16-17) citado por Bernal, Noriega, Quintana, et all (2016).

Colombia desde el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) en el contexto escolar, enfatiza la importancia de la sexualidad ligada a unos “mínimos éticos” de respeto y cuidado de sí, así como a la educación desde una mirada laica que promueva la autonomía, la responsabilidad, libertad y el pleno disfrute de

la misma a través de un programa integral, en donde se da la consolidación de un cuerpo docente entrenado con la capacidad de superar posturas moralistas y más bien apuntar a realizar reflexiones de carácter ético desde una perspectiva de derechos sexuales y derechos reproductivos; la incorporación de nuevas tecnologías de educación, en especial los medios virtuales; y el involucramiento en los procesos a toda la comunidad educativa, lo que permitirá la definición y trasmisión de contenidos de manera segura, ética y eficaz de acuerdo a los contextos específicos y particularidades socioculturales”.

Según Elvia Vargas (2014) la conceptualización de la política cobija mandatos globales, establecidos en múltiples documentos de derechos humanos sobre una educación sexual que promueva activamente los principios de igualdad, equidad, no discriminación, empoderamiento y agencia, hace las veces de un estatuto marco muy importante desde el cual es posible realizar acciones transformadoras, pero aún hay mucho que trabajar en los procesos de implementación pues pese a que el marco es pertinente y progresista, son los obstáculos de carácter moral los que truncan su efectivo desarrollo. Este aspecto es muy importante a revisar en el proceso de diseño e implementación del programa.

Es preciso aclarar que los lineamientos internacionales no tienen carácter vinculante, por lo tanto, al ser opcionales, no tienen la fuerza de un instrumento normativo internacional aun cuando están soportados por ellos. No obstante, al ser referentes globales, son relevantes para tomarlos como referentes, haciendo adaptaciones regionales, nacionales o locales, como las que se han revisado en este documento, pues posibilita a personas tomadoras de decisiones involucradas en la formulación de políticas, realizar incidencia y desarrollar iniciativas con respaldo internacional.

Sí bien los lineamientos no son vinculantes, éstos están inspirados en los acuerdos internacionales vigentes, por esta razón son relevantes para los países en cuanto constituyen un marco que permite ofrecer acceso privilegiado a la información y al conocimiento construido transnacionalmente. Proporcionan también un marco general de comprensión de lo que significa por ejemplo el abordaje integral de la sexualidad, dan elementos para el diseño, la implementación o la evaluación, partiendo del análisis contrastado de realidades nacionales.

4.2.1. Conclusiones

Resulta muy importante tener como referentes los lineamientos internacionales, sin perder de vista las contribuciones particulares que hacen los países y las ciudades, cuando realizan ejercicios propios de diseño, implementación y evaluación de programas con la participación de múltiples actores de las comunidades educativas. Es necesario que desde lo local se construya conocimiento y que este esfuerzo de inversión de recursos públicos sea reconocido. Este es el caso particular de Bogotá que se desea resaltar.

El tipo de relaciones de poder que se establecen entre las instancias globales y las locales, son complejas. Los organismos internacionales tienen el poder económico y acceso a información y recursos. Contrario a lo que sucede con las instancias locales en donde las condiciones para producir conocimiento propio son complejas y limitadas. Esta situación leída en términos de la realidad de una ciudad como Bogotá, merece ser destacada considerando el esfuerzo que hace el distrito al destinar recursos públicos para desarrollar conocimiento propio y situado en y desde la realidad de la ciudad y los colegios públicos de Bogotá, diseñar indicadores e instrumentos *ad hoc* para revisar lo que está sucediendo en relación con el tema y formular e implementar políticas, programas y proyectos sustentadas en investigaciones desarrolladas por su propio instituto de investigación, haciendo un uso eficiente de sus recursos y sin contar con recursos económicos externos.

Bogotá tiene un Instituto de Investigación Educativa y gracias a esto es que en el caso Bogotano, las políticas distritales en materia de Educación desarrolladas desde la SED están nutridas por conocimiento proveniente de la realidad directa de los Colegios y este hecho marca una diferencia inmensa frente a las formas en que otros contextos (regiones/países/ciudades) construyeron sus propuestas.

En el caso del Distrito, el conocimiento de maestros y maestras de Bogotá adquieren un estatuto diferente pues cada año hay reconocimiento de esos saberes, dándose un seguimiento a las experiencias de larga data y eso habla de una experiencia de ciudad capital, inusual en el contexto regional. Desde el IDEP, se ha apostado a la investigación, fortalecimiento y potenciación de experiencias investigativas en educación y desarrollos

pedagógicas impulsadas por docentes, como elemento fundamental para la toma de decisiones y la formulación de Políticas públicas.

Justamente una de las premisas centrales del estudio en que se enmarca el desarrollo de estos lineamientos, es la consistencia de lo que implica asumir el reto de hacer investigación para la toma de decisiones: es un estudio de tres años en donde se apostó por no adoptar simplemente las formas en las que se venía abordando la temática en el Distrito – con una impronta predominantemente sanitaria-, sino situar la temática en el contexto escolar, reconocer que Bogotá no tenía un conocimiento claro sobre cómo se estaba abordando la sexualidad en el contexto de los colegios públicos, y construir indicadores e instrumentos para indagarlo antes de implementar otras acciones.

Por tal razón surge este estudio, partiendo del reconocimiento de los saberes existentes construidos en torno al tema en las instituciones educativas, pero además embarcándose en la aventura de construir indicadores, de diseñar instrumentos, de involucrar a las comunidades educativas en su revisión y en su aplicación en el levantamiento de la línea de base. Este proceso vale la pena ser divulgado con el fin de aportar a las diferentes experiencias de otros países la experiencia de la ciudad capital colombiana, sobre como producir este tipo de lineamientos y cómo plantearse el diseño de programas de Educación para la Sexualidad partiendo de conocer de primera mano y reconocer en su magnitud el conocimiento situado y acumulado de los maestros y maestras que han decidido afrontar el reto de abordar la sexualidad en los contextos escolares. Enfrentado limitaciones estructurales, reflexionando, cuestionando y ampliando sus propias perspectivas y temores, reconociendo en sus estudiantes sus saberes, necesidades y particulares experiencias subjetivas e impulsando experiencias pedagógicas novedosas que buscan contribuir a mejorar las vidas de cada estudiante pero que a la vez que transforman de manera real las realidades en los colegios públicos de Bogotá y de la ciudad en su conjunto. Esto es lo que exploraremos en el siguiente apartado.

4.3. Marco técnico de experiencias pedagógicas de docentes distritales

La estrategia para el reconocimiento de prácticas pedagógicas sobre el tema, desarrolladas en colegios oficiales de Bogotá: “Encuentro de experiencias y prácticas pedagógicas en educación para la sexualidad”, fungió como un dispositivo metodológico desarrollado en el marco del estudio, en su primera fase, que permitió tanto el reconocimiento de prácticas pedagógicas desarrolladas en colegios oficiales de Bogotá, como la recolección de aportes al estado del arte sobre el abordaje de la maternidad y paternidad temprana. Ambos insumos, se constituyen en la fuente privilegiada para el diseño de estos lineamientos y para la proyección de un modelo para el diseño del programa. Este apartado por tanto recoge esos aportes, que hacen parte de documento final del estado del arte (Bernal, Betancourt, Noriega, et all. (2016) y adicionalmente se encuentran en el libro titulado “*Abordaje integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares: Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Docentes Distritales*” actualmente en prensa (Bernal y Noriega, 2018)

Los aportes de 78 docentes, orientadores y orientadoras de 45 colegios oficiales de Bogotá, procedentes de 14 localidades, que han liderado experiencias pedagógicas en educación para la sexualidad fueron enriquecidos a través de los insumos que aportó un registro virtual¹⁵ de 32 experiencias desarrolladas por docentes en Bogotá. A partir del encuentro de experiencias, el estudio (Bernal, M., Betancourt, F., Noriega, S., et all. (2016) pudo reconocer las experiencias que se vienen desarrollando en los colegios oficiales de Bogotá destacando tres aspectos fundamentales: las razones que motivaron su surgimiento y sus principales propósitos.

Como parte de la reflexión sobre las experiencias o prácticas pedagógicas sobre el tema, se consideró relevante identificar la trascendencia y las perspectivas de los aportes de maestros y maestras para el abordaje de la educación para la sexualidad, y la relevancia que

¹⁵ A través de un formulario virtual de inscripción de experiencias convocadas al encuentro.

estás pueden tener en el contexto escolar. De esta forma, durante el diálogo adelantado en el marco del encuentro se identificaron cinco aspectos reconocidos por quienes participaron como posibilidades para proyectar los saberes que emergen de las experiencias pedagógicas en el diseño de políticas públicas: *articulación institucional, formación integral del estudiantado, fortalecimiento de procesos a través de alianzas, divulgación de las experiencias y fortalecimiento del enfoque de derechos* (Bernal, M., Betancourt, F., Noriega, S., et all. 2016,).

4.3.1. Trascendencia y perspectivas de los aportes de maestros y maestras para el abordaje de la educación para la sexualidad

- Articulación institucional

El aspecto que recoge la mayoría de las intervenciones sobre las proyecciones durante el diálogo, tiene que ver con la *articulación institucional y el trabajo docente para la transversalización*; así desde varias experiencias se menciona el interés por “consolidar el proyecto institucionalmente y continuar transversalización”, la “creación y consolidación de la malla curricular de ética para ganar espacios en la cotidianidad del día a día en lo académico. (Barrero, 2016, p.19). Así mismo, se mencionan acciones concretas alrededor del tema como son “favorecer espacios de inclusión participación y democratización de la educación; propiciar el desarrollo y ejecución del plan de estudio; y transversalizar el proyecto de educación sexual para que la sexualidad se vea en realidad como una dimensión humana” (Baquero, 2016, p.19).

Se destaca, desde algunas de las experiencias, que su diseño contempla la transversalización, “el proyecto está enfocado para que se mueva por todo el curriculum, y busca que se vea reflejado no sólo en índices cualitativos, sino que tenga un valor cuantitativo en la comunidad educativa” a partir de allí se busca como “proyección pedagógica: Integración de saberes; Proyección práctica: Servir de experiencia piloto para poder replicar en otras instituciones” (Baquero, 2016, p.19). Sin embargo, para lograr esta proyección se destaca que “es necesario contar con el apoyo de la SED y las directivas del colegio para formar a los docentes en el tema” (Baquero, 2016, p.19).

Desde la experiencia de otro colegio, se menciona como proyección el incorporar a más docentes al proyecto de educación para la sexualidad, aunque ya se cuenta con el interés de los y las docentes, se encuentra necesario visibilizar el proyecto de vida integral saludable en la institución y que cuente al menos con el mismo peso de otros proyectos, porque en general se le da mayor importancia al PRAE, al plan de prevención de emergencias, y una meta es conseguir un reconocimiento igual para este tema, que es muy importante para la comunidad (Barbosa, 2016, p.22).

Dentro de los objetivos de los equipos que lideran el PES se identifica que se debe “fortalecer y potencializar el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) en la institución educativa desde las necesidades de los estudiantes. Se necesita compromiso total para cumplir con los objetivos propuestos en el PES del colegio” (Barrero, 2016, p.19).

Como parte de la proyección, el rol de maestros y maestras se identifica como prioritario,

la proyección académica partiendo de que los y las docentes sean modelos y ejemplos de responsabilidad, respeto y puntualidad para las y los estudiantes, garantizando la permanencia; mientras que la proyección pedagógica se da desde el ánimo porque todas las y los docentes y todas las áreas se involucren con la educación para la sexualidad desde el auto-cuidado, la autoestima y el desarrollo humano; desde proyección práctica se desea mejorar la convivencia, interactuar con respeto, acompañar a la familia y desarrollar valores (Barbosa, 2016, p.23).

Se buscará entonces, como se señala desde esta otra experiencia “hacer de la escuela un lugar más incluyente, participativo y democrático. Escuchar todas las voces institucionales. Trabajar en redes de apoyo articulado” (Baquero, 2016, p.19).

- Formación integral del estudiantado

Otro aspecto señalado, es el interés por proyectar *la formación integral de las y los estudiantes* partiendo, como destaca una de las experiencias, de “*un trabajo organizado*

sobre el tema desde primera infancia y primaria articulado con bachillerato, para que realmente tenga incidencia en cada uno de los estudiantes” (Casas, 2016, p. 26).

En términos de formación integral, se busca fortalecer la comprensión del rol y las capacidades tanto de estudiantes como de docentes, como lo ilustra la siguiente intervención:

desde el interés por buscar la formación integral, se proyecta reducir la separación de las disciplinas, que ha llevado a que cada quien se aisle en su área de trabajo, desconociendo su función facilitadora para abordar la educación sexual; en cuanto a la proyección pedagógica se intentará fortalecer el propio conocimiento y capacidades de los y las estudiantes: *“No saben lo que son y no saben a dónde pueden llegar, y quienes lo saben en muchas ocasiones carecen de herramientas para hacerlo apropiadamente, de ahí los estereotipos en el aula, así que aunque sepan quiénes son se niegan al cambio. Teniendo en cuenta el conocimiento de las propias capacidades se les facilita cambiar sus realidades y sus posibilidades”*; en cuanto a la proyección práctica se cree que es necesario apuntar a mejorar la calidad de vida estudiantil: *“cuando conocen y saben a dónde pueden llegar, son capaces de cambiar su vida y tomar decisiones adecuadas, porque saben qué quieren de ella y pueden tomar decisiones para favorecer ese camino” (Barbosa, 2016, p.23).*

Por otro lado, se identifica que la proyección sobre la educación para la sexualidad no se da únicamente en términos pedagógicos ni normativos,

proyecta el trabajo con la educación sexual y reproductiva desde la idea de que se trata de una experiencia de vida, de construcción de tejido social dentro de un proyecto de vida de las y los jóvenes, una población que quiere un vínculo desde lo humano, con énfasis en lo socio-afectivo, que es una sus mayores carencias. Proyectada así, la educación para la sexualidad va más allá de la práctica profesional, vincula un tejido social en el cual se atraviesa por situaciones en las que no se cuenta con apoyo y, por ello se debe preparar desde el trabajo mancomunado con las instituciones, pues “independientemente de que

puedan salir miles de políticas públicas, éstas no se corresponden con lo que se vive en la práctica cotidiana” (Barbosa, 2016, p.23).

De forma tal que, la proyección también incluye desde la comprensión integral el uso de estrategias que permitan el “seguir fortaleciendo la identidad, el sentido de la vida y el cuerpo y, realizar con prácticas por medio de la biodanza y otras herramientas como el arte, la música, el cuidado y autocuidado las practicas sanas de la sexualidad” (Casas, 2016, p.14).

– *Fortalecimiento de procesos a través de alianzas*

Continuando con los aspectos mencionados como parte de las perspectivas de las prácticas, se encuentra el interés por buscar *alianzas que fortalezcan los proyectos y las experiencias desarrolladas*, por lo que se identifica como prioritario establecer un “dialogo con la construcción de política pública educativa” y a su vez buscar el “fortalecimiento del proceso de construcción de conocimiento fruto de las experiencias pedagógicas relacionadas” (Casas, 2016, p.14).

Esto implica para otra experiencia, la necesidad de trabajar desde la misma institución en la definición de proyecciones que fortalezca el desarrollo de experiencias, que impacten la realidad de los colegios, de esta forma señala la

proyección que se debe dar a partir de la necesidad práctica de los Colegios y de las vivencias mismas que ocurren en los espacios académicos; tal proyección debe lograr una implementación efectiva de la normatividad vigente, para beneficiar a los y las estudiantes de los Colegios. En otras palabras, la proyección del trabajo alrededor de la sexualidad implica borrar la brecha entre la normatividad, las experiencias estudiantiles y la comunidad académica en general (Barrero, 2016, p.16).

De otro lado, se destaca que la “proyección es intersectorial y por ende muy amplia dado que sin varias secretarías del distrito en donde se abordan no solo a los adolescentes y jóvenes sino a niños y niñas y a sus familias” (Barrero, 2016, p.19). En este sentido, coincide con la afirmación que desde otra experiencia se realiza: “la necesidad de encontrar diferentes actores que ayuden a movilizar a los estudiantes, que estos puedan traer

continuidad y generar impacto en la comunidad desarrollando en cada estudiante habilidades y capacidades que no se perciben en ambientes de aprendizaje normales o cotidianos. Entidades que me pueden apoyar en mi labor diaria (Baquero, 2016, p.18).

Cabe señalar que, aunque no se identifique necesariamente como una alianza desde algunas experiencias se identifica la importancia de reconocer los saberes de las y los jóvenes, de esta forma señala que su proyección se da “*desde la práctica para la vida, lo cotidiano que fortalece las experiencias, en la cual es fundamental aprender de las y los alumnos, pues un punto de partida es justamente escucharles*” (Barbosa, 2016, p.23).

- Divulgación de las experiencias

Como parte de las proyecciones algunas de las experiencias destacan su interés por la *divulgación de los procesos desarrollados*, a través de la “sistematización, publicación y divulgación de la experiencia que lleva aproximadamente diez años desarrollándose en el Liceo Femenino Mercedes Nariño” (Casas, 2016, p.14).

Esto coincide con el interés por “publicar artículos, presentar ponencias y participar en encuentros de liderazgo, realización de documentos de consolidación de la información de experiencias de los años anteriores” (Barrero, 2016, p.19).

En este punto se destaca la importancia del “conocimiento de experiencias en otras instituciones educativas para llevarlas a cabo en mi comunidad educativa” así como el “poner en conocimiento las experiencias dadas para un mejor desempeño en diferentes actividades llevadas a cabo por la sexualidad” (Baquero, 2016, p.18).

- Fortalecimiento del enfoque de derechos

Finalmente, se destacó frente a la condición de derecho de las jóvenes madres, la necesidad desde las proyecciones de una de las experiencias de

permitir a las estudiantes adolescentes gestantes la continuidad de sus estudios, apoyarlas y brindarles acompañamiento con sus guías para que no queden desvinculadas del proceso académico...Los compañeros de clase deben adquirir una mirada diferente sobre los adolescentes gestantes, involucrarlas en los procesos sin llegar al juzgamiento y la

crítica, entender que la mujer desde su género realiza procesos de formación en su proyección de vida. Orientar a los estudiantes sobre la responsabilidad sexual. Fomentar los derechos sexuales y reproductivos en adolescentes. Fortalecer la formación de ciudadanía y perspectiva de género. Acompañar a estudiantes con dificultades en comprender sus derechos sexuales (Casas, 2016, p.14).

4.3.2. Retos para el abordaje de la educación para la sexualidad desde las experiencias o prácticas pedagógicas

A partir de la reflexión sobre el desarrollo de las experiencias pedagógicas que abordan del tema, se identificaron las ausencias y dificultades que maestros y maestras han enfrentado en el contexto local e institucional, con el fin de señalar los retos que implica el abordaje de la educación para la sexualidad y de la maternidad y la paternidad tempranas para las comunidades educativas.

Los siguientes aspectos definen los retos, que se presentan teniendo en cuenta el grado de interés identificado por quienes participaron en el encuentro de experiencias: concepciones para el abordaje del tema, condiciones del contexto institucional, comprensión de la integralidad de la educación para la sexualidad, continuidad de los procesos, definición de las políticas públicas y lineamientos para el abordaje del tema, procesos de formación docente, información disponible para estudiantes, procesos de sistematización, seguimiento y valoración y condiciones del contexto local.

– *Concepciones para el abordaje del tema*

Uno de los aspectos que mayor discusión tuvo en los distintos espacios durante el encuentro, fue la identificación de las *concepciones para el abordaje del tema* o como se denominó en algunos casos los *paradigmas adultos sobre la sexualidad*. La orientadora Doris Forero del colegio el Jazmín, señala por ejemplo la reacción de algunas personas cuando Nikita, de la comunidad LGBTI “acompañó con unas charlas dirigidas únicamente a los docentes que fue bien compleja, porque, como afirma esta orientadora: *somos complejos, tenemos muchos prejuicios, muchos mitos, como seres humanos, frente a este tema, y es difícil romper con esos imaginarios*” (Barbosa, 2014, p.9).

Desde su experiencia como orientadora Doris señala:

que quien decide trabajar con salud sexual y reproductiva debe ante todo proyectarse desde el abandono de sus ideas preconcebidas respecto de la sexualidad, porque cuando se exponen ideas religiosas o políticas sobre el tema, se pierde. No se puede desviar el objetivo respecto de las y los adolescentes, porque ellos y ellas siempre están cambiando: interactuando con ellos es posible notar que están tranquilos, utilizan la información con la que cuentan y quienes comienzan a poner obstáculos son justamente los adultos, trabajar este tipo de temas implica salir de los prejuicios y separarnos, aunque como personas tengamos un punto de vista (Barbosa, 2016, p.24).

Igualmente, el proyecto de Doris, ejemplifica:

“parte de escuchar a los y las jóvenes para aprender su experiencia, desde allí es que se hace posible ver el propio atraso...me exigen un acercamiento para poder escuchar sin que intervenga mi carga emocional, porque si lo hago se hace complicado, debo tener la mente abierta...no se trata de desconocernos, sino de asumir una mirada de lo que pasa con la y el joven, reconociendo lo que tienen ahí, cuando cuentan sus historias de vida debemos trasladarnos al presente, a este escenario posible; se trata de romper paradigmas de acuerdo con aquello que experimentan, no podemos detener el mundo” (Barbosa, 2016. p.26).

Por su parte Yaneth Castillo Moreno, orientadora del colegio San Martín de Porres señala, sin embargo,

“la importancia del punto de vista moral pues, desde sus bases religiosas, católicas, encuentra situaciones con las que no está de acuerdo, explica lo necesario a las y los jóvenes mientras, al tiempo, expone sus discrepancias y argumenta su posición; en sus palabras: Al estudiante hay que hacerle caer en cuenta de esas cosas, en mi caso, no se trata de mis prejuicios morales, pero uno también tiene unos valores concebidos y eso también interviene en la educación sexual, esos valores, eso que hoy día se está perdiendo y que lleva a actos de violencia sin que importen, a eso hay que apuntar porque la educación sexual integra todo eso: valores, actitudes. Uno se aterra de las actitudes de los y las estudiantes, las formas en que se relacionan, la agresividad, y uno dice, tanta pedagogía,

tanto desarrollo de currículo, tanto que le mete la Secretaría de Educación, pero algo está faltando, no sé qué, se dice que la pedagogía, que la capacitación, pero hay algo más que está pasando en las instituciones...” (Barbosa, 2016, p.24).

Estas dos posiciones frente al abordaje del tema, ejemplifican las tensiones que pueden presentarse por diversos miembros de las comunidades educativas, y que se traducen en inconvenientes para el desarrollo de reflexiones y prácticas sobre educación para la sexualidad, desde una experiencia se señala que se van a:

encontrar siempre en el desarrollo de las experiencias, dificultades desde los mismos docentes de los colegios, y luego de una manera más general de los adultos, ya que estos siempre están más inseguros y son los que más prejuicios tienen, en muchos casos estos obstáculos se encontraron con características disciplinarias y académicas. A lo que se añade, que estos prejuicios tienen mayor “resonancia...cuando un directivo dijo que no”. Para los y las docentes se tradujo en pérdida de tiempo y esfuerzo...hay temáticas y temas de los que no se puede hablar (Casas, 2016, p.17).

Retomando la mención sobre la sensación de decepción por parte de docentes líderes de procesos, se articula con lo mencionado desde otra experiencia sobre lo difícil que es “luchar contra la resistencia al cambio, situación que generalmente termina por imponer trabas administrativas contra las que poco se puede hacer inicialmente, tal situación lleva a que, aunque existan los semilleros, muchos de ellos no están específicamente vinculados a la educación para la sexualidad” (Barrero, 2016, p.21).

Se identifica entonces que las dificultades para el desarrollo de proyectos sobre el tema debido a diferencias sobre su abordaje, se traduce en una falta de motivación para el surgimiento de procesos pedagógicos en educación para la sexualidad y por ende para acompañar a los y las estudiantes en su comprensión. En relación con lo anterior, Sonia Monroy docente del colegio Julio Flórez señala que identificó una constante en el dialogo en el transcurso de la mañana “fueron los prejuicios, los tabúes y los imaginarios que tienen como primer obstáculo los docentes y los acudientes, pues carentes en formación e

información no permiten crear puentes de diálogo y trabajo con los estudiantes” (Casas, 2016, p.21).

A lo anterior se suma el profesor Alfredo Centeno quien desde la experiencia desarrollada plantea como reto el reconocimiento de la sexualidad como parte del proceso de formación,

la falta de apoyo institucional; la ausencia de padres y madres de familia; la falta de presencia activa de orientadores y orientadoras; la necesidad de una mayor presencia de la perspectiva de género, pues todavía es vista como algo que no debería hacer parte de la educación misma de los y las jóvenes, precisamente por las razones de cercos conscientes e inconscientes de corte social, religioso y contextual, que se manejan en hogares y colegios (Barrero, 2016, p.12).

En relación con esto, es pertinente la invitación a reflexionar realizada por una orientadora participante:

nosotros los docentes, primero, hagamos un proceso reflexivo sobre la manera en que concebimos la sexualidad, las experiencias y valores que tenemos sobre ello”. Tras lo cual argumentó que no era la apatía de los profesores en participar en estos proyectos, sino sus propias taras, las cuales no asumen; apuntó haber conocido el proyecto Oriéntame en su colegio y trabajaron con docentes en tres o cuatro sesiones que fueron muy importantes porque muchos de nosotros tenemos prejuicios, lo que permitió sensibilizarlos sobre las concepciones de masculinidad y feminidad (Baquero, 2016, p.5).

Teniendo en cuenta lo anterior, se retoma la siguiente afirmación sobre la importancia de la formación por parte de docentes “el ejercicio intelectual en la comunidad educativa no debía quedarse solo en aprendizajes heredados, ni en los medios de comunicación sino multiplicar y favorecer otros saberes, otras posturas adquiriendo de esta manera una formación para la sexualidad” (Casas, 2016, p.16).

Por otro lado, cabe señalar dentro de los retos, la necesidad de vincular a las familias a los procesos de reflexión sobre el tema, debido a que sus concepciones pueden

hacer parte de las limitantes no solo para el desarrollo de procesos pedagógicos sino para la comprensión del tema por parte del estudiantado:

se ve la importancia de integrar las diversas poblaciones de la escuela y entender que la sexualidad no se limita a lo que se está acostumbrado, sino que abarca más, y que por eso es necesario aclarar los mitos y los conceptos básicos de la sexualidad, no solo a los y las alumnas, sino a madres y padres. La experiencia con Oriéntame ayudó a definir el reto de orientar a padres y madres sin herir susceptibilidades: cuando uno comienza a tocar el tema no se sienten cómodos, por ejemplo, en alguna ocasión les preguntaba: ¿ustedes hablan de sexo en sus casas?, y solamente entendían el tema desde las relaciones sexuales y lo genital, no tocaban hechos como que, por ejemplo, el papá no lavaba la loza porque eso le correspondía a la mamá, entonces decía: ¿ustedes también dejan que su mamá les lave la ropa sucia porque es lo que le toca?, con preguntas de este tipo se trata de romper como con los estereotipos, la cantidad de paradigmas sobre lo masculino y lo femenino (Barbosa, 2016, p.34).

En este sentido, otro aspecto que aportó la discusión de las experiencias a la comprensión del reto por las concepciones para el abordaje del tema, es la importancia de

desmitificar los roles frente a la sexualidad, sobre feminidad y masculinidad, sobre las formas y dimensiones del ser humano, el cuerpo y la sexualidad, considerando la diversidad de la ciudad. Trabajar desde la promoción y no la prevención. Así como en salud se buscan hábitos saludables, la sexualidad debe verse de la misma manera, promoviendo decisiones adecuadas, preguntando, por ejemplo: ¿qué hacer antes de tener una relación sexual?; ¿está preparado para hacerlo? (Barbosa, 2016, p. P39).

Sería necesario como señala una de las experiencias, “una sensibilización frente a prejuicios y tabús en torno a la educación para la sexualidad que tenga como receptores a padres y madres de familia y comunidad académica en general” (Barrero, 2016, p.26).

Desde un punto de vista similar, se plantean “...espacios de diálogo abierto, posibilidades de tiempo para atención de casos y poder acercarse al tema desde los DDHH y no desde creencias, contextos privados o prejuicios sociales” (Barrero, 2016, p.25).

Sin embargo, el abordaje del tema como un reto se plantea también situaciones particulares como las que se presentan en algunos colegios femeninos, en donde los retos no están asociados a la reducción de los embarazos adolescentes sino al manejo de casos de diversidad sexual dentro de las instituciones, por lo que existe por parte de docentes y orientadoras la necesidad de

“Abrir la mente debido a que no se puede quedar solamente con las enseñanzas sobre educación sexual cuando inició a trabajar, por ello se debe leer y aprender a construir. De hecho, una niña embarazada se asume más fácilmente como normal por sus compañeras, pero la otra parte es mucho más complicada de asumir” (Baquero, 2016, p.12).

Sobre el caso, Marcela Ojeda orientadora del colegio La Merced añade

que la mayoría de docentes rehúyen al tema y quienes se han vinculado de forma interesante son especialmente (docentes) de las materias de filosofía y ética. También se intenta vincular a padres y madres siendo las principales barreras sus posturas morales que les lleva a decir, por ejemplo “eso es pecado, yo no la voy a perdonar, yo no le volví a dar un beso a mi niña porque ella dice que le gustan las niñas entonces cómo me acerco a ella” (Casas, 2016, p.5).

Por otro lado, el proyecto “Me Cuido, Te cuido” ha apoyado el desarrollo de actividades propuestas por estudiantes: “frente a los estereotipos de género se basó en el intercambio de uniformes, esta actividad inicialmente tuvo varias barreras, por parte de las directivas que dos días antes de dar el aval, la cancelaron. Algunos docentes inconformes y contestatarios...” (Casas, 2016, p.20).

En este sentido cabe retomar uno de los aportes del eje académico que encontró que como conclusión durante todo el desarrollo de la actividad “fueron esas barreras y distinciones principales que vienen en las personas adultas pues con los estudiantes y las estudiantes en general no se tienen estas restricciones frente al tema ya que existe la posibilidad de hablar lo que se ha discutido” (Casas, 2016, p.24).

De la misma forma, Eric Holguín del colegio Fanny Mikey señala:

cambiar esas estructuras mentales requerirá más tiempo y trabajo, siendo responsabilidad de todos, no sólo del colegio, recalcó y en seguida preguntó retóricamente: ¿qué tipo de sociedad y de desarrollo queremos en Colombia?, respondiéndose que el desarrollo no es sólo material y la sociedad colombiana no es europea o norteamericana: es una sociedad que cada día debe construir una identidad y allí es donde llega el trabajo de los docentes a partir del reconocimiento de *nuestra historia* y preguntándose ¿de dónde provenimos?, ¿llegamos o nos trajeron? Desde allí hay que empezar a "reconocernos como Colombia porque los dos temas más álgidos han sido los de culto y de sexo" puntualizó. Agregó que es más fácil comprender o abordar un embarazo adolescente que la diversidad dentro del colegio (Baquero, 2016, p.1).

Otro aspecto, que se enmarca dentro del reto de la comprensión del tema tiene que ver, como señala otra experiencia con el

énfasis en la maternidad y el desaparecimiento de la figura del padre, la victimización de las mujeres, en este caso de las estudiantes que pasan y han pasado por la situación de embarazo adolescente, el cambio de forma de vida de la mamá adolescente siendo ellas siempre el foco de atención en casos de embarazo temprano (Barrero, 2016, p.29).

Se requiere entonces, según una experiencia, un “diálogo abierto y franco, confrontando fundamentalismos, imposiciones y violencias” (Casas, 2016, p.15).

– *Condiciones del contexto institucional*

Otro de los aspectos definido como reto tiene que ver con las *condiciones del contexto institucional* dentro de las cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas, en tanto posibilitan o dificultan los procesos, escenarios, recursos y herramientas alrededor del tema. En este sentido, Mónica Pulido docente de la localidad de Ciudad Bolívar, señala que

cuando llegó al colegio solo se contaba con una hoja de plan de estudios para el tema de gestión social y comunitaria, por lo que, junto a un equipo de siete personas, elaboró un plan de estudios que contó con cuatro líneas, una de ellas, la de investigación,

que toca a la sexualidad y comienza a desarrollarse en grado octavo, cuando las y los estudiantes empiezan a ver sus necesidades al respecto (Barbosa, 2016, p.10).

En condiciones adversas al proceso Mauricio Pineda, docente del colegio Luis López de Mesa de Bosa, comenta las particularidades del colegio y por ende de la experiencia

“el colegio registra los puntajes ICFES más bajos de Bogotá, las estrategias de mejoramiento y los talleres de padres, talleres para estudiantes de prevención del embarazo en adolescentes son campañas para trabajar esos temas, pero muchas veces la realidad como la que se relató desborda las competencias de un proyecto, de una iniciativa y se impone de manera en una realidad...Sus reflexiones muestran lo difícil que puede ser sostener el proyecto” (Casas, 2016, p.4).

Adicionalmente, algunas de las experiencias señalaron las dificultades materiales para llevar a cabo por los procesos, por ejemplo una persona “manifestó la preocupación al presupuesto de las instituciones educativas frente a los programas de educación sexual identificada como un problema estructural pues dentro de las instituciones no hay criterios que definan horizontes para abordarlos a largo plazo” (Casas, 2016, p.21). Se identifican también las dificultades sobre el “manejo de tiempo y las múltiples preocupaciones de los docentes (trabajo de las áreas, tiempo de dedicación de clase, etc.) (Baquero, 2016, p. 22).

A lo anterior se añade la necesidad de lograr una articulación integral del tema desde lo pedagógico, por lo que se destaca la necesidad de “fortalecer espacios y tiempos en el currículo para que los profesores y profesoras que se involucran no sientan este tipo de espacios como una carga” (Barrero, 2016, p.21).

Desde otra experiencia, se menciona que “desde ahí se orienta todo lo respectivo a la educación sexual, desafortunadamente el proyecto no se articula adecuadamente con las áreas del saber. No hay un buen apoyo por parte de la SED, DILE y directivos del colegio” (Baquero, 2016, p.18). Para el caso de la ejecución del proyecto por parte de Oriéntame en un colegio, se señala el “poco compromiso de algunos docentes... de algunos miembros de la comunidad educativa debido a que la rectora no quería autorizar que los chicos salieran

en los videos, o que los profesores daban los espacios, pero estos se perdían llenando planillas. (Baquero, 2016, p.22).

La vinculación de docentes de diferentes áreas al desarrollo de prácticas pedagógicas sobre el tema, se señala, requiere de procesos sistemáticos y organizados a nivel institucional donde la responsabilidad no recaiga solo en los y las orientadoras, se necesita “enamorar” a los docentes de los programas y que se reconozca su responsabilidad dentro del ámbito académico y como parte de la formación integral de los estudiantes para ayudar en la prevención de estos casos (Barrero, 2016, p.24)

Aunque desde algunas experiencias se trabaje la transversalidad, persisten las dificultades para involucrar a otras personas en el desarrollo de los proyectos, una docente señala:

mi proyecto lo manejamos trasversal, y en el año se tienen que hacer obligatoriamente cuatro talleres de educación sexual, que involucran diferentes temas trabajados por los maestros, nosotros hacemos, de verdad, el año pasado tuvimos la posibilidad de trabajar con docentes pero este año no, nos convertimos en jornada única y ha sido un proceso bastante fuerte, somos setenta docentes en la institución y, además, es muy complicado porque hay muchísimos proyectos (Barbosa, 2016, p.40).

Desde otra experiencia, se destaca la comprensión amplia del tema, para ello se necesita gestionar, abrir espacios de trabajo dentro de la jornada escolar para hablar de casos particulares sin que la asistencia a estos espacios tenga implicaciones negativas para la parte académica (de tipo: si él o la estudiante X asiste a estos espacios pierde una nota por X razón académicamente implicada), se necesita crear consciencia de que estos espacios son igualmente importantes en la formación integral de los estudiantes además del componente puramente académico de los colegios (Barrero, 2016, p.25).

Desde la perspectiva institucional existen dos dificultades que se destacan desde quienes lideran procesos, y que se traducen en falta de capacidad para abordar la educación para la sexualidad, por un lado “*las instituciones tienen una saturación de programas de baja calidad en donde se propende por mostrar indicadores de gestión que por*

preocuparse realmente por la situación de prevención de embarazos a temprana edad” (Barrero, 2016, p.28).

Al respecto, se complementa con lo señalado por una profesora que comentó su experiencia aclarando que este año inició una nueva modalidad de trabajo, en donde los colegios se han focalizado en mejorar las situaciones en las que se muestran fallas, por ejemplo, la deserción escolar, añadiendo que ese tipo de proyectos se "tienen que recibir", porque tienen un énfasis, o sea un perfil bajo sobre esa problemática, como las situaciones "convivenciales" y no se puede escoger si se quiere trabajar o no. Es así que han tenido que asumir esos proyectos que llegan de forma unilateral (Baquero, 2016, p.7).

Y por el otro que, las comunidades no siempre tiene la capacidad para resolver las situaciones hay un “límite de atención de casos y esto a veces es desbordado por las necesidades propias del medio... No hay una ruta clara de a dónde se debe acudir cuando se presentan casos de maternidad y paternidad” (Barrero, 2016, p.2).

Desde otro colegio, un docente apunta que en algunos casos, por mencionarlo de alguna forma, no hay una formula lista para abordar los temas y comenta que

este año, la institución invitó a un profesor que fue su profesor de psicología. Su objetivo era hacer talleres con docentes quienes se llenaron de expectativas al creer que con la actividad todos podrían responder las preguntas que les hacían sus estudiantes, pero el profesor pretendía "cambiar los tabúes y concepciones". Para resumir su propuesta: sexo es igual a seso, mirar la parte interna de cada quien para poder reflejar a los estudiantes los temas de sexo. La profesora dijo que sólo hizo dos talleres y los profesores quedaron aburridos, pensando que iban a tener un manual para enseñar sobre sexualidad (Baquero, 2016, p.13).

A lo que se añaden necesidades como la identificada por Eric Holguín del colegio Fanny Mikey, quien señala que existe por parte de docentes una falta de conocimiento. Por ejemplo, en bachillerato los y las docentes están especializados en sus áreas “pero pocos han realizado especializaciones, maestrías o cursos relacionados sobre la temática de sexualidad y es necesario que quien lidere el grupo semilla se las sepa todas para responder

adecuadamente las preguntas de los chicos, evitando darles respuestas equivocadas” (Baquero, 2016, p.4).

Dentro de las dificultades institucionales, la siguiente intervención por parte de una de las orientadoras de un colegio en la jornada de la mañana, recoge varios de los elementos señalados anteriormente y añade la necesidad de fortalecer los lazos entre las instituciones educativas y las familias:

el trabajo debe ser integrador con las familias, en donde se escuchen las voces de los muchachos para saber qué quieren saber. Mencionó que el docente no se las sabe todas sin importar si tiene maestrías, especializaciones, doctorados en la materia de sexualidad, porque muchas veces no se sabe cómo abordar el tema...romper un paradigma es muy difícil como pasa en su colegio en donde el tema de diversidad es un problema en los cursos de noveno, debido a que muchos muchachos LGBTI son líderes y varios profesores llevan sus quejas a las reuniones directivas diciendo que no se les puede decir nada.

La profesora dijo que no se podía llegar a los extremos en los que no se encuentren consensos. El mismo llamado de atención a una pareja del mismo sexo debe aplicar a una heterosexual, el cumplimiento del manual de convivencia, el hacer la observación pertinente sin llegar al regaño no debe llevar a la división o preferencia, incluso en esta última se está excluyendo, resaltó la profesora, para quien es importante llegar a acuerdos, que todos nos tratemos como humanos y el enfoque sea sistémico: el muchacho, la familia, y los mismos compañeros de trabajo (los docentes) (Baquero, 2016, p.12).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, desde las experiencias se señala que es necesario formar redes que beneficien a la comunidad con todas las organizaciones que puedan apoyarnos” así como fortalecer los procesos integrando a diferentes miembros de la comunidad educativa involucrando a todas las áreas del conocimiento para que apoyen el proceso. “Para ello se requiere generar espacios de reflexión que permitan resignificar y construir conocimientos y creencias acerca de la sexualidad para llegar a acuerdos sobre la manera de abordar algunas temáticas y trabajar con las familias” (Baquero, 2016, p.20).

– *Comprensión de la integralidad de la educación para la sexualidad*

Otro factor identificado como reto, es la *comprensión la integralidad de la educación para la sexualidad* desde los enfoques de derecho y de género, debe además “ser transversal y relacionado con el interés por formar personas y que valoren el ser y el respeto por la diferencia” (Barrero, 2016, p.20), con el fin de que, como se destaca desde una experiencia “el peso no recaiga sólo en el orientador” (Baquero 2016, p.17).

Desde la experiencia de su colegio, una orientadora menciona al respecto que la

“falta de transversalización de la educación sexual, lo que ha causado que no se haya visto como una dimensión integral y además, desde los mitos de género, hay mucha desinformación y prejuicios sobre el tema. Continuó diciendo que se ha asumido el proyecto de educación sexual y todo lo concerniente a sexualidad como parte de orientación, sin tener en cuenta que a estos proyectos se puede aportar desde las diferentes áreas de conocimiento, sea desde lo artístico, las humanidades, la producción de textos, y la expresión corporal. A su argumento agregó que si todos se engranaran y no miraran el proyecto como suelen mirarse en las instituciones, cada quien aportaría desde sus áreas de enseñanza al proyecto de educación sexual, a sabiendas que en la cotidianidad el ser humano es un ser integral” (Baquero, 2016, p.4).

A lo anterior se suman observaciones que indican que *“requiere ampliarla, diversificarla y complementar, nutrida con las experiencias y vivencias de la comunidad, con sus saberes y con los desarrollos teóricos al respecto, propiciando el diálogo institucional.”* (Casas, 2016, p.14). A lo que se suma una opinión que señala que, desde el rol de la orientación el abordaje de los derechos sexuales y reproductivos se ha quedado en un área,

debería llevarse más allá. Muchas veces por ejemplo los docentes exteriorizan posiciones y prejuicios de homofobia o la estudiante queda en embarazo y el docente lo único que hace es exigirle más. Es un trabajo en equipo que no debió quedarse solo en la rectoría, sino que debía vincular a toda la comunidad académica en la sensibilización y la proyección pedagógica (Casas. 2016, p.15).

Desde la experiencia del profesor Alfredo Centeno, se afirma que programas como los que él desarrolla, son una forma de romper esquemas y de dar posibilidades de vida más amplias a los y las estudiantes, pues existe una tendencia general, en la institución y entre padres y madres de familia, de pensar que estas experiencias significan una pérdida de tiempo, llegando incluso a presenciar reproches porque “se deberían hacer cosas más importantes”; precisamente por este tipo de comportamientos el proyecto se implementa en espacios fuera del horario académico. En ese sentido, el profesor resalta la importancia de que trabajos como el que realiza comiencen a ser considerados seriamente dentro del currículo de los colegios y dentro del horario académico, justamente porque gracias a estos espacios, talleres y semilleros se logra que los y las estudiantes lleguen a un empoderamiento de sí, que se respeten, se quieran, tengan reconocimiento por lo que hacen, logren aliados y logren finalmente tener una voz (Barrero, 2016, p.12).

El mismo docente señala, que “es necesario comenzar a hablar de corporalidad como noción ligada a la sexualidad para no caer, como se mencionó en la primera parte de la jornada, en una sexualidad descorporeizada y sin nociones claras del cuerpo mismo” (Barrero, 2016, p.29). A partir de esta afirmación, se puede comprender la necesidad de la integralidad para el abordaje de situaciones particulares como aquellas relacionadas con la identidad étnica y de género, como se presenta a continuación. La primera compartida por Marcela Ojeda, psicopedagoga y orientadora del Colegio La Merced, quien señala que:

encaminó la reflexión a temáticas de orientación sexual, pues históricamente el número de embarazos en estudiantes casi se registra en cero (por ejemplo, para 2015 y 2016 ha sido 0) más la tensión se ha visto reflejada en el desconocimiento y las posturas morales de los padres de familia al escuchar cuando sus hijas manifiestan que le gusta “otra niña”. Su reacción es solicitar el retiro de la estudiante del colegio argumentando: “ya no estudias más acá, es un tema de que son solas niñas, si vas a un colegio mixto seguramente vas a cambiar (Casas, 2016, p. 5).

Y la segunda, que fue compartida por una funcionaria de le SED sobre la noción de educación para la sexualidad

ya que ésta no significa lo mismo para los distintos grupos étnicos, que entienden su cuerpo diferente, desde, por ejemplo, las interacciones con indígenas, cuyos imaginarios sobre la desnudez son distintos, o las comunidades negras, para quienes usar vestidos catalogados como “reveladores” no significa lo mismo; así, una proyección a futuro de esta educación implica ver en el tipo de sexualidad en el que se piensa y qué tanto involucra a estas otras concepciones de sexualidad que han sido poco abordadas, las invisibles en el contexto cotidiano. La proyección también requiere de un análisis de los sentidos de paternidad y de la forma de abordarlos, pues no resulta clara tampoco una concepción para hacerlo, y ello lleva a caer en las tendencias que apuntan a la responsabilidad de las niñas durante el embarazo. Pensar en la forma de hacer más activos a los niños y jóvenes, teniendo en cuenta que al hablar de sexualidad también se reproducen roles de género establecidos socialmente (Barbosa, 2016, p.25).

Se plantean, entonces, necesidades como el fortalecimiento de la integralidad por medio de “implementar la ampliación de las CCPU (Capacidades y competencias para la vida) (Barrero, 2016, p.20), y desde cuestionamientos conceptuales sobre el abordaje del tema, a partir del “trabajo con docentes y padres de familia. Hay que reestructurar los esquemas y conceptos frente a la sexualidad que persisten aún y no permiten un avance. Debe trabajarse en el tema de la sexualidad desde las edades más tempranas” (Baquero, 2016, p.19).

Igualmente, como lo señalan las docentes del colegio La Merced, Clara Salas y Marcela Ojeda, teniendo en cuenta que, para su caso la preocupación no se da “en torno a la maternidad y paternidad tempranas sino frente al abordaje del enfoque de género. En la mesa surgió una preocupación y fue el alcance de todo el tema que puede abordar integralmente al PECC en temas teóricos y conceptuales” (Casas, 2016, p.18).

Así mismo, se destaca la *“falta de material didáctico que permita socializar y acercarse a estos temas de manera más creativa, por medio del juego”* (Barrero, 2016, p.28) y contar, por ejemplo, *“con más herramientas y generar nuevas masculinidades, puesto que todos los estudios e informes están orientados desde el género femenino y no se*

empodera la paternidad ni se visibiliza a los hombres para hacerse cargo de ella” (Baquero, 2016, p.28).

– Continuidad de los procesos, definición de las políticas públicas y lineamientos para el abordaje del tema

Por otra parte, un reto adicional que generó un importante número de opiniones es la dificultad para *la continuidad de los programas y procesos* que aborden o fortalezcan la educación para la sexualidad, desde prácticas y experiencias lideradas por docentes. Desde el trabajo adelantado por Doris Forero, como orientadora, señala que es importante que todas estas instituciones acompañen a los colegios “pero sí le veo una gran falencia y es que se cortan los procesos. Que van, hacen sus talleres, realizan las actividades, y cuando termina el contrato... Entonces ¿Hasta dónde llega realmente esa responsabilidad social de las instituciones con respecto al proyecto?” (Barbosa, 2016, p.9).

Desde otra experiencia, se señala que se “cumplen solo los objetivos de convenios como parte de indicadores de gestión sin ahondar en los procesos personales de los estudiantes, se cumple con números, pero no se hace seguimiento a las personas y termina por hacerse una implementación superficial” (Barrero, 2016, p.26). En el mismo sentido, otra experiencia señala que los “programas se cortan, no hay continuidad ni retroalimentación sobre lo realizado, tampoco indicaciones sobre lo que se puede mejorar” (Barbosa, 2016, p.33).

Desde el diálogo de experiencias se reconoce que para lograr la sostenibilidad como reto se necesita efectividad en la “*traversalización de currículos: desde el plan de estudios, que toda la comunidad trabaje el tema de la sexualidad, pues, aunque los y las orientadoras hagan talleres al mes, sus esfuerzos son superados por el gran tamaño de los colegios y resultan aislados*” (Barbosa, 2016, p.39). Así mismo, se destaca que

es importante garantizar la permanencia de los proyectos, cuya solución pasa por el currículo transversal, el cual, por medio de los ciclos, haría posible establecer una ruta que permita sostener el proyecto, independientemente de quien asuma los distintos cursos, eso sí desde una perspectiva interdisciplinaria: que no sea una responsabilidad únicamente de la

orientadora, sino que participen todo el área docente, unida a la consideración de los valores implícitos en la sexualidad, desde la perspectiva de considerar las consecuencias de los propios actos e incluyendo a la familia: el órgano que finalmente cría a niños y niñas” (Barbosa, 2016, p.35).

Desde otra experiencia, aunque se ratifica lo señalado sobre la transversalización se añade una dificultad, que fue reiterada por distintas personas durante el encuentro:

Lo trasversal de los currículos contribuye a la continuidad académica del tema de la sexualidad; sin embargo, esta solución se enfrenta a los cambios en las políticas públicas: con cada cambio de administración vuelven a cambiar las reglas del juego, eliminando a quienes se encargan de llevarlas a cabo para sustituirlos por nuevos elementos que ya no están interesados en el trabajo realizado (Barbosa, p.3).

Frente a esto, otra experiencia señala que, para lograr sostenibilidad y continuidad de los proyectos, se necesita que “no cambien por la administración ni por la falta de quienes dirijan el proyecto; siempre desde la inclusión de niñas, niños y jóvenes, porque un proceso solo con once se termina con el grado y los proyectos deben tener vida propia” (Barbosa, 2016, p.39).

Desde estos puntos de vista, la continuidad de procesos requiere de algunos elementos particulares que son señalados por Henry Martínez, del colegio Débora Arango, así:

...contar con herramientas y presupuesto, recursos, materiales humanos y espacios para desarrollar los proyectos. Además, es necesario desarrollar el trabajo en equipo y la formación para maestros y maestras, de tal manera que les sea posible ser agentes activos en las soluciones a los problemas, y el establecimiento de encuentros como el que se está llevando a cabo, en los que sea posible compartir prácticas para formar redes que faciliten la socialización de experiencias significativas, e intercambiar los datos que han apoyado los distintos proyectos (Barbosa, 2016, p.37).

Así se destaca como necesario priorizar el desarrollo de proyectos y dar continuidad a los mismos desde la propia experiencia en la formulación, “desde todos los espacios del

colegio nos teníamos que ocupar de la sexualidad. No era un tema del psicólogo o del orientador, sino que era de todos, desde las temáticas que trabajamos desde español, desde los deportes, bueno de todo...” (Casas, 2016, p.17).

De otro lado se destaca que es necesario que cualquier proceso que llegue a las comunidades educativas tenga en cuenta aspectos como que “...vengan de entidades públicas o privadas, son buenas, con la aclaración de que desafortunadamente llegan solo a una jornada o no benefician a la totalidad de estudiantes de los colegios en las diferentes jornadas” (Barrero, 2016, p.21). Se señala que programas como HERMES y Félix y Susana, no llegan a todas las localidades y tienen poca socialización (Barrero, 2016, p.27).

Adicionalmente, se señalan como aspectos negativos a lo largo de toda la sesión, que no hay continuidad en procesos y que cada cambio de administración implica cambios de programa y de enfoque con respecto a lo que se venía haciendo. Esto hace que se llegue a un clima de pesimismo con respecto a la implementación de los programas por parte de la comunidad académica (Barrero, 2016, p.22).

Desde varias experiencias se recogen aspectos que indican que estos procesos tendrían mayor impacto primero, si, primero se vinculan “a los docentes y estudiantes que pueden ser aliados para la consecución de esta propuesta” (Baquero, 2016, p.19). Segundo, y en el mismo sentido, si se vinculan a “todos los actores de la sociedad, trabajando mancomunadamente por el desarrollo integral de niños y niñas, jóvenes y adolescentes. Así mismo, asegurar todos los recursos humanos y físicos necesarios para dar seguimiento y evaluación, así como la continuidad de los proyectos” (Baquero, 2016, p.20).

Por otra parte, si los procesos a desarrollar se manejan bajo el marco del “PEI del colegio y a los procesos internos de cada institución sin necesidad de depender de decisiones particulares sobre estos temas fundamentales y sin tener que pasar por la etapa de lucha contra prejuicios, ideas pre-concebidas y vivencias propias de quienes están a cargo de la institución” (Barrero, 2016, p.24).

La definición de las *políticas públicas y lineamientos para el abordaje del tema*, constituye otro aspecto identificado entre los retos de la educación para la sexualidad, desde

la necesidad por abordar los derechos sexuales y los derechos reproductivos, fortalecer la divulgación y participación de la comunidad educativas, pero también por la importancia de contar con parámetros para al ingreso de actores externos a los colegios.

Inicialmente se destaca la importancia de la articulación con los ámbitos nacional y lo distrital entre “el ministerio de educación y la secretaría de educación y entre la comisión nacional intersectorial para la promoción y garantía de los derechos sexuales y reproductivos y el programa distrital para la prevención y atención de la maternidad y paternidad temprana” (Barrero, 2016, p.20).

Desde una de las experiencias se manifiesta una falta de continuidad en las políticas que afecta lo que sucede al interior de las instituciones, señala que con el

cambio de administración, a pesar de que las políticas públicas se plantean para cada ocho años, diez años, pero cuando cambia la administración cambia el Plan Decenal porque cada uno llega con sus propias políticas, cambian la gente y con ella los programas, porque tienen intereses diferentes, y quienes se ven afectados, los docentes, a quienes le ponen toda la responsabilidad, a los docentes, a los orientadores, si se aumentan los embarazos es porque la orientadora no hace nada, si disminuyen es por el director de grupo, no por el trabajo de promoción y prevención (Barbosa, 2016, p.36).

De esta forma, algunas experiencias destacan dentro de las necesidades, por un lado, el “fortalecer la divulgación de Políticas Públicas a todos los actores del colegio en entidades educativas (Directores, docentes, coordinadores, padres de familia, estudiantes) (Barrera, 2016, p.24), y por el otro la importancia de vincular a las y los jóvenes en “los procesos de formación o socialización de experiencias en los temas. Fortalecer el proyecto empoderando a los y las estudiantes y dar continuidad a los procesos, no dejando que las políticas públicas se desarrollen desde una silla sino desde la comunidad” (Barrera, 2016, p.20).

Sin embargo, desde varias opiniones se destaca la importancia de contar con “rutas de atención integral, eficientes y eficaces” (Barrera, 2016, p.2). Al respecto una de las

experiencias expone, teniendo presente que las políticas se abordan desde los roles tradicionales de género,

ya sabemos que hay grandes vacíos en torno a las rutas de acción para madres adolescentes en proceso de gestación, pero hay un vacío serio en torno a rutas de acción para paternidad, la figura de la madre siempre es más visible que la del padre y se debe eliminar este prejuicio y esta forma de acercarse a la maternidad y paternidad responsables (Barrera, 2016, p.26).

Mientras que desde otra intervención se reconoce como un reto de alta importancia identificado en este caso, la inexistencia o falta de claridad sobre algún

tipo de licencia de maternidad en el caso de madres adolescentes, no hay un tiempo específico de ausencias o de tiempo para que vuelvan al colegio o para comenzar a enviar trabajos a casa. No existen parámetros claros de acción para los profesores, orientadores, estudiantes en esta situación y para padres de familia. Es necesaria una suerte de *protocolo* para poder manejar estos tiempos y tener un tipo de *licencia de maternidad*, pensando también en cómo se puede manejar la lactancia... que hay un vacío con respecto a los derechos y rutas de acción en el caso de la población adolescente... (Barrera, 2016, p.22).

De otro lado como se menciona desde diferentes experiencias, teniendo en cuenta la relación particular que han tenido con proyectos externos desarrollados por hospitales, universidades y empresas privadas, es necesaria la definición de lineamientos claros sobre el acompañamiento de estos procesos. Ante la intervención de otra de las IED participantes se presenta el siguiente diálogo:

se consideró que el Distrito y la Secretaría deberían delimitar las funciones de los hospitales en tanto su trabajo como profesionales, porque el médico, la jefe o la auxiliar de enfermería tratan estos temas pero desde su profesión. Una de las profesoras apuntó que ellos lo tratan desde su perfil (o sea como pacientes). El profesor respondió afirmativamente y agregó que ellos olvidan con quienes están trabajando, que esos estudiantes son... seres humanos, intervino la moderadora.

El docente siguió su relato diciendo que vio como una dificultad en esas intervenciones o consultas médicas era la ausencia del padre de familia o del chico para hacer la reflexión con ellos y decirles lo que está pasando. En resumen, se concluyó que no hay suficiente apoyo de los hospitales (Baquero, 2016, p.9).

Con relación a la presencia de universidades, desde otra experiencia se destaca que las universidades dentro de sus programas de responsabilidad social porque estas instituciones normalmente tienen que cumplir sus contratos y los docentes deben asumir el desarrollo de los mismos proyectos sin tener ninguna inferencia en su estructuración. La profesora puso el ejemplo de un proyecto de atención al embarazo adolescente en donde el colegio sólo tuvo la decisión sobre a quién se dirigía, esto porque el contrato entre la institución y la secretaría ya estipulaba el número de horas, de estudiantes y de qué forma se debía hacer (Baquero, 2016, p.7).

Por otro lado, con relación a la presencia de experiencias desarrolladas por empresas dentro de los colegios, una docente destaca a partir de su experiencia

la proyección del trabajo con la sexualidad en el colegio también es vista desde la relación entre empresas y educación, pues se entiende que hay un desfase entre la labor de las primeras y lo que se entiende en la segunda, por tanto, impulsar el sector educativo en este sentido implica que la Secretaría de Educación se ponga de acuerdo con las empresas, de tal forma que éstas cuenten con profesionales en pedagogía antes de tratar este tipo de problemáticas: deben saber qué trabajan los colegios, debe haber una integración, trabajan por ejemplo con Profamilia, pero deben acercarse a la Secretaría de Educación, porque hacen falta lineamientos claros (Barbosa, 2016, p.24).

Se menciona adicionalmente, que algunas empresas se acercan a través “de charlas para vender productos...como los talleres de padres de las librerías” (Baquero, 2016, p.10).

- Procesos de formación docente y acceso a la información

El *acceso a la información* y *procesos de formación docente* sobre el tema, hacen parte de los retos mencionados durante el diálogo en el encuentro, de forma que en varias

ocasiones las experiencias resaltaron la necesidad de “implementar espacios para el debate y la reflexión entre docentes a partir de la formación de formadores” (Barrero, 2016, p.20).

Afirmaciones como “capacitarnos todos y todas para hablar el mismo lenguaje (Baquero, 2016, p.20) demuestra el interés por “el conocimiento de los derechos en el tema” (Barrero, 2016, p.20), en este sentido se remota la intervención que señala que existe un “evidente desconocimiento de marco legal de la situación de embarazo adolescente en el país. Se necesita un empoderamiento de la normatividad para generar activación de rutas y conocer los derechos tanto por padres como por jóvenes” (Barrero, 2016, p.28).

Por otro lado, desde otra de las intervenciones se destaca que, aunque se cuenta con herramientas para abordar el tema, no existe una formación para su implementación y uso por parte de docentes de diferentes áreas:

la Caja de Herramientas del PECC que permitiría que otros profesores y orientadores sigan con la tarea propuesta por el proyecto, generando continuidad de los procesos. El problema está en la formación de profesores y orientadores en el uso de la caja de herramientas y en el manejo general de los programas, se vuelve al punto ya mencionado y es que no hay formación docente específica para este tema y esto hace que no haya continuidad de los procesos en los colegios (Barrero, 2016, p.21).

Sin embargo, al hablar de procesos de formación las experiencias destacan “la importancia de capacitación a docentes, estudiantes, padres y madres de familia” (Barrero, 2016, p.17) y de propiciar “espacios de discusión y de consenso entre docentes, padres y madres de familia y estudiantes” (Barrero, 2016, p.20), particularmente una experiencia señala que el fortalecimiento de las experiencias se logra “reeducando a los padres familia y comprometiéndolos con el proceso de formación en educación sexual de sus hijos” (Baquero, 2016, p.20).

Inclusive se señala que desde las experiencias externas que se acercan al colegio, como la desarrollada por la ETB sobre los temas de prevención y uso adecuado de las redes sociales, un aspecto negativo, es que las y los docentes “vieron fue su enfoque solo en los

jóvenes, sin tener en cuenta a los docentes, orientadoras y directivas” (Baquero, 2016, p.24).

– *Información disponible para estudiantes*

Cercano a este reto, se encuentra el de la necesidad de aportar y reconocer la *información disponible para estudiantes*, teniendo en cuenta que como señala Doris Forero orientadora del colegio El Jazmín, “en la actualidad los y las estudiantes manejan mucha información que no siempre es la más precisa y, por el contrario, da cabida al surgimiento de distintos mitos; confunden ser travesti, con ser homosexual, y todo ello es distinto” (Barbosa, 2016, p.8).

Siguiendo la misma idea, desde el colegio Débora Arango, Henry Martínez señala que desde su experiencia encuentra una

profunda desinformación de los y las jóvenes sobre cómo manejar su sexualidad, lo cual lleva a prácticas equivocadas como: el sexo sin protección, pensar que la primera vez no pasa nada, que con condón no se siente igual; se trata de una población “*cuyas referencias son mitos que ellas y ellos mismos se encargan de difundir*” (Barbosa, 2016, p.21).

Por lo anterior, como señala otra experiencia se presenta “la necesidad de combatir la falta de información, proporcionando a las y los adolescentes indicaciones pertinentes, que vayan más allá de las posturas o prejuicios personales respecto a la educación para la sexualidad” (Barrero, 2016, p.17); se busca desde otra experiencia “aportar al autoconocimiento y la convivencia por medio de actividades que recogen las necesidades e inquietudes de los niños, niñas y adolescentes” (Barrero, 2016, p.20).

Para Yaneth Castillo orientadora del colegio San Martín de Porres, existe una contradicción en tanto a pesar de la existencia de mayor información al alcance de las y los estudiantes, se ha impactado negativamente su comprensión sobre la sexualidad. De forma que retomando el caso de la docente en Ventaquemada, añade que,

en esos tiempos se daban temáticas, se trataba la autoestima, el cuerpo, estaba organizado por edades, y con el tiempo se comenzó a pensar en los intereses de los y las estudiantes, su relación con el entorno, pasando de la parte curricular al respeto por el otro y por sí mismo, lo socio-afectivo. Pero eso de los derechos sexuales y reproductivos requiere de una mirada que considere los pros y los contras, porque en principio se tomó la parte clínica y eso ha tenido consecuencias negativas, no puede desconocerse la parte de los valores, y en eso se enfoca mi proyecto de educación sexual, porque en lo personal reconozco que los jóvenes saben los derechos, las diferencias, las enfermedades de transmisión sexual, y sin embargo vemos que aún hay niñas embarazadas y que está creciendo ¿Qué está pasando? A pesar de toda la información disponible, de los procesos en los colegios, algo está pasando” (Barbosa, 2016, p.20).

Un aspecto a tener en cuenta, es la amplia circulación de información por los diferentes medios de comunicación, que llega de manera rápida y sin filtros a las y los jóvenes. Desde la experiencia del colegio Fanny Mikey, Eric Holguín indaga

si en esta investigación tuvieron en cuenta la incidencia en los embarazos adolescentes frente a la influencia de los medios de comunicación, la música y la televisión...estos actores tienen mucha incidencia sobre los adolescentes, ya que les vende la idea de sexualidad o de sexo. Al buscar soluciones a este problema que radica en la libertad dada a la empresa privada de vender, ya que las personas no piden los contenidos, sino que se los dan, el gobierno debería tener un control sobre estos temas que impactan directamente en la población (Baquero, 2016, p.16).

En el mismo sentido, Sonia Monroy del colegio Julio Flórez destaca como un reto permanente para la educación para la sexualidad con las redes sociales y los medios de comunicación dado que construyen un discurso que se materializa en “la cotidianidad de los chicos y las chicas, el acceso a la pornografía que en últimas cosifica a la mujer. En la mesa de trabajo discutieron que lo erótico no era malo, lo malo eran los mensajes y a quiénes sometía” (Casas, 2016, p.21).

Sin embargo, desde la experiencia de otro colegio y el proyecto de la ETB se identifican oportunidades para el abordaje de temas en términos de prevención, por ejemplo,

el profesor ve que esto se puede articular con todo el tema de embarazos, violaciones, uno de los resultados del mal manejo dado por los adolescentes a las redes sociales. Muchos de ellos, explicaba el profesor, conocen la palabra porque algún profesor la ha mencionado, e inclusive desconocían la existencia de un ministerio de las TIC. El trabajo con la ETB ha sido muy productivo ya que ha complementado el trabajo del colegio al darle otra mirada (Baquero, 2016, p.9).

A partir de lo anterior cabe el cuestionamiento sobre la oportunidad de la información que reciben las y los estudiantes, lo que pone en evidencia la necesidad de trabajar estos temas desde las comunidades educativas de manera crítica y amplia.

– *Procesos de sistematización, seguimiento y valoración y condiciones del contexto local.*

Por otro lado, se identifican *los procesos de sistematización, seguimiento y valoración* como un reto de la educación para la sexualidad, en tanto recogen las experiencias particulares de las comunidades educativas para lograr un reconocimiento y proyección de acciones con el fin de cualificar las capacidades institucionales para el abordaje de temas como el de la maternidad y la paternidad tempranas. Se destaca desde una intervención sobre los procesos adelantados en los colegios, la necesidad

“...de un fortalecimiento de procesos de sistematización que partan de las investigaciones realizadas, porque hasta el momento es una necesidad que ha sido pasada por alto. En las intervenciones en colegios se tienen en cuenta los indicadores de gestión, pero no hay un seguimiento de los procesos o una sistematización real que dé cuenta de aquello que ha funcionado, de cómo ha funcionado y qué se puede esperar de la intervención misma” (Barrero, 2016, p.17).

Una dificultad que se reconoce para el fortalecimiento de las experiencias es que las y los docentes no cuentan con las herramientas suficientes para pasar de la práctica a la

sistematización de los procesos, entonces la motivación de algunos docentes se ve limitada porque no encuentran

“...las condiciones para hacer de esa experiencia algo significativo... no están dadas, ya que al momento de la práctica siempre tropiezan con la articulación de la experiencia, entonces orientar la sistematización, la reflexión ya sea por exigencia de la secretaría o del colegio resulta ser difícil, dado que la articulación de la palabra escrita y la palabra hablada los profesores y las profesoras se “sienten cortos”” (Casas, 2016, p.18).

Esta situación se ejemplifica de alguna forma con lo sucedido con una parte del proyecto liderado por Doris Forero en el colegio el Jazmín, que a través de un foro virtual con estudiantes abordó “temas de sexualidad, a partir, por ejemplo, de dilemas sobre el embarazo... Al respecto la profesora señala que no ha sido posible sistematizar lo realizado por la extensión del material (foro virtual), pero sí se ha notado el potencial del ejercicio” (Barbosa, 2016, p.8).

En este marco, la sistematización de las experiencias se reconoce en tanto tiene el potencial de dar “continuidad a los procesos abordados y recrearlos de forma espontánea” (Barrero, 2016, p.20). Así mismo se reconoce como prioritario socializar “con toda la comunidad que se quiere impactar y beneficiarla” (Baquero, 2016, p.19). Para el proceso adelantado en el marco de las prácticas pedagógicas en educación para la sexualidad, el reto entonces parte de dar “a conocer las experiencias trabajadas en los diferentes grupos de mi comunidad educativa. Socializando el proyecto con otras instituciones con experiencias similares (Baquero, 2016, p.20).

– *Condiciones del contexto familiares y locales*

Con un menor reconocimiento como reto pero no menos complejo de abordar en el marco del encuentro, se identifican las *condiciones del contexto familiares y locales* en las que se adelantan las experiencias por parte de docentes y equipos de orientación escolar, en tanto definen las particularidades de las prácticas. Frente al desarrollo de su experiencia en este punto Doris Forero señala, que el proyecto nació en 2012 con el desarrollo de algunos

talleres, debido a que la profesora llegó en 2011 y necesito ajustarse al contexto “analizando las necesidades, realizando encuestas, porque llegaba a la institución desde la localidad de San Cristóbal, que tenía necesidades diferentes; llegar al Jazmín, en la zona centro, le significó tener en cuenta los requerimientos propios del lugar” (Barbosa, 2016, p.6).

Para otra experiencia el reto consiste en responder a las necesidades de los territorios y los colegios de forma equitativa, porque

las zonas están formalizadas dependiendo de índices distritales dependiendo de la cantidad de hospitales y centros de apoyo, lo que sucede finalmente es que termina por haber zonas con las mismas necesidades que no tienen el mismo acceso a talleres, proyectos y ayuda. Lo mismo pasa con las jornadas, hay privilegios para jornadas de la mañana y se tiende a dejar de lado la importancia de estos programas para estudiantes en jornadas de la tarde (Barrero, 2016, p.24).

Un énfasis importante que se presentó con relación a este reto es el reconocimiento de las realidades familiares y la importancia de vincular a las familias a la formación en educación para la sexualidad de las y los estudiantes, con el fin de lograr la integralidad en el abordaje del tema. Al respecto, en una de las mesas de trabajo del encuentro se comparte la siguiente experiencia con otras docentes participantes, con el fin de ejemplificar el reto que impone el contexto en el que se ha desarrollado,

un reto es involucrar a la familia, porque la familia tiene unos imaginarios terribles, uno todavía ve mamás que no son capaces de hablarle a su hija de sexualidad y de relación sexual, genitalidad que es una cosa totalmente diferente, entonces uno todavía sigue viendo esas situaciones y esos problemas, digamos unas situaciones que todavía hacen en casa, unas conductas que muchas veces hasta el niño lo identifica. A mí me pasó un caso en donde a la niña le daba miedo decirle al papá que no le gustaba bañarse con él, la niña tenía seis años pero el señor tenía la costumbre de entrar a bañarse y pues se bañaban desnudos, pero la niña no sabía cómo decirle al papá eso hasta que llegó la información a nosotros y nosotros tuvimos que abordar el caso.

Es una situación donde uno de pronto pues dice bueno, hasta qué punto pero teniendo en cuenta la situación eso es un reto grande, es trabajar con familia, involucrar a la familia en ese proceso de cómo educar a su familia desde la sexualidad, porque es que es una corresponsabilidad de todos, no es solo mía como institución, es lo que los papás vienen generando a nosotros, mire profesor, mire esto. Pero si pasa algo en el colegio inmediatamente se vienen y nos golpean: usted me le enseñó esto a mi hijo, usted hizo esto, lo otro pero haber papá ¿dónde está también su responsabilidad de apoyar y explicar a su hijo todos los procesos, los cambios de la sexualidad?” (Casas, 2016, p.19).

Desde el colegio Fanny Mikey se menciona que *“hay que reorganizar la sociedad para que el papá tenga tiempo de estar con sus hijos y puedan compartir estos temas, si se hiciera esto, habría una solución a corto plazo sobre las discriminaciones, las cuales generan violencia”* (Baquero, 2016, p.12). En relación a esa intervención, una docente señala, que en los colegios se trabaja en la mayoría de los casos con

hijos huérfanos con padres vivos, entendiendo los sentidos de la familia contemporánea: “el papá o la mamá, cuando están, salen desde las cuatro o cinco de la mañana para llegar nueve o diez de la noche, o existen y no los conocen, o es el televisor o la señora de la tienda, o me recogen, eso también afecta y hace parte del entender la paternidad y la maternidad, llevando a pensar que tener hijos es fácil, solo salgo y lo dejo ahí y la abuelita lo recoge (Barbosa, 2016, p.25).

Sin embargo, desde el diálogo de la mesa se propone tener en cuenta la complejidad del tema de cuidado y crianza de niños y niñas, a partir de que hay

comunidades que cuentan con un núcleo familiar extenso, ante la ausencia de madres o padres cuentan con la presencia de otros familiares con peso de autoridad, acompañamiento y consejo: las familias no se reducen a la madre y al padre, sino que son amplias y consolidan redes de apoyo; se plantea la posibilidad de promover este tipo de figura como opción para enfrentar los vacíos de la actualidad. Sin embargo, para el caso de las familias extensas también sucede que hay problemas de autoridad (Barbosa, 2016, p.26).

Un punto importante a tener en cuenta son las condiciones afectivas y materiales de las familias, en tanto se ha identificado que las dificultades que se presentan en el contexto familiar pueden influir en las decisiones que tomen las y los estudiantes frente a su sexualidad, el reto entonces, “es poder transformar la visión de entrar en una maternidad y paternidad adolescentes como forma de salir de casa o de las condiciones de vida de las que posiblemente los estudiantes quieren huir (violencia intrafamiliar...) o como forma de adquirir recursos (por las ayudas que el gobierno da en estos casos)” (Casas, 2016, p.26).

4.4. Análisis de temas críticos desde estudios empíricos para el diseño del programa.

Luego de una amplia revisión de la literatura respecto a las experiencias de educación para la sexualidad en distintas partes del mundo (esta revisión de literatura se presenta en el anexo 1) desarrolladas desde la academia en algunos casos en coordinación con instancias de cooperación o con los gobiernos locales; ha sido posible establecer miradas críticas acerca de la implementación de programas de educación para la sexualidad o haciendo análisis comparativos de las diversas prácticas y experiencias a la luz de la lectura de realidades que permite tener los resultados de la línea de base y los aportes de docentes en el marco del encuentro de experiencias. Así, se han identificado algunos temas críticos que para el caso de Bogotá resultan fundamentales de profundizarse en el diseño del programa:

4.4.1. La pedagogía del placer: formación docente

Se retoma en primer término una experiencia de Australia documentada por Debbie Ollis (2016) en la que plantea de que manera los programas escolares de educación en sexualidad en Australia, se centran en la prevención de ITS, embarazos no deseados y abusos sexuales, prestando poca o ninguna atención a las opiniones positivas sobre la sexualidad y, rara vez, la inclusión de temas positivos como el sexo, el placer, la intimidad y el deseo.

Para Ollis es fundamental la capacitación del cuerpo docente en temas relacionados con el deseo y el placer. En el documento revisado se reseña el proceso de enseñar sobre el placer a docentes de educación física y salud antes de su servicio social como parte de los estudios obligatorios en una unidad sobre educación sexual diseñada para prepararlos para enseñar educación sexual en escuelas secundarias.

La autora, argumenta que con una preparación adecuada, una visión de género para examinar los discursos normativos y con la oportunidad para la reflexión, el profesorado puede desarrollar la confianza, la habilidad y la voluntad de incluir pedagogías del placer en su trabajo escolar que redunden en grandes beneficios en el posicionamiento de la Educación para la sexualidad del estudiantado.

Es importante analizar como, desde diferentes contextos, se percibe la vivencia del deseo y el placer como un aspecto fundamental en la educación para la sexualidad, trascendiendo la mirada, exclusiva de la prevención y / o abstinencia (Johnson 2012; Ollis 2009; Ollis, Harrison y Richardson 2012; Smith et al. 2011).

Según Ollis la postura personal de quien enseña genera reacciones de aceptación o rechazo entre quienes comparten los procesos de enseñanza – aprendizaje. En muchos casos los maestros utilizan recursos desarrollados por gobiernos o agencias financiadoras, como los que se ocupan de la planificación familiar (Smith et al. 2011). Algunos de estos recursos muestran cierto enfoque en la intimidad, el deseo y el placer (ver Anchar 2001); sin embargo, hay poca evidencia de su uso en las aulas.

La autora considera que la falta de respaldo escolar, comunitario y departamental, la falta de capacitación docente, la falta de confianza y la incomodidad, constituyen las razones principales de la naturaleza negativa, limitada y parcial de los enfoques actuales de educación en sexualidad en Australia (Johnson 2012; Leahy, Horne y Harrison 2004; Ollis 2010, 2014; Smith et al. 2011).

Para Oliver et al. (2013, 143), "la pregunta sigue siendo: si abogamos por una educación sexual que esté en sintonía con el placer y los contextos sociales de la vida de los jóvenes, ¿quién les enseñará y dónde se les enseñará?"

Esta investigación hace eco del llamado de muchos organismos internacionales a brindar educación sexual desde un enfoque positivo que se comprometa activamente con las pedagogías del placer y el deseo. Explorando los debates actuales sobre las preguntas de Oliver sobre "por quién" y "dónde" se enseña el placer, pero también examinando la otra cuestión importante de "cómo" debe enseñarse, la autora, considera estas preguntas a través de un análisis de la realidad, enfrentando el desafío y la posibilidad de enseñar sobre el placer sexual a maestros en la formación, a través de una metodología diseñada para preparar a los maestros para enseñar educación sexual en las escuelas secundarias.

El documento proporciona un análisis de las reflexiones de los docentes-estudiantes sobre su experiencia de enseñanza y aprendizaje, sobre cómo enseñar placer, y examina el potencial de un marco positivo para el sexo con una metodología estructurada para la enseñanza de la educación en sexualidad, que incorpora pedagogías del placer.

Argumenta que con la preparación adecuada de los maestros, un marco positivo de aproximación al sexo, una oportunidad para la reflexión personal y una mirada de género para examinar las expectativas normativas, los docentes pueden desarrollar la confianza, la habilidad y la disposición para incluir pedagogías del placer sexual en su clase de sexualidad escolar.

La cuestión de cómo incluir el "discurso faltante" del deseo en la educación sexual basada en la escuela rara vez se ha abordado en la literatura académica, sin embargo, este trabajo aporta desde la experiencia empírica un conjunto de aportes que pueden guiar el desarrollo de las pedagogías del placer:

Traducido a la práctica, las pedagogías en educación sexual implican:

- 'análisis crítico', 'conversaciones confiables', 'conversaciones sobre sexualidad, poder y justicia', 'búsqueda de ayuda' y 'negociación de riesgos y búsqueda de placer.
- Otros investigadores argumentan que también deben reconocer "el placer, el peligro y la ambivalencia, así como dar espacio para nombrar y discutir las

innumerables emociones, sensaciones, fantasías y evocaciones posibles que fluyen de los cuerpos sexualmente excitados"

- Las pedagogías también deben cuestionar "el uso de tácticas de miedo y el silencio de la" educación sexual "existente en torno a temas como el placer y el deseo".
- Sugiere que para abarcar las pedagogías del placer en la educación en sexualidad, deben abordarse tres aspectos: un compromiso con la educación en sexualidad que respalde todas las sexualidades; aumentar el conocimiento de experimentar placer y disipar mitos, y un reconocimiento de los riesgos y barreras para alcanzar el placer y las prácticas para evitar los riesgos o minimizarlos.
- Enseñar sobre el placer en este marco podría permitir que se discutan los aspectos negativos y positivos relacionados con la sexualidad, presentando una visión más realista de la complejidad de las "múltiples expresiones y dimensiones de la intimidad sexual" (Ollie, 2016).

4.4.2. Búsquedas para un abordaje holístico de la educación para la sexualidad: género, poder, placer y derechos

En esta misma vía se encuentra el desarrollo presentado por Ketting, E., Friele, M., y Michielsen, K. (2016). En: "Evaluación de la educación holística en sexualidad: un acuerdo de consenso de un grupo de expertos europeos". En el texto se observa la dificultad para evaluar, la educación holística en sexualidad (HSE) como nuevo concepto en educación para la sexualidad (SE). Dado que difiere de otros tipos de educación para la sexualidad en varios aspectos importantes, las estrategias desarrolladas para la evaluación de este último no son necesariamente aplicables al HSE.

En este documento, los autores proporcionan una base para la discusión sobre cómo evaluar HSE, demostrando que los criterios de evaluación se centran predominantemente en el impacto en la salud pública, mientras que aún no existe un consenso sobre los criterios de

bienestar sexual y los aspectos de la sexualidad positiva, que son partes cruciales de la HSE.

Haberland y Rogow. (2015). En el texto, Educación sobre la sexualidad: tendencias emergentes en la evidencia y la práctica, especifican como La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo del Cairo y las resoluciones relacionadas han demandado reiteradamente a los gobiernos que proporcionen a los adolescentes y jóvenes una educación integral sobre sexualidad (CSE).

A partir de revisiones y meta-análisis de evaluaciones de programas y análisis de situaciones, este trabajo resume los elementos, la eficacia, la calidad y la cobertura a nivel de país de la EIS. Destaca el tema de la perspectiva de género y de derechos en la educación de la sexualidad comprensiva. Presenta la política y resultados basados en la evidencia para enfatizar la importancia de incluir el género, el poder y los derechos dentro de los programas, incluyendo un análisis sobre que este enfoque tiene una mayor probabilidad de reducir las tasas de infecciones de transmisión sexual y el embarazo no planeado, y señala un cambio reciente hacia este enfoque.

Debate la perspectiva " de empoderamiento de la EIS" que busca empoderar a las personas jóvenes, especialmente las niñas y otras personas marginadas que se ven a sí mismas y a otras como sujetos iguales en sus relaciones, capaces de proteger su propia salud y como personas capaces de participar activamente. Participantes en la sociedad.

Los autores enfatizan que el empoderamiento puede incorporar estos enfoques teóricos diversos y reconoce que el conocimiento confiere algo de poder, pero también los extiende. Por ejemplo, implícita o explícitamente, tales currículos abarcan la teoría feminista, que predice que llegar a comprender cómo se construye socialmente la desigualdad de género permite la reflexión personal y crítica sobre las normas de género, lo que lleva a diferentes decisiones y comportamientos. Por lo tanto, la teoría feminista, como la Teoría del género y el poder, ayuda a las y los estudiantes a comprender los orígenes de los estereotipos.

Un enfoque de empoderamiento de CSE también tiende a basarse en la teoría Freireana que postula que la educación puede (y debería) capacitar a, estudiantado para reconocer cómo las desigualdades sociales dan lugar a problemas que las personas experimentan como individuos. Estas teorías conducen a un énfasis en los enfoques de enseñanza que involucran a los estudiantes a cuestionar las formas en que se encuentran a través del pensamiento crítico y el análisis de su contexto social. El objetivo es que a medida que los estudiantes adopten actitudes y relaciones más igualitarias, adoptarán diferentes comportamientos y se sentirán en capacidad para aplicar sus principios y valores en las acciones y en otros resultados positivos para tener mejores resultados en sus vidas.

Para los autores, enfatizar en el género y el poder: es clave para reducir las infecciones de transmisión sexual y el embarazo no planeado. En parte porque pocos programas han enfatizado históricamente el género y los derechos y su posible influencia en la efectividad de los programas ha recibido poca atención, hasta muy recientemente. Sin embargo, existe una creciente evidencia de que un enfoque de empoderamiento es particularmente efectivo.

4.4.3. Cuestiones clave para la implementación efectiva de programas

Keogh, Sarah C., Melissa Stillman, Kofi Awusabo-Asare, Estelle Sidze, Ana Silvia Monzón, Angélica Motta y Ellie Leong. (2018). Las autoras realizan un estudio comparativo de la experiencia de Educación para la sexualidad en Guatemala, Perú, Ghana y Kenia. Este trabajo ofrece un análisis de los diversos desafíos que enfrentan los países de ingresos medios en el proceso de implementación de un currículo nacional de Educación para la sexualidad. Si bien ciertos desafíos son más prominentes en algunos entornos que en otros, los puntos en común entre los países son notables. Sin embargo, las estrategias que cada país ha utilizado para abordar estas barreras son diferentes.

Este análisis ha tratado de extraer *las lecciones aprendidas* en cada entorno para expandir la *caja de herramientas de estrategias para la implementación efectiva de educación para la sexualidad* para que puedan ser utilizadas por otros países que enfrentan desafíos similares:

- **Pros y contras de la Integración curricular** .- En los cuatro países en donde se llevo a cabo el estudio coinciden en que en ningún caso, la educación para la sexualidad se ofrece como un tema autónomo en la escuela, sino que se integra en otras materias. Los informantes clave de todos los países mencionaron los beneficios de esto: la integración demuestra cómo la EIS se relaciona con otros temas y, por lo tanto, impregna todos los aspectos de la vida; la integración también permite espacio para la enseñanza de la EEB sin añadir otra asignatura a los currículos superpoblados. Sin embargo, los informantes señalaron varios inconvenientes para un enfoque integrado: a los docentes capacitados en sus áreas principales rara vez se les enseña cómo integrar el CSE, y pueden saltarse más fácilmente los temas que consideran polémicos, con la excusa de que no tienen los conocimientos necesarios para cubrirlos. La integración puede disminuir la importancia de la EEB en el plan de estudios, ya que se diluye en otras asignaturas y no ejerce el peso de una asignatura independiente para profesores o alumnos: para ella, una de las cosas buenas que gana es la información detallada. A través de, y ser considerado como un tema y dada la prioridad que merece, por lo que termina logrando el objetivo cuando está efectivamente integrado, probablemente como cualquier otro componente.
- ***Tener o no tener una materia:*** Es importante señalar que en los países europeos, los nórdicos particularmente tienen experiencia comprobada de más de medio siglo de trabajo en la que se ha demostrado la importancia de una materia autónoma pues en muchos casos, tal como lo evidencia el estudio “lo que transversaliza se invisibiliza” y eso es lo que pasa en la mayoría de las experiencias revisadas por las autoras y también se expresa en la realidad de los colegios que presenta la línea de base. Al no tener “respondiente” institucional específico queda al libre albedrío del docente encargado pues al final es el o ella quien decide en el aula qué y como trabaja.

➤ *Procesos participativos para la construcción de programas son en sí mismos procesos pedagógicos:* Para Tomás Iosa (20139), es posible decir, que la política de educación sexual en Argentina se inscribe en un proceso de democratización de la socialización sexual escolar. En los debates sobre la educación sexual participaron miembros de las distintas carteras del Gobierno, diputados y senadores de diversos partidos y alianzas políticas, representantes de diversas congregaciones religiosas, organizaciones civiles de diversos movimientos sociales y científicos sociales, etcétera. Es decir que un variado conjunto de actores, con sus distintos capitales e intereses, participaron en la conformación de esta política educativa, dejando su huella sobre la nueva regulación estatal de la educación sexual. Este hecho es muy importante en el proceso de implementación debido a que la política pública reúne tres aspectos clave: a) es la palabra oficial, la opinión del Estado sobre una controversia social, al modo de un mensaje a la sociedad; b) es un conjunto de acciones, una provisión de servicios o intervenciones a través de diversos instrumentos; c) tiene efectos y consecuencias que re-forman la sociedad”.

5. Lineamientos

A continuación se presentan un conjunto de lineamientos que deberán orientar el diseño del programa que se desprenden del análisis técnico de las orientaciones internacionales pero en diálogo con las que se desprenden de los lineamientos nacionales, la literatura analizada de estudios empíricos y la lectura del material de campo del pilotaje del estudio, de las experiencias docentes en Bogotá y de los resultados preliminares del levantamiento de la línea de base. En un segundo momento estos lineamientos deberán ser revisados a la luz de los resultados de la línea de base.

Los lineamientos internacionales analizados anteriormente tal y como se mencionó, constituyen un marco importante pero no el único relevante para orientar el diseño de los programas. En el caso de Bogotá, los lineamientos propuestos recogen orientaciones internacionales que se consideran afines con la realidad de Bogotá, pero desde una mirada local de los procesos de construcción de conocimiento en la materia generados a través de la SED y el IDEP.

5.1. Para el Diseño del programa

De acuerdo con la Unesco (2010) “para el diseño de programas exitosos es necesario fomentar una amplia participación de la comunidad y de las familias, incluidos niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en la definición de los programas para reconocer sus necesidades, aspiraciones y fomentar su involucramiento en el desarrollo e implementación de respuestas apropiadas, frente a las necesidades sentidas en materia de Educación en Sexualidad” (p. 27).

Desde el apartado *“Retos para el abordaje de la educación para la sexualidad desde las experiencias o prácticas pedagógicas”* se resalta: *“la importancia de integrar las diversas poblaciones de la escuela y entender que la sexualidad no se limita a lo que se está acostumbrado, sino que abarca más, y que por eso es necesario aclarar los mitos y los conceptos básicos de la sexualidad, no solo a los y las alumnas, sino a madres y padres. La experiencia con Oriéntame ayudó a definir el reto de orientar a padres y madres sin herir*

susceptibilidades: cuando uno comienza a tocar el tema no se sienten cómodos, por ejemplo, en alguna ocasión les preguntaba: ¿ustedes hablan de sexo en sus casas?, y solamente entendían el tema desde las relaciones sexuales y lo genital, no tocaban hechos como que, por ejemplo, el papá no lavaba la loza porque eso le correspondía a la mamá, entonces decía: ¿ustedes también dejan que su mamá les lave la ropa sucia porque es lo que le toca?, con preguntas de este tipo se trata de romper como con los estereotipos, la cantidad de paradigmas sobre lo masculino y lo femenino” (Barbosa, 2016, p.34).

Según la OMS y la BzgA para el diseño de programas de Educación Integral en Sexualidad resulta importante, partir de comprender que, en materia de sexualidad humana coexisten procesos de educación en sexualidad, tanto informales como formales a lo largo de toda la trayectoria vital. Se utilizan en estos procesos, sobre todo en los primeros años de vida, infinidad de fuentes de aprendizaje informal, como son los padres, madres, los pares.

No obstante, si bien es clave reconocer y valorar las fuentes formales de información que en su mayoría están constituidas por saberes expertos (pedagogía, medicina, enfermería, psicología y otras disciplinas del campo social) que aparecen en ámbitos formales de educación asociados a los espacios escolares, es fundamental ubicar que no son las únicas fuentes consultadas, ni valoradas. Los saberes ancestrales, populares, las experiencias y opiniones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes son muy valiosas y permiten tener una mayor comprensión de sus concepciones, necesidades y alternativas, donde la escuela y el currículo, se constituye en una de ellas.

En este sentido y con miras al diseño de un programa socioeducativo para el Distrito, resulta muy importante partir del análisis que hacen la OMS y la BzgA (2010) en relación con el hecho de que “Claramente, la educación formal difícilmente moldea la sexualidad humana, y el papel de educadores sexuales tiende a centrarse en los problemas (por ejemplo, los embarazos no deseados y de infecciones de transmisión sexual -ITS) y cómo éstos se pueden prevenir. Esto genera fácilmente la crítica de que su enfoque es predominantemente negativo, es decir, orientado a problemas. El enfoque hacia los problemas y riesgos no siempre se alinea con las curiosidades, intereses, necesidades

y experiencias de los propios jóvenes y por lo tanto, puede no tener el impacto en el comportamiento que se pretende.

Esto, a su vez, conduce a las peticiones de un enfoque más positivo, que no sólo es más eficaz, sino también más realista. Por tanto, el desarrollo que ha tenido la educación sexual ha sido, en cierto modo, la historia de una lucha para reconciliar las necesidades profesionales, orientadas a la prevención, a las que hay que sumar las exigencias de ser pertinentes, eficaces, aceptables y atractivas para los y las adolescentes” (OMS y la BzGA 2010, p. 13).

Resulta interesante la revisión del modelo europeo, pues han transitado a lo largo de medio siglo, desde enfoques negativos en relación con la sexualidad, preventivos y biologicistas al Enfoque Holístico en Sexualidad (HSE), éste se caracteriza por su mirada fundamentalmente positiva hacia la sexualidad, considerándola, como una fuente potencial de alegría y felicidad y no como un riesgo para la salud. Desde el enfoque, se comparte, respeta y acepta el hecho de que los jóvenes en la construcción de su autonomía afectiva, sexual y reproductiva se irán involucrando en relaciones amorosas, que pueden incluir gradualmente elementos sexuales, en ningún caso se pretende impedir que los jóvenes inicien relaciones sexuales, se considera que es una dimensión importante de la vida, se aceptan desde el respeto por la intimidad de los chicos y las chicas, el énfasis de la EIS se coloca en promover en niñas, niños, adolescentes y jóvenes “competencias que les permitan, a lo largo del ciclo vital, la adquisición de habilidades en materia de toma de decisiones, asertividad, comunicación, negociación, ayudando a construir relaciones interpersonales más saludables y gratificantes. Orientando a las personas a asumir las responsabilidades de sus propios actos, así como estimulando comportamientos solidarios y empáticos hacia otras personas. La Educación Holística en Sexualidad también prepara para enfrentarse a incidentes que involucren una actividad sexual prematura, no deseada o coercitiva; así como la práctica de sexo más seguro, incluyendo el uso correcto y sistemático de preservativos y anticonceptivos”.

El modelo pretende desarrollar y fortalecer la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones conscientes, satisfactorias, saludables y respetuosas con respecto a las relaciones y la sexualidad. La EIS comienza temprano porque lo que se aprende a una edad temprana tiene un impacto duradero en cómo se maneja la sexualidad más adelante en la vida. Se debe enfatizar, sin embargo, que la HSE a edades más tempranas es muy diferente de la HSE en edades avanzadas. Es crucial tener en cuenta que los programas deben ser apropiados para la edad y el desarrollo. Por ejemplo, las niñas y niños pequeños aprenden sobre los nombres propios de las partes del cuerpo o el significado de la amistad. Más tarde, otros temas se vuelven relevantes, como la biología de la reproducción o formas de prevenir el embarazo y las infecciones de transmisión sexual (ITS).

Los resultados deseados por EIS son triples, comprenden elementos de:

- Conocimientos (como el conocimiento sobre el cuerpo humano, su desarrollo y funciones)
- Habilidades personales y de comportamiento (por ejemplo, para poder construir relaciones íntimas en las que hay comprensión mutua y respeto por las necesidades y los demás).
- Límites y orientaciones de valor (por ejemplo, respeto por la diversidad sexual y las diferencias de género).

En varios sentidos, la educación para la sexualidad difiere de sus alternativas, es decir, otros dos enfoques del SE que se han vuelto dominantes en las últimas décadas, particularmente en los EE. UU: (i) educación solo de abstinencia; y (ii) educación integral en sexualidad (EIS). La abstinencia solo se enfoca en retrasar las relaciones sexuales hasta el matrimonio. No incluye información y consejos sobre el comportamiento sexual seguro o la anticoncepción y, por lo general, no incluye temas como emociones, sentimientos o cambios biológicos durante la pubertad. Se ha demostrado científicamente que la abstinencia por sí misma, no genera los impactos previstos.

En la experiencia documentada en el Distrito se puede observar como en algunos casos, en las IED, los PES forman parte de la responsabilidad del Departamento de

Orientación. Son en su mayoría los o las orientadoras, quienes institucionalmente abanderan los proyectos de educación para la sexualidad, solo que, desde Orientación se deben dar respuesta a muchos procesos institucionales y en muchos casos el PES no es una prioridad; en ocasiones actividades que conforman las acciones del PES suelen delegarse en docentes, generalmente en los directores de curso para que sean éstos quienes las realicen. Estas acciones son vistas como aplicación de un enfoque transversal, pero al no haber un doliente institucional, las responsabilidades se diluyen en todos el cuerpo docente y en muchos casos resultan invisibilizadas.

Se encontró que generalmente se desarrollan talleres con temáticas que los/las orientadoras han elegido y responden al marco general de PESCC pero que no en todos los casos se contextualiza en las realidades de los entornos particulares. En muchos casos se aprecia que los docentes no son capacitados, que no se sienten cómodos trabajando éstos temas y muchos creen no ser competentes para este trabajo específico. En algunos casos se pudo apreciar que si bien las IED cumplían con el requisito institucional de contar con el PES, no siempre el desarrollo era el esperado.

Por las razones anteriores vale la pena tomar en cuenta las consideraciones del documento de Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en sexualidad (UNESCO, 2018), en donde se recalca la importancia de la existencia de una materia curricular en la que se imparta educación sexual. Es importante para ello la formación académica del profesorado, que se responsabiliza de la misma. Desde la UNESCO se propone que EIS sea una asignatura que integre los currículos de los programas de formación docente y que quienes sean elegidos para integrar esta materia de educación para la sexualidad, tengan un perfil y demuestren idoneidad y disposición para trabajar la temática.

Desde la propuesta construida para el Distrito resulta importante formalizar los procesos de Educación para la sexualidad, si bien el trabajo de campo evidencia la existencia de los PES como requisito obligatorio, no en todos los casos se desarrollan a cabalidad, Se propone siguiendo la propuesta de OMS y la BZgA (2010). Que desde el convenio SED – IDEP se pueda

Formalizar una instancia de desarrollo curricular cuya función tiene que ver con:

- Levantamiento línea de base educación para la sexualidad en el distrito
- Fundamentar la educación para la sexualidad en Bogotá, establecer objetivos todo en estrecha colaboración con las partes involucradas e interesadas (comunidad educativa en general).
- Formular objetivos de aprendizaje más específicos, diferenciados por grupos de edad y posiblemente por tipos de centro educativo
- Revisar lecciones aprendidas
- Construir Marco Curricular
- Transformar marco curricular en programaciones didácticas
- Establecer retos y oportunidades

Según la OMS y la BzgA (2010) “es importante asegurarse de la participación conjunta de miembros de los grupos de trabajo técnicos dedicados a la programación didáctica y al desarrollo del currículo. Además, este grupo debe incluir a personas expertas en formación docente, educación sexual y salud sexual y reproductiva, así como metodología y pedagogía, y representantes del profesorado y posiblemente también del alumnado, sin olvidar a los y las representantes de las instituciones (p. ej. las universidades) que van a llevar a cabo la formación. Este grupo trabaja en el contexto del amplio marco curricular, guiando la dirección general y las programaciones didácticas específicas, que ya perfilan los objetivos de aprendizaje específicos en relación con los contenidos por curso”.

Paralelamente se debe también diseñar un currículo de formación del profesorado, como se observa en la literatura revisada y en el campo, el profesorado demanda formación continua en la materia, pues si bien algunos tienen herramientas conceptuales y personales para trabajar en Educación para la Sexualidad, muchos otros refieren la necesidad y el interés de adquirir conocimientos pedagógicos, estructurales que les permita ganar competencias en el tema para trabajar con mayor sustento teórico y confianza.

En el apartado de “Retos para el abordaje de la educación para la sexualidad desde las experiencias o prácticas pedagógicas” se identificaron las ausencias y dificultades que maestros y maestras han enfrentado en el contexto local e institucional, con el fin de señalar los retos que implica el abordaje de la educación para la sexualidad y de la maternidad y la paternidad tempranas para las comunidades educativas. Se retoman algunas apreciaciones que ejemplifican muy bien la realidad de las IED en el tema:

Uno de los aspectos que mayor discusión tuvo en los distintos espacios durante el encuentro, fue la identificación de las concepciones para el abordaje del tema o como se denominó en algunos casos los paradigmas adultos sobre la sexualidad.

La orientadora Doris Forero del colegio el Jazmín, señala que quien decide trabajar con salud sexual y reproductiva debe ante todo proyectarse desde el abandono de sus ideas preconcebidas respecto de la sexualidad, porque cuando se exponen ideas religiosas o políticas sobre el tema, se pierde. No se puede desviar el objetivo respecto de las y los adolescentes, porque ellos y ellas siempre están cambiando: interactuando con ellos es posible notar que están tranquilos, utilizan la información con la que cuentan y quienes comienzan a poner obstáculos son justamente los adultos, trabajar este tipo de temas implica salir de los prejuicios y separarnos, aunque como personas tengamos un punto de vista (Barbosa, 2016, p.24).

5.2. Para la Implementación del programa

- Sería necesario como señala una de las experiencias documentadas en el “Encuentro de experiencias o prácticas pedagógicas” *“realizar una sensibilización frente a prejuicios y tabús en torno a la educación para la sexualidad que tenga como receptores a padres y madres de familia y comunidad académica en general”* (Barrero, 2016, p.26).

Desde un punto de vista similar, se plantean “...espacios de diálogo abierto, posibilidades de tiempo para atención de casos y poder acercarse al tema desde los DDHH y no desde creencias, contextos privados o prejuicios sociales” (Barrero, 2016, p.25).

En concordancia con esta necesidad local, la OMS y la BZgA (2010) afirman que: “es necesario sensibilizar a la comunidad educativa en general, en primera instancia hay que trabajar por derribar el mito de que la educación sexual promueve la actividad sexual entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes y promueve la pérdida de valores morales. Es necesario subrayar que niños, niñas, adolescentes y jóvenes van a aprender sobre sexualidad de todas formas, pero con mucha probabilidad lo harán a partir de fuentes poco fiables o simplemente incorrectas: de su grupo de iguales, que puede que tampoco disponga de muchos conocimientos en materia de sexualidad, y, cada vez con mayor frecuencia, de los nuevos medios de comunicación, en particular, la pornografía disponible en Internet. Uno de los objetivos de la educación sexual moderna es, por lo tanto, prever, contrarrestar y corregir la información errónea obtenida a través de tales fuentes”. (p.45)

De igual forma se sugiere que la Educación Integral en Sexualidad, se proporcione como una materia multidisciplinaria. Lo más común que sucede, en el momento, es que desde orientación se remiten los talleres estándar que deben implementarse y cada director o directora de curso, los realiza en los espacios de coordinación. La experiencia demuestra cómo se aprecia en el documento de *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. (UNESCO, 2014). “Que la materia principal y la formación de base del profesorado tiene una gran influencia en el contenido y los métodos utilizados. La educación sexual se suele focalizar en los aspectos físicos cuando se realiza en el contexto que proporciona la biología o la salud, mientras que, cuando el tema principal está en el ámbito de las humanidades, se prestará más atención a la interacción social o las cuestiones morales”.

La UNESCO (2018) precisa que un buen enfoque para garantizar una cobertura más integral es recoger diferentes aspectos bajo la responsabilidad de profesores diferentes, lo que convierte la educación sexual en una materia multidisciplinaria. La investigación empírica ha demostrado que es importante que, en estos casos, un profesor sea el responsable de la coordinación general de los diferentes materiales y las distintas contribuciones. Otro enfoque utilizado es traer a especialistas de fuera del ámbito educativo para compartir enfoque y miradas distintas. Estas personas pueden ser

profesionales de la medicina, enfermería, matronas, trabajadoras, jóvenes; que están especialmente capacitados en educación sexual, la dificultad de acudir a este tipo de estrategias es que existe un menor nivel de incidencia sobre los contenidos, las perspectivas y los énfasis que deberían estar más conectados con las realidades de los colegios o comunidades. En algunos países, como Suecia o Estonia, los niños y niñas reciben parte de su educación sexual en el entorno de los centros de salud para adolescentes, lo que supone una reducción en el temor a acudir a dichos centros y fomenta la asistencia futura.

Es importante evitar la dependencia del funcionamiento del programa, del interés o no de los docentes y orientadoras, se sugiere que se formalice una instancia administrativa-pedagógica que pueda formar parte de los comités académicos o de convivencia, es un grupo de trabajo técnico que en concordancia con lo propuesto por la Se haga responsable del desarrollo del currículo de formación y que planifique también su implementación posterior. Para procurar que se corresponda con otros componentes del marco curricular.

En esta vía es importante para el Distrito, que se tomen decisiones con respecto a tipo de educación sexual que va a ser impartida, si bien el PESCC habla de la transversalidad y la Corte Constitucional lo ratifica, hay experiencias como las de Argentina, revisada en este documento, o la construida en Bogotá por el Profesor Luis Miguel Bermúdez, en las cuales la transversalidad es la base pero los contenidos de Educación para la Sexualidad están condensados y se enriquecen desde una materia particular. En el caso del profesor Bermúdez documentado de Bogotá, las materias de ética y religión fueron las elegidas para ser el marco a partir del cual se orienta la educación para la sexualidad.

Desde el diálogo de experiencias se reconoce que para lograr la sostenibilidad como reto se necesita efectividad en la “trasversalización de currículos: desde el plan de estudios, que toda la comunidad trabaje el tema de la sexualidad, pues, aunque los y las orientadoras hagan talleres al mes, sus esfuerzos son superados por el gran tamaño de los colegios y resultan aislados” (Barbosa, 2016, p.39). Así mismo, se destaca que

es importante garantizar la permanencia de los proyectos, cuya solución pasa por el currículo transversal, el cual, por medio de los ciclos, haría posible establecer una ruta que permita sostener el proyecto, independientemente de quien asuma los distintos cursos, eso sí desde una perspectiva interdisciplinaria: que no sea una responsabilidad únicamente de la orientadora, sino que participen todos el área docente, unida a la consideración de los valores implícitos en la sexualidad, desde la perspectiva de considerar las consecuencias de los propios actos e incluyendo a la familia: el órgano que finalmente cría a niños y niñas” (Barbosa, 2016, p.35).

Desde otra experiencia, aunque se ratifica lo señalado sobre la transversalización se añade una dificultad, que fue reiterada por distintas personas durante el encuentro:

Lo transversal de los currículos contribuye a la continuidad académica del tema de la sexualidad; sin embargo, esta solución se enfrenta a los cambios en las políticas públicas: con cada cambio de administración vuelven a cambiar las reglas del juego, eliminando a quienes se encargan de llevarlas a cabo para sustituirlos por nuevos elementos que ya no están interesados en el trabajo realizado (Barbosa, p.3).

Frente a esto, otra experiencia señala que, para lograr sostenibilidad y continuidad de los proyectos, se necesita que “no cambien por la administración ni por la falta de quienes dirijan el proyecto; siempre desde la inclusión de niñas, niños y jóvenes, porque un proceso solo con once se termina con el grado y los proyectos deben tener vida propia” (Barbosa, 2016, p.39).

Desde estos puntos de vista, la continuidad de procesos requiere de algunos elementos particulares que son señalados por Henry Martínez, del colegio Débora Arango, así:

...contar con herramientas y presupuesto, recursos, materiales humanos y espacios para desarrollar los proyectos. Además, es necesario desarrollar el trabajo en equipo y la formación para maestros y maestras, de tal manera que les sea posible ser agentes activos en las soluciones a los problemas, y el establecimiento de encuentros como el que se está llevando a cabo, en los que sea posible compartir prácticas para formar redes que faciliten

la socialización de experiencias significativas, e intercambiar los datos que han apoyado los distintos proyectos (Barbosa, 2016, p.37).

Alianzas interinstitucionales que apoyen programáticamente los desarrollos distritales en Educación para la sexualidad: De otro lado se destaca que es necesario que cualquier proceso que llegue a las comunidades educativas tenga en cuenta aspectos como que “...vengan de entidades públicas o privadas, son buenas, con la aclaración de que desafortunadamente llegan solo a una jornada o no benefician a la totalidad de estudiantes de los colegios en las diferentes jornadas” (Barrero, 2016, p.21). Se señala que programas como HERMES y Félix y Susana, no llegan a todas las localidades y tienen poca socialización (Barrero, 2016, p.27).

Adicionalmente, se señalan como aspectos negativos a lo largo de toda la sesión, que no hay continuidad en procesos y que cada cambio de administración implica cambios de programa y de enfoque con respecto a lo que se venía haciendo. Esto hace que se llegue a un clima de pesimismo con respecto a la implementación de los programas por parte de la comunidad académica (Barrero, 2016, p.22).

Desde varias experiencias se recogen aspectos que indican que estos procesos tendrían mayor impacto primero, si, primero se vinculan “a los docentes y estudiantes que pueden ser aliados para la consecución de esta propuesta” (Baquero, 2016, p.19). Segundo, y en el mismo sentido, si se vinculan a “todos los actores de la sociedad, trabajando mancomunadamente por el desarrollo integral de niños y niñas, jóvenes y adolescentes. Así mismo, asegurar todos los recursos humanos y físicos necesarios para dar seguimiento y evaluación, así como la continuidad de los proyectos” (Baquero, 2016, p.20).

Y tercero, si los procesos a desarrollar se manejan bajo el marco del “PEI del colegio y a los procesos internos de cada institución sin necesidad de depender de decisiones particulares sobre estos temas fundamentales y sin tener que pasar por la etapa de lucha contra prejuicios, ideas pre-concebidas y vivencias propias de quienes están a cargo de la institución” (Barrero, 2016, p.24).

La definición de las políticas públicas y lineamientos para el abordaje del tema, constituye otro aspecto identificado entre los retos de la educación para la sexualidad, desde la necesidad por abordar los derechos sexuales y los derechos reproductivos, fortalecer la divulgación y participación de la comunidad educativas, pero también por la importancia de contar con parámetros para el ingreso de actores externos a los colegios.

Inicialmente se destaca la importancia de la articulación con los ámbitos nacional y lo distrital entre “el ministerio de educación y la secretaría de educación y entre la comisión nacional intersectorial para la promoción y garantía de los derechos sexuales y reproductivos y el programa distrital para la prevención y atención de la maternidad y paternidad temprana” (Barrero, 2016, p.20).

5.3. Para el Seguimiento y evaluación del programa

El trabajo del grupo de expertos europeos (2010). En relación con la evaluación de la Educación Holística en Sexualidad (HSE), permite evidenciar la importancia de la evaluación en cada etapa del proceso, según los expertos es necesario realizar tres tipos de evaluación: (i) programa; (ii) implementación (o proceso); y (iii) evaluación de resultados / impacto, cada una de las cuales evalúa en qué medida se cumplen los criterios de calidad de HSE como se describe en los 'Estándares para la educación en sexualidad en Europa'.

Para cada uno de los tres tipos de evaluación, se necesitan ejemplos de criterios de calidad o resultado / impacto y algunos indicadores relacionados. Los criterios de calidad e impacto se definen aquí como 'parámetros de evaluación' o 'características generales' que deben traducirse en entidades medibles llamadas 'indicadores', en la práctica de la evaluación.

Los criterios para evaluar la calidad de los programas de HSE deben basarse en los principios de HSE y, además, en las características generales recomendadas mencionadas en todas las normas. Varios de estos criterios de calidad atraviesan el currículo y son los siguientes:

- Enfoque positivo de la sexualidad como un potencial humano importante.
- Edad y desarrollo apropiado: el currículo corresponde a las realidades de las vidas de niños y jóvenes en diferentes etapas de desarrollo, y a su nivel de interés y comprensión según lo evaluado científicamente.
- Sensibilizados cultural y socialmente: las realidades de la cultura sexual existente no se dan por sentadas, pero son objeto de reflexión y discusión críticas.
- Igualdad de género y aceptación de la diversidad (sexual): la intención es prevenir o reducir el aislamiento social, la intimidación y la discriminación basada en el género o la identidad sexual, y aumentar la auto-aceptación.
- Basado en un enfoque de derechos humanos, particularmente el derecho al conocimiento, a la autodeterminación (sexual) y a la igualdad de trato.
- Basado en una comprensión holística del bienestar: aparte de las consideraciones de salud física, los aspectos psicológicos, sociales e interactivos de la sexualidad se consideran relevantes por sí mismos,
- Contribuir a una sociedad justa y compasiva al capacitar a individuos y comunidades: los jóvenes pueden tomar sus propias decisiones informadas y aprender a responsabilizarse de ellos.
- Proporcionar información científicamente precisa: los aprendices tienen derecho a hacer preguntas y tienen derecho a respuestas apropiadas y honestas.

Sus principios incluyen:

- La participación de niños y jóvenes en la evaluación de sus propias necesidades, en el desarrollo y la implementación de lecciones, y la participación en métodos de enseñanza interactivos.
- Variedad de métodos de enseñanza: diferentes objetivos requieren diferentes métodos de enseñanza y estrategias para ser efectivos.
- Flexible y adaptable a diferentes necesidades, grupos, entornos, etc. Los ejemplos de indicadores de calidad del programa incluyen:

- Los criterios de calidad transversales se mencionan y explican explícitamente en la documentación del programa y reaparecen regularmente en varias lecciones.
- Enfoque positivo: el tono, las ilustraciones y los ejemplos en el currículo son atractivos, 'atractivos', alegres y no basados en el miedo.
- Edad y desarrollo apropiado: el plan de estudios se extiende a lo largo de varios años y los temas se revisan, gradualmente, a medida que aumenta la edad.
- Igualdad de género y aceptación de la diversidad: se incluyen las lecciones que tratan explícitamente estos temas, se usa el vocabulario apropiado y se incluyen todos los tipos de identidad sexual (por ejemplo, utilizando el término "pareja" en lugar de hombre / mujer).
- Participación de los jóvenes: existen mecanismos que aseguran una participación significativa en todos los niveles de desarrollo e implementación del programa.

5.3.1. Métodos de evaluación

Los criterios de calidad se pueden estudiar a través del análisis de documentos y la revisión del currículo. La evaluación de la implementación (o proceso) analiza las discrepancias entre cómo se supone que un programa debe implementarse en teoría y cómo se hace en la práctica. Este tipo de evaluación es bastante raro en la literatura. Hay cuatro áreas que deben abordarse en la evaluación de la implementación: (i) proceso de desarrollo del programa; (ii) capacitación y apoyo docente / educador; (iii) vínculos con servicios relevantes de salud sexual y bienestar; y (iv) entrega del currículo. Incluso un programa HSE completamente estandarizado necesita adaptación a las condiciones locales

Los criterios de calidad de la implementación para el desarrollo del programa son que se han llevado a cabo las siguientes actividades:

- Mapeo de desafíos y oportunidades para la introducción de HSE.

- Definición de objetivos de aprendizaje para grupos de edad sucesivos.
- Desarrollo de planes de lecciones con temas definidos, resultados de aprendizaje, métodos y medios sugeridos para la evaluación / retroalimentación de los estudiantes.
- Desarrollo interdisciplinario del plan de estudios de HSE y planes de lecciones por grupo de edad. • Elaboración de manual docente y material estudiantil.
- Participación de jóvenes, padres, representantes de la comunidad y especialistas en educación en todo el proceso.
- Atención especial a grupos vulnerables con niveles más altos de comportamiento de riesgo y necesidades especiales. Los indicadores para el desarrollo del programa siguen lógicamente a partir de estos criterios de calidad; los pasos sucesivos pueden traducirse fácilmente en una lista de verificación de las actividades necesarias. Formación y apoyo docente / educador.

6. Apuntes de un modelo para el diseño del programa

6.1. Presentación

El Modelo que se propone a continuación es el resultado del ejercicio investigativo de tres años y de desarrollo del presente documento de lineamientos, la lectura del material de campo del pilotaje, el reconocimiento de las experiencias de docentes distritales y los resultados preliminares de la línea de base a la luz del marco técnico internacional nacional y local y las normativas vigentes.

Esta propuesta de carácter sistémico- constructivista apunta a generar un proceso sinérgico entre diferentes actores de las IED reconociendo el papel que cada cual desempeña en los procesos de educación para la sexualidad dentro de las IED y a nivel Distrital y las potencias y retos que cada cual tiene para aportar para el diseño e un programa socioeducativo distrital de educación para la sexualidad.

6.2. Antecedentes metodológicos

Este proceso se propone inspirado en dos proyectos desarrollados en el IDEP en el año 2013 y 2015 hasta el 2017 y en sus respectivos escenarios metodológicos. El primero el espacio metodológico denominado “Co-laboratorio” desarrollado en el marco de un convenio entre la SED y el IDEP para la transversalización de la perspectiva de género en las prácticas pedagógicas. El segundo escenario metodológico son las “Malocas de la convivencia” que se desarrolló a partir de la conceptualización y principios afines que se encontraron entre la SED y el IDEP, en el marco del diseño e implementación del programa Uaque. Proceso a través del cual el IDEP aportó al fortalecimiento de la política de convivencia de la SED. A continuación se detalla cada uno de ellos como referentes conceptuales y metodológicos:

- **El Colaboratorio y el árbol de didáctica: proceso de transversalización de género en las prácticas pedagógicas (Bernal, 2013).**- Este trabajo desarrollado durante el año 2013, partió de reconocer la experiencia acumulada que tienen los

maestros y maestras y los saberes que desarrollan a través de su práctica cotidiana en el marco de la institución escolar. Por ello se invitó a participar en coautoría a profesores y profesoras de 28 instituciones educativas distritales, para explorar sus propias prácticas pedagógicas desde los “lentes” de género, diferencial y de derechos.

A través de un “Co-laboratorio” de investigación- formación-creación inspirado en la IAP, estos maestros y maestras co-investigadores exploraron desde sus experiencia de construcción subjetiva y de sus propias prácticas pedagógicas desde los “lentes” de género, diferencial y de derechos, las formas en que operan de manera imbricada los sistemas de poder- opresión y privilegios asociados al género, la raza, la clase, la etnicidad, las sexualidades y las capacidades diferentes o cuerpos diversos y como se expresan en la construcción subjetiva, en las relaciones interpersonales y en las prácticas pedagógicas. Así mismo, asumiendo el reto de abrirse al diálogo y revisión de las propias prácticas, exploraron la potencia transformadora de la diferencia como valor pedagógico fundamental en el aula y en la comunidad educativa (Bernal, 2013:1)

El resultado del trabajo desarrollado desde el Componente III de “Prácticas pedagógicas con perspectiva de género y enfoques diferencial y de derechos” para diseñar la estrategia de transversalización de género en el sector educación fue la herramienta virtual “El árbol de “Didáctica”¹⁶.

Esta herramienta que recoge las reflexiones, producciones, hallazgos y propuestas de los maestros y maestras que participaron en el proceso, se propone como un espacio de formación, apertura y provocación para que cada docente tenga la posibilidad de reflexionar, enriquecer y re-crear las propias prácticas, desde la perspectiva de género, el enfoque diferencial y de derechos. Responde a una necesidad identificada de contar con medios alternativos de formación a través de

¹⁶ <http://www.idep.edu.co/generos/>

medios audiovisuales y virtuales. Por ello, la herramienta fue diseñada y pensada para ser accesible y brindar flexibilidad para su uso tanto a nivel individual, como incluyéndola como parte de sus prácticas de aula habituales, o de manera colectiva en ejercicios con estudiantes o pares a nivel institucional.

- **Uaque: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela y la Maloca (2015).**- Desde el 2014 al 2017, el IDEP ha venido implementando el programa UAQUE (en muisca el amigo, el vecino, el próximo): prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar. Este programa buscaba: i) potenciar el saber pedagógico, experiencial y vital de las y los maestros, así como sus prácticas en torno a la convivencia, ii) potenciar los saberes y prácticas de estudiantes y familias sobre la convivencia y visibilizarlos como sujetos de agenciamiento y iii) desarrollar procesos investigativos y formativos en torno a los saberes y prácticas sobre la convivencia por parte de estudiantes, docentes y comunidad académica a partir del diálogo de saberes.

El IDEP, desde su programa de convivencia Uaque, liderado por Amanda Cortés, partió de la consideración de que la configuración de un proyecto ético común en las escuelas y el país pasa necesariamente por el reconocimiento y potenciación de los saberes y prácticas plurales de convivencia de los sujetos. En este sentido, Uaque propone privilegiar lo que podemos denominar un saber y una práctica experiencial y situada, por medio de la cual los sujetos se relacionan consigo mismos, con los demás y con la creación de condiciones para una vida más justa. Uaque privilegia los saberes que surgen de la capacidad reflexiva de los individuos y los grupos, y no solo de los saberes expertos sobre cómo vivir y convivir.

Este planteamiento, en consonancia con elementos del método pedagógico de reflexión acción y participación –RAP- de la SED permitió configurar el escenario metodológico de la “Maloca de la convivencia”, como metáfora de la búsqueda de lugar metodológico donde profundizar en el conocimiento y elaboración de los sentidos de la convivencia en la escuela, que posibilita la exploración de diversas

prácticas de reconocimiento de la pluralidad, de modos de ser y hacer acuerdos para vivir en comunidad de manera digna, justa e incluyente.

La Maloca se constituyó para la SED y el IDEP en una forma de convocar el encuentro *“donde el ritual central es la Palabra, donde se comparten saberes para formar el Ser individual y colectivo, donde la circularidad del espacio, las palabras, las prácticas y los saberes, así como el no tener divisiones internas permite una distribución simbólica del espacio, los objetos y los aprendizajes allí generados”* (Bernal, 2015). Desde esta lógica se construyeron conceptualmente “cuatro pilares de la convivencia” que fundamentan, sostienen, sustentan y orientan metodológicamente la construcción de la convivencia escolar:

1. **Pilar de los sentimientos, las emociones y la hospitalidad:** se refiere a la dimensión del sujeto y a la relación que establece consigo mismo y con el otro, en la que surgen pasiones, placeres y deseos, pero también la sensibilidad moral y estética. Las emociones humanas, la escucha, el silencio y la palabra se constituyen en potencias que hacen posible hacerse cargo de ese otro. Así mismo, la hospitalidad se entiende en el marco de las prácticas de cuidado, especialmente de aquellos cuyas condiciones de vida están expuestas a la fragilidad y a la contingencia.
2. **Pilar de las diversidades, la alteridad y la corporeidad:** Este pilar alude por un lado al despliegue, reconocimiento y celebración de las diferencias, al diálogo entre ellas y al reconocimiento del otro en lo que lo hace singular, como condiciones fundamentales de las relaciones interpersonales. Adicionalmente alude a los vínculos de solidaridad que emergen de la acción colectiva y de la constitución de lo social, de la configuración de normas y valores comunes que son necesarios para con-vivir sin menoscabo por razones de género, sexualidad, etnia, especie, religión, capacidades, edad y/o posiciones políticas. Finalmente este pilar reconoce la potencia de la corporeidad, que se refiere a la experiencia del ser en el propio cuerpo, no sólo como una entidad biológica sino como el lugar donde y desde donde se

establece la relación consigo mismo y con el mundo; un cuerpo histórico, cultural, sexual y socialmente situado. La corporeidad es central en el cuestionamiento de las formas de relación y de con-vivencia instituidas (Castoriadis, 2007) y por tanto, para el despliegue de prácticas creativas de orden ético, estético y afectivo que fortalezcan el buen vivir.

3. **Pilar de la dignidad, la justicia y la paz:** Este pilar explora las prácticas que buscan condiciones de vida más justas e incluyentes, reconociendo contextos de inequidad y desigualdad social, así como situaciones de conflicto y del ejercicio todo tipo de violencias. Desde la reflexividad, se advierten otras demandas de justicia que se centran en el reclamo de derechos en contextos de vulneración. Así mismo, encontramos demandas de justicia, ante situación de menosprecio, humillación y desposesión de valores morales.
4. **Pilar del sentido de vida, el territorio y la naturaleza:** Este pilar explora el sentido de vida se ubica en varias potencias: a) lo lúdico como forma de incrementar la sensibilidad ante el mundo; b) la espiritualidad como una dimensión trascendente –no religiosa– del ser humano por medio de las cuales las personas traspasan para alcanzar estados de bienestar y felicidad, y c) la imaginación y la creatividad, que posibilita la transformación de las relaciones con los otros seres humanos y no humanos, yendo más allá de sus formas habituales de ser y estar en el mundo. El territorio no solo como espacio geográfico sino como una construcción social en la que se ponen de manifiesto relaciones sociales, producciones simbólicas y formas económicas, que configuran las identidades personales y colectivas, y la naturaleza donde se enmarca todo lo que constituye lo viviente más allá de lo humano.

De la anterior conceptualización, surgieron diversos espacios metodológicos, como las Malocas de la Convivencia, cuyo objetivo fue profundizar en el conocimiento y elaboración de cada uno de los pilares de la convivencia y el encuentro internacional que convocó al intercambio y mutuo enriquecimiento de experiencias distritales, nacionales e internacionales afines a esta perspectiva. Ambos espacios metodológicos inspiran la propuesta para el diseño del programa que se plantea en este documento.

6.3. Exploración de rutas para el diseño del programa: la lógica axial

Con miras al proceso de integración de los resultados en el documento de lineamientos y buscando una forma idónea de incluir resultados tanto cuantitativos como cualitativos, se propuso la alternativa de representación axial o también denominada como “esquema cruzado” o de “coordenadas cartesianas”. Esta forma de forma de exposición y análisis de información de origen cuantitativo, ha sido utilizada tanto en ciencias sociales como humanas, en tanto que permite la ubicación y la oposición de conceptos además de permitir expresar gráficamente el desarrollo de procesos de ordenamiento y generación de conceptos o conocimiento como en el caso de Bordeau.

Esta forma de representación y análisis de resultados (Corvalán, 2011) proveniente de la geometría analítica permite ubicar tres aspectos que resultan relevante para este estudio: Primero, la posibilidad de establecer una representación espacializada de conceptos abstractos. Segundo, el reconocimiento de criterios opuestos que permiten situar un punto de referencia entre ellos sin que constituyan necesariamente posicionamientos negativos acerca del elemento representado sino mas bien una suerte de progresión de posiciones donde situarse y tercero, la posibilidad expresiva de la lógica de cuadrantes en la producción de conceptos.

Así las cosas, esta lógica axial propuesta inicialmente para presentar el análisis mixto de resultados de la línea de base, se constituye en la propuesta para representar un modelo operativo para el diseño del programa socioeducativo distrital de educación para la sexualidad. Este modelo axial, nos permite contar con un plano de representación de los

elementos o condiciones que favorecen el abordaje integral de la educación para la sexualidad en los contextos escolares reconociendo para ello, en primer termino, los dos ejes desarrollados en el estudio para dar cuenta de la realidad estructural, social y personal de las IED, y en ese contexto las oportunidades, retos, actores y necesidades que posibilitan o limitan la educación para la sexualidad: la planeación escolar y la capacidad de agencia y empoderamiento. Ambos ejes se explican a continuación:

Eje 1: La planeación escolar (Bernal, 2017) se refiere a todo lo que “permite el desarrollo de acciones de conducción-administración y gestión, ya sean educativas o escolares. En la gestión escolar, la planificación hace posible la dirección de todo el proceso institucional, fundamental cuando se intenta producir cambios en el quehacer cotidiano.

Eje 2. De capacidad de Agencia y empoderamiento de los actores en lo individual y de la comunidad educativa como escenario social. Esto conlleva interrogarse por la capacidad de afrontar, asumir e incorporar la educación para la sexualidad como dimensión indispensable para la construcción de proyectos pedagógicos viables aludiendo tanto al estudiantado, como a docentes, equipos de orientación, directivas e incluso las familias y el entorno.

6.3.1. La representación axial de los ejes

La posibilidad cartesiana aporta la lógica de cuadrantes, tanto para en un primer momento hacer una lectura mixta de los hallazgos cualitativos y cuantitativos de la línea de base, reconocer las diferentes variaciones en las cualidades que cada colegio tiene respecto a los ejes señalados y configurar una suerte de tipologías de colegios en función de las capacidades instaladas a nivel personal, social y estructural en esos ejes y del mismo modo identificar las debilidades o retos, que lo que permiten, es conocer hacia donde orientar el trabajo en caso.

Así las cosas la representación axial quedaría expresada de la siguiente manera :

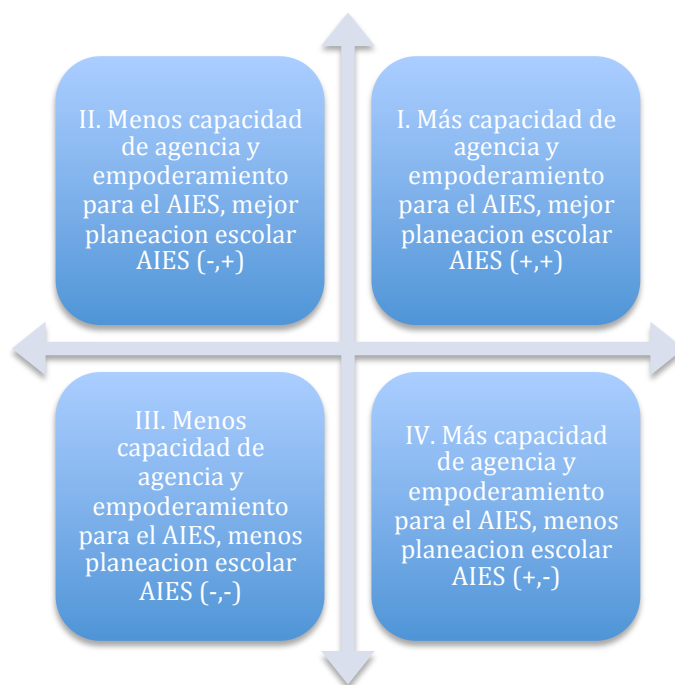


Imagen 2. Representación axial de los cuadrantes

En este caso, la planeación escolar haría las veces de un eje vertical (Eje I), mientras la capacidad de agencia y empoderamiento de eje horizontal (Eje II); dentro de este plano se abrirían cuatro cuadrantes en los que cualitativamente ubicar las instituciones a partir de la información recolectada hasta el momento. De esta manera cada cuadrante quedaría constituido de la siguiente manera:

Cuadrante	Eje I	Eje II
I	+	+
II	-	+
III	-	-
IV	-	+

Imagen 3. Configuración de los cuadrantes

6.3.2. Modelo para el diseño de un programa socioeducativo Distrital de Educación para la Sexualidad

La concepción de planos cartesianos posibilita también proyectar una propuesta de orientaciones para el diseño de un programa integral para el abordaje de la educación para la sexualidad que reconoce por un lado el interjuego de los distintos aspectos en las realidades de las IED, la concepción de cada colegio y, cada localidad y de Bogotá como un todo y por último, una posibilidad de representar el avance en función a la posición previamente ubicada en el plano cartesiano. La potencia de esta forma de representación es que puede explorarse desde esta mirada el reconocimiento de la posición frente las condiciones ideales para el diseño e implementación de un programa y también reconocer los aspectos particulares que se requiere potenciar en cada caso.

Esto conlleva la posibilidad de identificar aspectos que a nivel personal social y estructural promueven el cambio en función de los propios parámetros, alcances, retos y contextos. Así pues, este sería el tercer nivel de precisión:

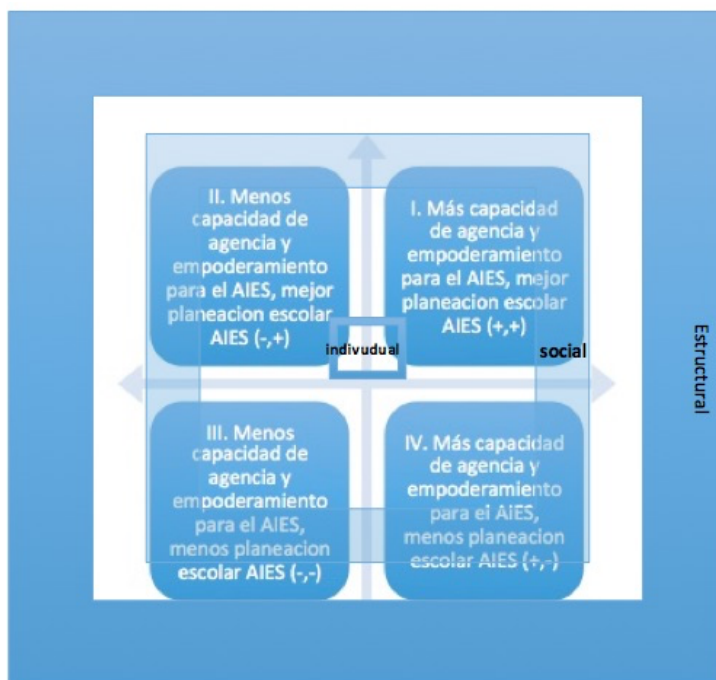


Imagen 4. Propuesta de modelo para el diseño del programa

Este modelo puede ser utilizado de dos maneras:

➤ **Para la representación axial de los resultados de la línea de base.-**

La información por tanto, podrá dar cuenta de la realidad estructural de Bogotá, caracterizada a nivel ciudad, sus características a nivel localidad, el reconocimiento de realidades a nivel de colegio estableciendo colegios tipo y finalmente reconocer experiencias individuales contextualizadas, por ejemplo una experiencia pedagógica o un caso de organización estudiantil en torno al tema.

➤ **Para representar el modelo operativo de diseño del programa.** A continuación se detalla esta segunda modalidad.

6.3.3. Modelo para el diseño de un programa socioeducativo Distrital de Educación para la sexualidad

Este modelo se propone como un conjunto de 4 estrategias diferenciadas acordes a los 4 perfiles expresados en el modelo axial.

- I. Más capacidad de agencia y empoderamiento para el AIES, mejor planeación escolar AIES (+,+)
- II. Menos capacidad de agencia y empoderamiento para el AIES, mejor planeación escolar AIES (-,+)
- III. Menos capacidad de agencia y empoderamiento para el AIES, menos planeación escolar AIES (-,-)
- IV. Más capacidad de agencia y empoderamiento para el AIES, menos planeación escolar AIES (+,-)

En cada cuadrante, acorde con los perfiles, se cuenta con una estrategia específica, considerando además, que en una lógica sistémica, la ciudad y sus instituciones deben ser vistas como un Esta metodología, derivada de las matemáticas han manifestado su utilidad para el desarrollo modelos en el campo de las ciencias sociales o humanas, tal y

como lo demuestran ejemplos clave cómo el trabajo de Pierre Bourdieu. todo y por tanto, las actividades a desarrollar no se harían de manera aislada, sino que debería existir un grado de relacionamiento entre sus partes.

En esta lógica, cada cuadrante tendría un perfil de participantes específico, pues el objetivo es el diseño del programa . Cada cuadrante tiene un rol en el marco de la estrategia global y un objetivo específico para aportar al diseño del modelo. Del mismo modo, cada cuadrante supone una metodología (algunas de ellas inspiradas en estrategias metodológicas referidas en el numeral 8.2.) y una ruta de acción específica y global, como se expresa a continuación en la tabla:

Tabla 2. Especificaciones del modelo para el diseño del programa

Cuadrante	Perfil /Actores/ Rol/ metodología
I. Colegios con más capacidad de agencia y empoderamiento y mejor planeación escolar (Cuadrante superior derecho)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perfil: Experiencias que expresan no solo las capacidades de un proyecto con resultados positivos en el abordaje integral de la educación para la sexualidad, sino que también expresa condiciones estructurales propicias a nivel de planeación y gestión institucional, dinámicas sociales que dan cuenta de una capacidad de agencia y empoderamiento individual y colectivo en torno a situaciones concretas o al abordaje de la temática. ➤ Actores: Docentes y orientadores y orientadoras. ➤ Rol: Acompañaran y lideraran procesos para experiencias incipientes, haciendo una suerte de padrino sobre experiencias con necesidades ubicadas en otros cuadrantes. ➤ Metodología: Inspirada en el Co-laboratorio ➤ Resultados: Experiencias reconocidas, pautas para el abordaje de temas o situaciones específicas. Estrategias marco para el programa. Tutoría de experiencias incipientes.
II. Colegios con menos capacidad de agencia y empoderamiento y mejor planeación escolar (cuadrante superior izquierdo).	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perfil: Instituciones caracterizadas por una baja participación y empoderamiento de la comunidad educativa, pero que institucionalmente expresan una solidez en términos de planeación y gestión institucional (estándares, planes, programas, ejercicios de mejoramiento, organización técnica y administrativa); ➤ Población: en estos casos se privilegia el trabajo con directivas y DILES aprovechando las redes de rectores y estrategias de fortalecimiento de liderazgos ya existentes. ➤ Metodología: inspirada en las Malocas donde se genera una circulación de la palabra y al ser pares, se facilita el

Cuadrante	Perfil /Actores/ Rol/ metodología
	<p>reconocimiento y escucha. En estos casos, los ejercicios de sensibilización sobre la participación son muy valiosos.</p> <p>➤ Resultados: Procesos de aprendizaje cruzado y colaborativo, redes. Experiencias reconocidas, pautas para el abordaje de temas o situaciones específicas. Estrategias marco para el programa. Tutoría de experiencias incipientes.</p>
<p>IV. Colegios con más capacidad de agencia y empoderamiento, pero menos planeación escolar (cuadrante inferior derecho)</p>	<p>➤ Perfil: Colegios que destacan por su activismo, un elevado grado de participación, organización, movilización y propuestas de estudiantes, familias y docentes.</p> <p>➤ Población: Docentes, estudiantes y familias.</p> <p>➤ Metodología: En este nivel se pone de manifiesto el carácter sistémico de la propuesta; la estrategia incluiría el trabajo de pares y también cruzado: de estudiantes de un colegio o un cuadrante con docentes de otro, realizando intercambios de experiencias entre colegios de este y de los anteriores cuadrantes. En este punto la colaboración entre instituciones pone de manifiesto una lectura distinta de la relación entre los colegios.</p> <p>➤ Resultados: Procesos de aprendizaje cruzado y colaborativo, redes y trabajo articulado de experiencias. Experiencias reconocidas, pautas para el abordaje de temas o situaciones específicas. Estrategias marco para el programa. Tutoría de experiencias incipientes.</p>
<p>III. Colegios con menos capacidad de agencia y empoderamiento y menos planeación escolar (cuadrante inferior izquierdo).</p>	<p>➤ Perfil: Colegios que no han participado en el estudio en ninguna de sus fases, de los que no se tiene información o que al haber participado en la línea de base, fueron ubicados en este cuadrante.</p> <p>➤ Población: Directivas, equipos de orientación, docentes, estudiantes y familias.</p> <p>➤ Metodología: Estrategia de información y sensibilización. Un gran foro con actividades diferenciadas para los distintos actores en que se dan a conocer los resultados del proceso adelantado en los otros 3 cuadrantes.</p> <p>➤ Resultados: Esta estrategia permite identificar y vincular a quienes estén interesados en participar en la siguiente fase, pilotear los productos de los otros cuadrantes y la propuesta marco.</p>

6.3.4. Potencialidades del modelo¹⁷

- El programa surgirá de las experiencias y necesidades individuales, colectivas o institucionales.
- El ejercicio de reflexión y creación personal, social y estructural que puede generarse sobre las fortalezas y retos de cada colegio, grupo social de la comunidad educativa o persona participante es en si mismo un ejercicio pedagógico y un proceso de educación para la sexualidad con quienes tienen a cargo esa tarea.
- Propone estrategias diferenciadas para cada perfil, roles, objetivos diferentes, pero un fin último coordinado y dinámico.
- Posibilita llegar a identificar estrategias que reflejan el compromiso de individuos particulares, otras en las que se manifieste el interés colectivo de diversos actores institucionales: rectores, docentes, estudiantado. También es posible que emerjan liderazgos aún desconocidos.
- Aspira a trabajar con todos los actores de la institución educativa y con todas las instituciones educativas sin excepción. Ese es el gran reto.
- El modelo propone ser una experiencia de co - creación pedagógica. Respetando los diferentes niveles de desarrollo de las iniciativas, reconociendo y evidenciando los desarrollos particulares en cada plano; ésta ubicación en diferentes niveles permitirá identificar el paso a seguir que responderá a las necesidades y/o fortalezas de cada experiencia. Que pueda ubicar por si misma, a que cuadrante se mueve.

¹⁷ Estas potencialidades y los ajustes a la versión final de este modelo propuesto se hicieron con base en la retroalimentación recibida por el equipo técnico a la presentación de la propuesta en sesión denominada “mesa de aprendizajes” . Los aportes fueron registrados por Andrea Aragón a cargo de la relatoría de la sesión.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá - Secretaría Distrital de Planeación. (2016). Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020. Bogotá mejor para todos Tomos I y II.

Bernal, M., y Noriega, S. (2018). Abordaje integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares: Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Docentes Distritales. (M. Bernal & M. Cuevas, Eds.) (EN PRENSA). Bogotá: IDEP.

Bernal, Marina (2017) “Género, sexualidad, identidades, diversidades y derechos sexuales y reproductivos, con énfasis en el derecho a la visita íntima en el contexto carcelario”. Módulos de sensibilización y capacitación para personal de custodia y vigilancia del INPEC, funcionariado administrativo y directivo de los Establecimientos Penitenciarios y Carcelarios del Orden Nacional (ERON) y personas privadas de la libertad. Acorde a las recomendaciones de la CIDH en el caso 11.656. Ministerio de Justicia y del Derecho.

Bernal, M., Betancourt, F., Noriega, S., Quintana, A., y Fletscher, C. (2016). Abordaje integral de la maternidad y paternidad tempranas – Fase I. ESTADO DE L ARTE. Bogotá: IDEP – SED.

Bernal, M.; Alianza SED-IDEP (2015). El dispositivo de la convivencia. Bogotá: IDEP- SED

Bernal, M. Y Cortés, R. (2014) Balance de la Articulación UAQUE, IDEP / PECC – SED, 2014. Bogotá: IDEP – SED

Bernal, M. (2013). Documento de aportes técnicos y conceptuales en género y familias diversas a La Estrategia de Cero a Siempre. Cero a Siempre, Colombia; Ministerio de Educación Nacional – MEN

Bernal, M. (2013). Presentación de la herramienta “el árbol de didáctica.” Recuperado de <http://www.idep.edu.co/generos/>

Castoriadis, C. (2007) “La institución imaginaria de la sociedad”. Tusquets, Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación, & Ministerio de Educación. (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Buenos Aires, Argentina Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA (2015) “La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento” UNFPA: NYC

Cortés, R. (2012) Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2004. Tesis doctoral. Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Corvalán, Javier. 2011. “El esquema cruzado como forma de análisis cualitativo en ciencias sociales.” *Cinta Moebio* 42: 243–60.

De Certeau, M. (1995). La toma de la palabra y otros escritos políticos. México D. F., Universidad Iberoamericana/ITESO.

Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S15–S21.

Huaynoca; Venkatraman; Yaqub. (2014). Scaling up comprehensive sexuality education in Nigeria: from national policy to nation wide application. Nigeria: CSE.

IPPF (2010). Framework for Comprehensive Sexuality Education. En: UNESCO. (2014). Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Chile. Retrieved from www.acentoenlace.cl

Iosa, Tomás. (2013). “Educación Sexual e Incertidumbre Entre El Profesorado. Análisis de La Implementación Del Programa de Educación Sexual Integral En Los Institutos Provinciales de Educación Media de La Ciudad de Córdoba (Argentina).” *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 4 (2): 47–61.

Keogh, S. C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Sidze, E., Monzón, A. S., Motta, A., & Leong, E. (2018). Challenges to implementing national comprehensive sexuality education curricula in low- and middle-income countries: Case studies of Ghana, Kenya, Peru and Guatemala. *PLOS ONE*, 13(7).

Ketting, E., Friele, M., & Michielsen, K. (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 21(1), 68–80.

Ministerio de Educación (MINED) (2014). Fundamentos de la educación integral de la sexualidad en el currículo de El Salvador : educación inicial, parvularia, básica y media (1a.). San Salvador.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2008). Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Guía No. 1. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Resolución 3353 de 02 de julio de 1993 (1993). Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social; Profamilia; Organización Internacional para las Migraciones; y Fondo de Población para las Naciones Unidas. (2014). Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos [archivo PDF]. Bogotá, Colombia. 150 págs. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf>

National Guidelines Task Force (SIECUS). (2004). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: Kindergarten-12th Grade*. National Guidelines Task Force (3er ed.). Retrieved from http://siecus.org/_data/global/images/guidelines.pdf

Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2017). Caracterización y Perfil del sector educativo año 2017. Bogotá.

Ollis, D. (2016). 'I felt like I was watching porn': the reality of preparing pre-service teachers to teach about sexual pleasure. *Sex Education*, 16(3), 308–323..

Organización Mundial de la Salud y BZgA. (2010). *Estándares para la educación en sexualidad en Europa. Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA*. Colonia
Recuperado de: https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Standards_for_sexuality_education_Spanish.pdf

MINEDUC, & División de Educación General. (2012). Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa de educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Chile.

Plaza, M. y González, L. (2013). “Educación Sexual Integral Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado”. *Revista Da SBEnBio* 1: 54–67.

Powell, A. Y. (2016). Six of the best sex education programmes around the world. *The Gaurdian*. Accesado en: <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2016/may/20/six-best-sex-education-programmes-around-the-world>.

Siqueira, Brito, Sousa. (2009). Changes in sexual behavior following a sex education program in Brazilian public schools.

Tellez, C. (2018). Dirección de inclusión e integración de poblaciones. Categoría de cuidado y autocuidado. Línea de educación para la sexualidad. Bogotá, Colombia.

UNESCO. (2018) Edición revisada. Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-salud-y-bienestar>
<http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/>

UNESCO. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Chile. Recuperado de www.acentoenlace.cl

UNESCO. (2010). Declaración Ministerial: Prevenir con Educación. México: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Retrieved from

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/declaracion-prevenir-educacion-espanol.pdf>

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

UNFPA - Fondo de Población de las Naciones Unidas (2015) “La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento” UNFPA: NYC

Vargas, E. Coord. (2010) *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía – PESCC*. Colombia: MEN

ANEXO 1

Documento	Aporte a marco general / lineamientos / ejes/ aspecto a indagar
Adams Tucker, L., George, G., Reardon, C., & Panday, S. (2016). 'Learning the basics': young people's engagement with sexuality education at secondary schools. <i>Sex Education</i> , 16(4), 337–352.	Sexualidad / Derechos sexuales / Ciudadanía sexual
ALLDRED, P. A. M., & FOX, N. J. (2018). Teenagers, Sexualities-Education Assemblages and Sexual Citizenship: In <i>Re/Assembling the Pregnant and Parenting Teenager</i> (pp. 219–242). Peter Lang AG. Retrieved from	Sexualidad / Derechos sexuales / Ciudadanía sexual
Blake, S., & Aggleton, P. (2017). Young people, sexuality and diversity. What does a needs-led and rights-based approach look like? <i>Sex Education</i> , 17(3), 363–369.	Sexualidad / Derechos sexuales / Ciudadanía sexual
BRADLEY, C. (2018). The Construction of Teenage Parenting in the Republic of Ireland. In <i>Re/Assembling the Pregnant and Parenting Teenager</i> (pp. 147–172). Peter Lang AG. Retrieved from	Reproducción / Derechos reproductivos / Ciudadanía reproductiva
Carlson, D., & Roseboro, D. L. (2011). <i>The Sexuality Curriculum and Youth Culture. Counterpoints, Volume 392. Peter Lang New York; 385pp. 2011.</i>	Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad
Castillo Nuñez, J., Derluyn, I., & Valcke, M. (2018). Young people's expressed needs for Comprehensive Sexuality Education in Ecuadorian schools. <i>Sex Education</i> , 18(1), 14–31.	Sexualidad / Derechos sexuales / Ciudadanía sexual Enfoque interseccional- migración
Coyle, K., Anderson, P., & Laris, B. A. (2016). Schools and sexuality education. In <i>Evidence-based approaches to sexuality education: A global perspective</i> . (pp. 146–168).	Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad Efectividad de programas de abordaje integral de la sexualidad vs. Énfasis en abstinencia
Donovan, P. (1998). School-Based Sexuality Education: The Issues and Challenges. <i>Family Planning Perspectives</i> , 30(4), 188–193.	Fundamentación Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.
Duarte, I., Canário, C., Serrão, C., & Ricou, M. (2007). Sex education in schools: An ethic perspective A educação sexual em meio escolar: Uma perspectiva ética. <i>Nascer e Crescer</i> , 16(1).	Ética del cuidado y autocuidado
ELLIS-SLOAN, K. (2018). Personal Decisions, Responsible Mothering: In <i>Re/Assembling the Pregnant and</i>	Proyecto de vida /sentido de vida Reproducción / Derechos

Documento	Aporte a marco general / lineamientos / ejes/ aspecto a indagar
<i>Parenting Teenager</i> (pp. 195–218). Peter Lang AG.	reproductivos /Ciudadanía reproductiva
European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education – what is it? <i>Sex Education</i> , 16(4), 427–431.	Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.
Farrelly, C., O’Brien, M., & Prain, V. (2007). The discourses of sexuality in curriculum documents on sexuality education: an Australian case study. <i>Sex Education</i> , 7(1), 63–80.	Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad Lineamientos locales para el diseño de programas de educación para la sexualidad
Gallo Herrán, L. A., Navarro Sanint, M., González Viveros, J. M., & Ibarra, M. C. (n.d.). <i>Sexualidad(es) TT</i> -. Uniandes, Bogotá.	Lineamientos Nacionales / locales para el diseño de programas de educación para la sexualidad
Garcia, L., & Fields, J. (2017). Renewed commitments in a time of vigilance: sexuality education in the USA*. <i>Sex Education</i> , 17(4), 471–481.	Lineamientos Nacionales / locales para el diseño de programas de educación para la sexualidad
Germain, A. (2015). Commentary: Promoting healthy adolescent development through comprehensive sexuality education. <i>Global Public Health</i> , 10(2), 222–224.	Lineamientos Internacionales para el diseño de programas integrales de educación para la sexualidad Programas exitosos, género, autocuidado, agencia
Goldman, J. D. G. (2013). International guidelines on sexuality education and their relevance to a contemporary curriculum for children aged 5–8 years. <i>Educational Review</i> , 65(4), 447–466.	Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.
Goldman, J. D. G. (2012). A critical analysis of UNESCO’s International Technical Guidance on school-based education for puberty and sexuality. <i>Sex Education</i> , 12(2), 199–218.	Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.
Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: Emerging trends in evidence and practice. <i>Journal of Adolescent Health</i> , 56(1), S15–S21.	Lineamientos Internacionales para el diseño de programas integrales de educación para la sexualidad Programas exitosos: perspectiva de género y derechos y abordaje desde el empoderamiento
Harrison, L. (2000). Gender Relations and the Production of Difference in School-based Sexuality and HIV/AIDS Education in Australia. <i>Gender and Education</i> , 12(1), 5–19.	Género
International Women’s Health Coalition. (2015). Comprehensive Sexuality Education: What We Know. <i>International Women’s Health Coalition</i> .	Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.

Documento	Aporte a marco general / lineamientos / ejes/ aspecto a indagar
<p>Iosa, T. (2013). Educación sexual e incertidumbre entre el profesorado. Análisis de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral en los Institutos Provinciales de Educación Media de la ciudad de Córdoba (Argentina) TT -. <i>Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación</i>.</p>	<p>Práctica docente /ejercicio de orientación /dirección</p> <p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p> <p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docentes.</p>
<p>Iyer, P., & Aggleton, P. (2015). Seventy years of sex education in Health Education Journal: A critical review. <i>Health Education Journal</i>.</p>	<p>Genealogía y debates de la noción de educación sexual/educación para la sexualidad en su abordaje académico</p>
<p>Jackson, S., & Weatherall, A. (2010). The (Im)possibilities of Feminist School Based Sexuality Education. <i>Feminism & Psychology</i>, 20(2), 166–185.</p>	<p>Género</p> <p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p>
<p>KAMP, A. (2018). Within and Apart: In <i>Re/Assembling the Pregnant and Parenting Teenager</i> (pp. 27–50). Peter Lang AG.</p>	<p>Proyecto de vida /sentido de vida</p> <p>Reproducción / Derechos reproductivos /Ciudadanía reproductiva</p>
<p>KAMP, A., & MCSHARRY, M. (2018). Conceiving a Re/Assemblage of Teenage Pregnancy and Parenting. In <i>Re/Assembling the Pregnant and Parenting Teenager</i> (pp. 1–26). Peter Lang AG.</p>	<p>Proyecto de vida /sentido de vida</p> <p>Ética del cuidado y autocuidado</p> <p>Género</p> <p>Diversidad / - Diferencia/Interseccionalidad</p> <p>Sexualidad / Derechos sexuales / Ciudadanía sexual</p> <p>Reproducción / Derechos reproductivos /Ciudadanía reproductiva</p>
<p>Keogh, S. C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Sidze, E., Monzón, A. S., Motta, A., & Leong, E. (2018). Challenges to implementing national comprehensive sexuality education curricula in low- and middle-income countries: Case studies of Ghana, Kenya, Peru and Guatemala. <i>PLOS ONE</i>, 13(7)</p>	<p>Práctica docente /ejercicio de orientación /dirección</p> <p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p> <p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docentes.</p> <p>Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.</p>
<p>Ketting, E., Friele, M., & Michielsen, K. (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement. <i>The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care</i>, 21(1), 68–80.</p>	<p>Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.</p>

Documento	Aporte a marco general / lineamientos / ejes/ aspecto a indagar
<p>Khau, M. (2012). Sexuality education in rural Lesotho schools: challenges and possibilities. <i>Sex Education</i>, 12(4), 411–423.</p>	<p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p> <p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docente</p>
<p>Kivela, J., Ketting, E., & Baltussen, R. (2013). Cost analysis of school-based sexuality education programs in six countries. <i>Cost Effectiveness & Resource Allocation</i>, 11(1), 17–23.</p>	<p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p> <p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docente</p>
<p>Le Mat, M. L. J. (2017). (S)exclusion in the sexuality education classroom: young people on gender and power relations. <i>Sex Education</i>, 17(4), 413–424.</p>	<p>Género</p>
<p>MILLER, J. H. (2018). What If Becoming a Teenage Parent Saved Your Life? In <i>Re/Assembling the Pregnant and Parenting Teenager</i> (pp. 243–268). Peter Lang AG.</p>	<p>Proyecto de vida /sentido de vida</p> <p>Ética del cuidado y autocuidado</p> <p>Género</p> <p>Diversidad / - Diferencia/Interseccionalidad</p> <p>Sexualidad / Derechos sexuales / Ciudadanía sexual</p> <p>Reproducción / Derechos reproductivos /Ciudadanía reproductiva</p> <p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docentes.</p>
<p>Naezer, M., Rommes, E., & Jansen, W. (2017). Empowerment through sex education? Rethinking paradoxical policies. <i>Sex Education</i>, 17(6), 712–728.</p>	<p>Sexualidad / Derechos sexuales / Ciudadanía sexual</p>
<p>Ollis, D. (2016). ‘I felt like I was watching porn’: the reality of preparing pre-service teachers to teach about sexual pleasure. <i>Sex Education</i>, 16(3), 308–323.</p>	<p>Práctica docente /ejercicio de orientación /dirección</p>
<p>OREALC/UNESCO. (2014). <i>Educación Integral de la Sexualidad : Conceptos , Enfoques y Competencias</i>.</p>	<p>Fundamentación</p> <p>Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.</p>
<p>Powell, A. Y. (2016). Six of the best sex education programmes around the world. <i>The Gaurdian</i>.</p>	<p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docentes.</p> <p>Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.</p> <p>Lineamientos locales para el diseño</p>

Documento	Aporte a marco general / lineamientos / ejes/ aspecto a indagar
	de programas de educación para la sexualidad.
Rocha, A. C., & Duarte, C. (2016). Factors facilitating implementation of school-based sexuality education in Portugal. <i>The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care</i> , 21(1), 30–38.	<p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p> <p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docentes.</p> <p>Lineamientos locales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.</p>
Secor-Turner, M., Randall, B. A., Christensen, K., Jacobson, A., & Loyola Meléndez, M. (2017). Implementing community-based comprehensive sexuality education with high-risk youth in a conservative environment: lessons learned. <i>Sex Education</i> , 17(5), 544–554.	<p>Práctica docente /ejercicio de orientación /dirección</p> <p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p>
Shannon, B., & Smith, S. J. (2015). ‘A lot more to learn than where babies come from’: controversy, language and agenda setting in the framing of school-based sexuality education curricula in Australia. <i>Sex Education</i> , 15(6), 641–654.	<p>Práctica docente /ejercicio de orientación /dirección</p> <p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p>
Silva Sierra, M. P., Ritterbusch, A. E., Maldonado Carrizosa, D., García, S., & Escallón Largacha, J. E. (n.d.). <i>El rol de los docentes en la implementación de los programas de educación sexual y reproductiva en los colegios de Bogotá TT</i> -. Uniandes, Bogotá.	<p>Práctica docente /ejercicio de orientación /dirección</p> <p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p>
Štulhofer, A. (2016). Is there a need for a European-wide initiative on comprehensive sexuality education? Reflections from Croatia. <i>Sex Education</i> , 16(4), 432–438.	<p>Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad</p> <p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docentes.</p>
Sundaram, V., & Sauntson, H. (2016). <i>Global perspectives and key debates in sex and relationships education: Addressing issues of gender, sexuality, plurality and power. Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power.</i>	Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.
Taverner, W. J., Garrity, J., Selverstone, R., & Wilson, P. M. (2011). Touring the World of Sexuality Education— A Review of Sexuality Education: Past, Present, and Future. <i>American Journal of Sexuality Education</i> , 6(2), 206–216.	<p>Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad /perspectivas y enfoques</p> <p>Perspectivas Género / Derechos humanos</p> <p>Agencia y Empoderamiento</p>
Thomas, F., & Aggleton, P. (2016). School-Based Sex	Lineamientos Internacionales para

Documento	Aporte a marco general / lineamientos / ejes/ aspecto a indagar
<p>and Relationships Education: Current Knowledge and Emerging Themes. In <i>Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power</i> (pp. 13–29).</p>	<p>el diseño de programas integrales de educación para la sexualidad</p> <p>Género</p> <p>Diversidad / - Diferencia/Interseccionalidad</p> <p>Sexualidad / Derechos sexuales / Ciudadanía sexual</p>
<p>UNFPA. (2015). La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento.</p>	<p>Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad /perspectivas y enfoques</p> <p>Perspectivas Género / Derechos humanos</p> <p>Agencia y Empoderamiento</p>
<p>(UNFPA), F. de P. de las N. U. (2014). Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género. UNFPA.</p>	<p>Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad /perspectivas y enfoques</p> <p>Perspectivas Género / Derechos humanos</p>
<p>UNFPA, M. de E. N. y F. de población de las N. U. (n.d.). <i>Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía</i>. Colombia.</p>	<p>Lineamientos locales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.</p>
<p>Vanwesenbeeck, I., Westeneng, J., de Boer, T., Reinders, J., & van Zorge, R. (2016). Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts With Me. <i>Sex Education</i>, 16(5), 471–486.</p>	<p>Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docentes.</p> <p>Lineamientos internacionales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.</p> <p>Lineamientos locales para el diseño de programas de educación para la sexualidad.</p>
<p><i>Re/Assembling the Pregnant and Parenting Teenager</i>. (2018). Peter Lang AG.</p>	<p>Reproducción / Derechos reproductivos /Ciudadanía reproductiva</p>