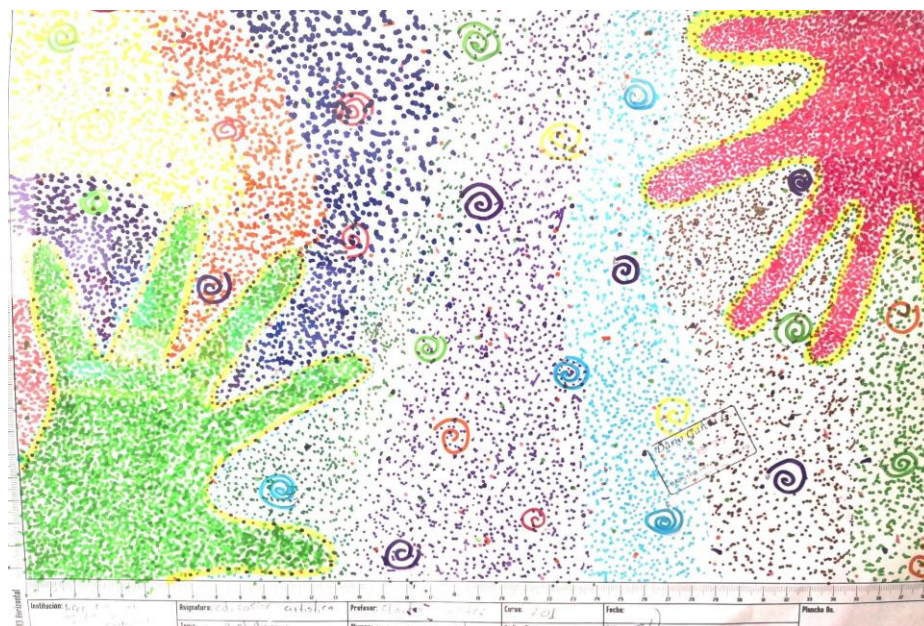


# IDEP- SED

---

## Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad



Marina Bernal  
Investigadora y orientadora del estudio  
Noviembre de 2019

---

Carlos López Donato  
Supervisor, IDEP

Diana González  
Lectura y recomendaciones  
Línea Cuidado y Autocuidado, Dirección de Inclusión, SED

Germán Barbosa  
Corrección de Estilo

## Tabla de contenido

Imágenes _____	3
Tablas _____	4
Presentación _____	5
Estructura del documento _____	8
Introducción _____	10
I. Antecedentes del programa _____	16
II. Ruta metodológica implementada para el diseño del programa _____	45
III. Fundamentación normativa y técnica del programa _____	70
IV. Lectura de realidades y análisis de necesidades: abordaje de la sexualidad en los contextos escolares de Bogotá _____	93
V. Objetivos del programa y sus líneas de acción _____	124
VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa _____	137
VII. Lineamientos pedagógicos del programa _____	189
VIII. Desarrollos pedagógicos marco del programa _____	222
IX. Otros recursos _____	228
Referencias _____	229
Anexos _____	242

## Imágenes

<i>Imagen 1. Imagen del trabajo de estudiantes en el marco de la Maloca 1. Colegio Gerardo Paredes IED</i>	
<i>Localidad Suba. Proceso de construcción colaborativa del programa</i>	11
<i>Imagen 2. Imagen del trabajo de estudiantes en el marco de la Maloca 1. Colegio Gerardo Paredes IED</i>	
<i>Localidad Suba. Proceso de construcción colaborativa del programa</i>	12
<i>Imagen 3. Imagen del trabajo de estudiantes en el marco de la Maloca 1. Colegio Gerardo Paredes IED</i>	
<i>Localidad Suba. Proceso de construcción colaborativa del programa</i>	13
<i>Imagen 4. Antecedentes de diseño y pilotaje del programa</i>	17
<i>Imagen 5. Caracterización de la literatura revisada: Tipo de documento, tipo de contenido y público meta</i>	19
<i>Imagen 6. Ejes e indicadores del estudio</i>	89
<i>Imagen 7. Ruta metodológica</i>	52
<i>Imagen 8. Construcción del programa a través de la metáfora del telar</i>	54
<i>Imagen 9 Expectativas de construcción del programa a través de la metáfora del telar</i>	55
<i>Imagen 10. Aportes de docentes al diseño del programa en la lógica del telar</i>	57
<i>Imagen 11 Registro gráfico, Colaboratorio 3</i>	58
<i>Imagen 12. Ruta de orientaciones para el fortalecimiento de las iniciativas y herramientas de docentes</i>	59
<i>Imagen 13 La maloca</i>	61
<i>Imagen 14 Intencionalidades pedagógicas de las malocas</i>	62
<i>Imagen 15 Representación axial por cuadrantes</i>	121
<i>Imagen 16 Elementos que permiten perfilar o cualificar a las IED por ejes</i>	122
<i>Imagen 17 Tipos de violencia de género manifiesta en la escuela</i>	150
<i>Imagen 18. Tipos de violencia de género y escenarios donde se manifiesta en la escuela</i>	152
<i>Imagen 19 Líneas pedagógicas para el abordaje integral de la sexualidad</i>	189
<i>Imagen 20 Potencialidades humanas para el abordaje integral de la sexualidad</i>	205

## Tablas

<i>Tabla 1. Estrategias metodológicas diferenciadas para el diseño del programa</i>	51
<i>Tabla 2 Línea pedagógica: Conjunto de fases para la construcción de materiales educativos</i>	59
<i>Tabla 3. Línea comunicativa estética: Conjunto de fases para la construcción de materiales educativos</i>	60
<i>Tabla 4 Carta de navegación de los Colaboratorios</i>	63
<i>Tabla 5</i>	66
<i>Tabla 6 Orientación sexual</i>	144
<i>Tabla 7 Preguntas generadoras de reflexión frente a la construcción de género en la escuela</i>	153
<i>Tabla 8 Experiencia: “De la discriminación a la creación. Una experiencia estética de la menstruación en la escuela”</i>	162
<i>Tabla 9 Unidades o aspectos propios de cada potencialidad</i>	209
<i>Tabla 10 Situación para trabajar con potencialidades</i>	213
<i>Tabla 11 Ejercicio de potencialidades humanas</i>	214
<i>Tabla 12 .Potencialidades para nivel preescolar</i>	215
<i>Tabla 13 Potencialidades para nivel primaria</i>	217
<i>Tabla 14 Potencialidades para nivel bachillerato</i>	219
<i>Tabla 15. Guías de fundamentación conceptual y pedagógica . Herramientas marco.</i>	223
<i>Tabla 16 Herramientas creadas por docentes del distrito en el marco del programa</i>	228
<i>Tabla 17 Necesidades, cambios a lograr y acciones sugeridas frente al embarazo, la maternidad y la paternidad</i>	242
<i>Tabla 18. Necesidades, cambios a lograr y acciones sugeridas frente a la diversidad corporal, discapacidad, orientación sexual, identidad de género, expresión de género</i>	245
<i>Tabla 19 Necesidades, cambios a lograr y acciones sugeridas frente al género</i>	250

## **Presentación**

La sexualidad es un aspecto que nos constituye como personas y seres humanos; un plano estructural de nuestra construcción subjetiva en tanto seres sexuales y sexuados. Se configura, manifiesta y cultiva a lo largo de la vida: en la forma de sentir, de identificarse, expresarse, vincularse, formarse y participar de lo social y de la cultura. Sin embargo, la sexualidad también está conformada e influida por aspectos de orden biológico y fisiológico, psicológico y sociocultural, que funcionan en una continua interrelación y transformación a lo largo de la vida.

Esto significa que nunca se trata de la misma experiencia de la sexualidad, nunca se vive y expresa de la misma forma; es diferente en cada momento de la vida y cada persona es expresión única de cómo entran a jugar diversos factores: las herramientas a su disposición; los espacios de diálogo e información a los que ha tenido acceso; sus opciones reales para experimentar la sexualidad y las posibilidades reproductivas como un derecho; la posibilidad de revisar los supuestos con que se ha crecido y de reconocer y desarrollar la capacidad de respeto y cuidado consigo y con el otro, de negociar lo que se desea y construir acuerdos éticos.

La sexualidad, el género y las posibilidades reproductivas humanas han sido elementos centrales en la configuración de los distintos proyectos de sociedades. Se expresan a través de criterios y categorías de organización, distinción y privilegios sociales, de lenguajes y expresiones verbales y no verbales, que terminan siendo institucionalizadas, y de tecnologías de regulación y vigilancia de los cuerpos, de las decisiones y manifestaciones estéticas, éticas, afectivas y políticas de las personas.

Las distintas pedagogías de la sexualidad, que en muchos casos han coexistido en el país a partir de las concepciones de sujeto a educar vigentes en cada momento y contexto cultural, socio-histórico y político, dan cuenta de enfoques, tendencias, perspectivas, agendas y prioridades, tanto frente a las intencionalidades pedagógicas, contenidos, mediaciones y didácticas a privilegiar, como frente a las premisas respecto al perfil profesional, disciplinar

o del sector gubernamental que resultan más adecuadas para asumir esa responsabilidad de brindar educación sexual (Bernal, 2019)<sup>1</sup>.

Así, la educación sexual en el país ha pasado, de ser un problema de higiene en los albores del siglo XX, a convertirse en una cuestión poblacional y de salud, y luego devenir en una situación abordada como problema de convivencia, cívico o incluso moral. En tal contexto, la Constitución de 1991 viene a posicionar la mirada de la educación de la sexualidad como un derecho protegido, cuyo garante es el Estado colombiano. Por ello, diseñar el presente programa socioeducativo, las herramientas educativas y las estrategias didácticas para un abordaje integral de la sexualidad, ha implicado asumir un gran reto desde la perspectiva de que ya existe un camino recorrido con actores, vacíos y aciertos por reconocer.

El programa es resultado de un esfuerzo mancomunado de cuatro años entre la Secretaría de Educación Distrital –en adelante SED- y El Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –en adelante IDEP-, que desde 2016 apostaron, en el marco del *Plan Distrital de Desarrollo 2016 -2020: “Bogotá Mejor para Todos”* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016), articulados con el Programa de Prevención y Atención a la Maternidad y la Paternidad Tempranas, a construir un programa fundamentado en la evidencia de carácter socioeducativo, reconociendo los trabajos realizados y que funcionan a nivel distrital, nacional e internacional.

A su vez, este programa surge de la lectura crítica y situada de lo que sabemos hoy respecto de cómo se ha venido abordando la sexualidad en Bogotá; para contar con dicha imagen se acude a los resultados de la línea de base de 2018, al análisis de segundo nivel de esa información, realizado en 2019, a la lectura de realidades, necesidades y experiencias vigentes en los contextos educativos distritales, surgidas en el proceso de construcción del programa durante los espacios colaborativos trabajados a lo largo de 2019, y al análisis de experiencias de aula y docentes que se desarrollan actualmente en las IED identificadas en el Encuentro de Experiencias Docentes para el Abordaje Integral de la Sexualidad, realizado en 2016, y en los espacios dispuestos durante la construcción colectiva del programa en 2019.

---

<sup>1</sup> Para profundizar al respecto, se recomienda acudir a Bernal, Marina (2019a).

Dicho esto, el presente documento busca contribuir a que los colegios públicos de Bogotá actúen de manera cada vez más articulada, para avanzar en procesos socioeducativos que involucren a toda la comunidad educativa y alcanzar un abordaje integral de la sexualidad. Todo, desde la luz que arroja conocer los vacíos, nudos, tensiones y limitaciones actuales, pero también desde el reconocimiento de las fortalezas, estrategias y experiencias que están funcionando en los colegios, a partir de una lectura crítica y propositiva que toma como norte los enfoques de derechos y de género desde la interseccionalidad, y una mirada diferencial y ética del cuidado.

En tal sentido, se requiere de un escenario que funcione como dispositivo de exploración, con actores, recursos y elementos pedagógicos que le apoyen en el discernimiento, distinción, ponderación y procesamiento de la información, ayudándole a deconstruir sus supuestos, a manifestar sus dudas, explorar escenarios de respuesta a esas dudas y a fortalecer su capacidad de tomar decisiones propias. La escuela es hoy justamente el espacio privilegiado para posibilitar oportunidades y aperturas dialógicas y comprensivas en relación a situaciones vitales, a hechos que acontecen en las IED, en las vidas de sus integrantes, pero en contextos de protección y cuidado, en el encuentro con el otro, honrando su diferencia.

Esa es la apuesta pedagógica del programa: Tomar la información/situación; reflexionar sobre ella a nivel personal e institucional; “pasarla”/contrastarla por la experiencia y hacerla resonar en el propio cuerpo, las emociones y la sensibilidad, desde el reconocimiento del vínculo con los otros, pero también partiendo de un lugar de afirmación, convirtiendo la reflexión en un acto creativo o transformador de realidades. De tal manera, reconociendo los obstáculos, pero también identificando las fortalezas, oportunidades y saberes vigentes de docentes, equipos de orientación, directivas, estudiantes y familias, se presenta este Programa Socioeducativo para el Abordaje Integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares; basado en la realidad de Bogotá.

## Estructura del documento

El documento presenta material teórico, metodológico, pedagógico y didáctico que, en su conjunto, constituye el Programa Socioeducativo de Educación para el Abordaje Integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares de Bogotá. Su estructura parte de **nueve capítulos** que son complementados por un par de secciones dispuestas como desarrollos y recursos pedagógicos. **El primer capítulo da cuenta de los antecedentes y trazabilidad del estudio**, se presentan las fases y sus principales hallazgos, los cuales, en su conjunto, sustentan la necesidad de construir el programa y exponen las bases del planteamiento metodológico establecido para su construcción.

**El segundo capítulo expone la ruta metodológica para la construcción del programa**, su conceptualización, los referentes retomados de experiencias previas, el itinerario para el diseño y pilotaje del programa, las especificaciones de las estrategias metodológicas diferenciadas, la representación del proceso de construcción del programa a través de la metáfora del telar y la configuración de los escenarios metodológicos colaborativos, mientras, por su parte, **el tercer capítulo presenta la fundamentación técnica y normativa** del programa.

Para continuar, en el **cuarto capítulo se realiza una lectura de realidades y análisis de necesidades que a manera de un diagnóstico inicial del abordaje vigente de la sexualidad en los contextos escolares de Bogotá**, una caracterización de la ciudad y de sus contextos para, ya desde ahí, trazar una lectura partiendo de las diversas fuentes de información que permiten reconocer la realidad distrital en el abordaje de la sexualidad, revisando: Los resultados de línea de base 2018; y los elementos transversales aportados por las experiencias docentes distritales reconocidas en 2016, en el marco del estado del arte, y en 2019, desde el proceso de construcción del programa; integrando el análisis de segundo nivel, por ejes, de la información cuantitativa y cualitativa contenida en la línea de base de 2018.



Continuando **el quinto capítulo**, se dirige propiamente a los **objetivos generales, operativos, estratégicos, tácticos, metodológicos e investigativos del programa**, a sus **líneas de acción y a las condiciones de posibilidad para su implementación**; incluye una ruta y herramientas iniciales para su puesta en marcha.

**El sexto capítulo aborda la fundamentación conceptual del programa**, las dimensiones, principios, enfoques y perspectivas que sustentan y dan lugar a la comprensión de las potencialidades humanas como vía para el abordaje integral de la sexualidad.

El **séptimo capítulo** presenta **los lineamientos pedagógicos del programa**, soportados en el análisis de las experiencias participantes en su proceso de construcción.

El **capítulo octavo** presenta **los desarrollos pedagógicos del programa, las guías o herramientas marco, las cuales están dirigidas a directivas, orientadores y docentes**.

El **capítulo noveno** reseña **otros desarrollos pedagógicos y didácticos** dirigidos a estudiantes desarrollados **por docentes participantes en el diseño del programa**.

Algunas de las herramientas y recursos didácticos presentados en el presente texto son susceptibles de ser explorados y utilizados de manera individual y colectiva por directivas, equipos de orientación y docentes, dependiendo de las necesidades identificadas en las fases de auto diagnóstico de la IED, de lectura de realidades, de avances logrados; también pueden ser útiles para trabajar luego de identificar las necesidades durante la ejecución del programa o como recursos para su profundización.

## Introducción

Partiendo de entender que la sexualidad es un “concepto dinámico que agrega contenidos de construcción sociocultural sobre las condiciones biológicas, psico-emocionales y sociales acerca de las conductas y expresiones sexuales” es crucial, a decir de Miller (2010, p. 2) reconocer y abordar los supuestos que subyacen a los diferentes argumentos políticos, religiosos y culturales sobre la sexualidad”. En Colombia, el abordaje de la educación para la sexualidad en la escuela tiene como principal antecedente histórico la Cátedra de Comportamiento y Salud de la década de los 80, que abordaba los procesos de maduración psicosexual 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, el 02 de julio de 1993, el MEN expidió la Resolución 3353 que instituyó el desarrollo de proyectos y programas de educación sexual en todo el país. Paradójicamente, la Resolución se emite atendiendo a un fallo de la Corte Constitucional que estableció que la educación sexual era un asunto constitucional, el cual implicaba y 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 (MEN, 1993).

En el fallo, la escuela es reconocida como instancia socializadora privilegiada, por acción u omisión, capaz de reforzar, distorsionar o suplir los vacíos que deja el ámbito familiar al respecto.

*Imagen 1.* Imagen del trabajo de estudiantes en el marco de la Maloca 1. Colegio Gerardo Paredes IED Localidad Suba. Proceso de construcción colaborativa del programa



*Nota.* Fuente: Bernal, Marina (2019)

Esa dimensión, establecida por el fallo para la escuela, fue considerada como algo central en la vida individual y social, razón por la cual la Corte Constitucional, en Sentencia del 2 de julio de 1992, ratificó 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”; al tiempo, señala que la formación integral de los educandos justifica que “los colegios participen en la educación sexual de los niños y adolescentes”. De la misma forma la Sentencia establece el carácter obligatorio de la educación sexual y ordena el desarrollo de: “Proyectos institucionales de educación

sexual como componente esencial del servicio público educativo”, para “todos los establecimientos educativos del país que ofrecen y desarrollan programas de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional”.

Para la histórica Sentencia, la sexualidad es considerada como: “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 tal razón, se establece la norma de que la escuela debe partir del conocimiento científico y acorde con el momento de desarrollo estudiantil, para propiciar y favorecer: “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” (Corte Constitucional, 1992).

**Imagen 2.** Imagen del trabajo de estudiantes en el marco de la Maloca 1. Colegio Gerardo Paredes IED Localidad Suba. Proceso de construcción colaborativa del programa



*Nota.* Fuente: Bernal, Marina (2019)

Luego de casi 30 años de expedidas la Sentencia y la Resolución, muchas cosas han cambiado y avanzado, al tiempo, otras permanecen inmutables. Hoy Colombia cuenta con normativas y lineamientos globales y locales, además de experiencias significativas que incorporan líneas internacionales, nacionales y distritales, las cuales reafirman estos mandatos, su importancia y la necesidad de profundizar en el enorme reto y responsabilidad

implícita en el proceso de educar sobre sexualidad desde preescolar hasta la educación media. Sin embargo, también sobreviven taras culturales y dispositivos de silenciamiento que obstruyen y dificultan, tanto o más que hace 27 años, la labor de educar; todo ello se manifestó repetidamente durante el proceso de diagnóstico y diseño del programa.

En tal escenario emergen, desde la resistencia, múltiples iniciativas y prácticas pedagógicas para abordar la sexualidad, las cuales dan cuenta de la potencia creativa y del compromiso pedagógico de maestros, maestras, equipos de orientación, directivas y estudiantes, quienes reconociendo las dificultades encuentran caminos reflexivos, críticos y creativos para abordar la educación sexual de forma integral en contextos escolares complejos, llenos de retos y cambiantes.

**Imagen 3.** Imagen del trabajo de estudiantes en el marco de la Maloca 1. Colegio Gerardo Paredes IED Localidad Suba. Proceso de construcción colaborativa del programa



*Nota.* Fuente: Bernal, Marina (2019)

En ese sentido, las *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* (UNESCO, 2018), hacen énfasis en la necesidad de diseñar programas que se “basen en la evidencia, se adapten al contexto local y estén diseñados de manera lógica para medir y abordar factores como creencias, valores, actitudes y habilidades que, a su vez, pueden afectar la salud y el bienestar en relación con la sexualidad”; de la misma forma, subrayan que la calidad y el impacto de la educación integral de la sexualidad impartida en establecimientos educativos depende, no solo del proceso de enseñanza –capacidad de docentes, enfoques pedagógicos empleados y materiales de enseñanza y aprendizaje–, sino

de todo el entorno educativo en su conjunto, lo cual incluye, por ejemplo, las normas escolares y las prácticas educativas que suceden fuera del aula, entre otros aspectos.

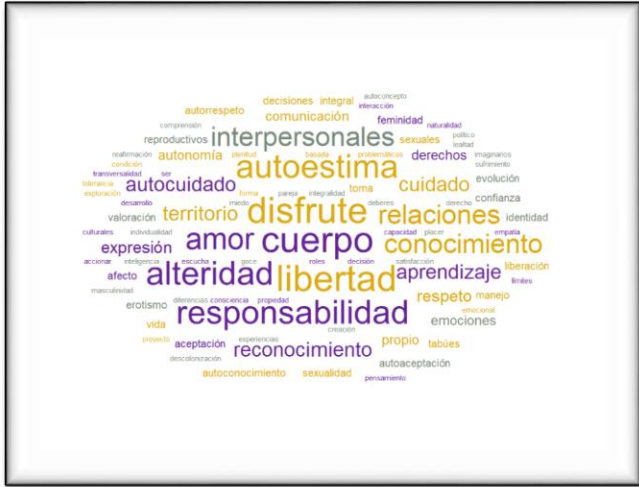
Desde tal perspectiva, es posible afirmar que la evidencia obtenida a través de las diversas fases del estudio, las cuales soportan este programa (2016-2019), coincide con las orientaciones señaladas por la UNESCO; por ejemplo, los resultados de la línea de base ponen de manifiesto que, para lograr un abordaje integral y efectivo de la sexualidad en los contextos escolares, es necesario trabajar dos ejes de manera simultánea:

Eje 1: La planeación escolar (Bernal, 2017) se refiere a colegios que permiten “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 intentan 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 de la IED (Bernal, 2017).

Dicha evidencia llevó a la SED y al IDEP a asumir el reto de desarrollar un proceso de investigación-acción y de construcción colaborativa, del cual se dará cuenta en el siguiente apartado, explicitando los hallazgos obtenidos en cada una de las fases del estudio que proporcionan sustento a este programa.

Capítulo I



I. Antecedentes del programa y trazabilidad del estudio:  
Estado del arte, construcción de indicadores e  
instrumentos, línea de base y lineamientos preliminares

The word cloud features the following prominent terms: **interpersonales**, **autoestima**, **disfrute**, **relaciones**, **conocimiento**, **amor**, **libertad**, **aprendizaje**, **responsabilidad**, **respeto**, **reconocimiento**, **propio**, **tabúes**, **autoconocimiento**, **sexualidad**, **comunicación**, **autocuidado**, **territorio**, **afecto**, **alteridad**, **vida**, **aceptación**, **reconocimiento**, **propio**, **tabúes**, **autoconocimiento**, **sexualidad**, **comunicación**, **autocuidado**, **territorio**, **afecto**, **alteridad**, **vida**, **aceptación**, **reconocimiento**, **propio**, **tabúes**, **autoconocimiento**, **sexualidad**.

<sup>2</sup> “Nube de palabras”. Aprendizajes personales sobre la sexualidad de docentes (Castro, Jaime, 2019).

## I. Antecedentes del programa

El capítulo da cuenta de los antecedentes y trazabilidad del estudio, donde se presentan sus fases y principales hallazgos, los cuales, en su conjunto, sustentan a la necesidad de construir un programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, mientras, al tiempo, soportan el planteamiento metodológico establecido para su construcción.

El programa que aquí se presenta es resultado de un proceso colectivo desarrollado a lo largo de cuatro años, en el marco del *Plan de Desarrollo Distrital 2016 -2020: Bogotá Mejor para Todos*, y articulado con el Programa de Prevención y Atención a la Maternidad y Paternidad Tempranas. En su concreción, diversos sectores de la administración distrital han enfocado sus esfuerzos para fortalecer 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 dicho mandato, dentro de las competencias del sector educativo, la Secretaría de Educación Distrital -SED-, en alianza estratégica con el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico -IDEP-, comenzaron por situar la reflexión sobre la maternidad y la paternidad “tempranas” en los contextos escolares; desde la misionalidad del sector, y de ambas instituciones, se trabajó hasta encontrar los medios y modos de aproximación más pertinentes, comenzando por el planteamiento de algunas preguntas problematizadoras, dirigidas a las categorías iniciales y formas instaladas de aproximación a la temática, siempre en el marco más amplio de la educación de la sexualidad:

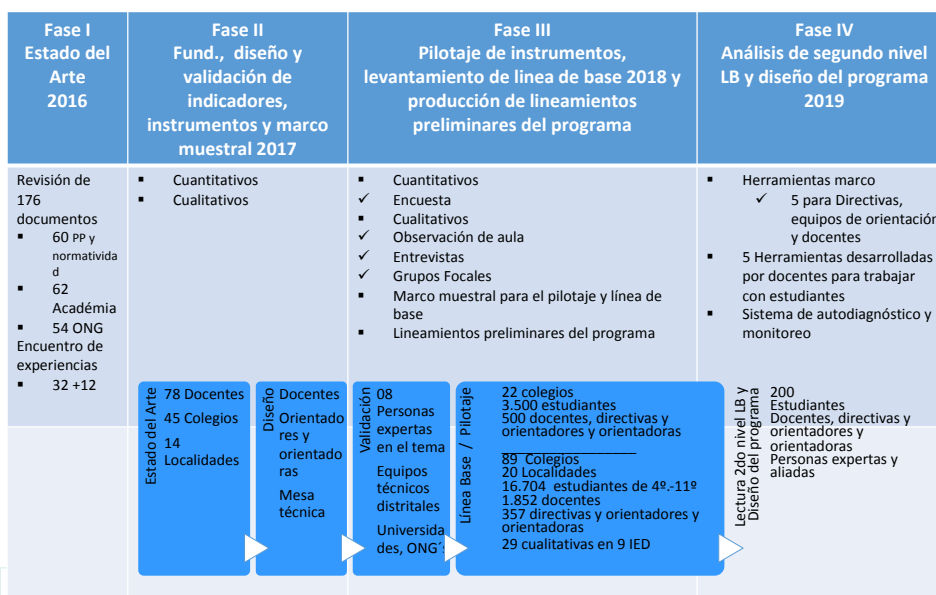
- ¿Ha sido efectiva la educación sexual en el país?
- ¿Cómo es experimentada, percibida y abordada la maternidad temprana en los contextos escolares por los distintos actores que les conforman?
- ¿Es el embarazo una conducta irresponsable que altera la convivencia escolar?; ¿es, de facto, un problema de salud pública o está siempre ligado a la pobreza?
- ¿Cuál es el lugar de la subjetividad docente en estas aproximaciones reflexiones y acciones?



- ¿Cómo intervienen las organizaciones sociales, la academia y el Estado en su comprensión e intervención?
- ¿Qué experiencias desarrolladas fuera y dentro de Colombia permiten revisar y analizar las propias prácticas y aproximaciones?
- ¿Cómo se relaciona la educación sexual con la forma en que viven hoy su cuerpo, su sexualidad y la relación con sus posibilidades reproductivas los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia?
- ¿De dónde surgen las nociones de embarazo adolescente / maternidad y paternidad tempranas?

Así, partiendo de una deconstrucción de la idea de referirse en términos de “temprana” a la experiencia de la maternidad y la paternidad en la adolescencia, y situando la reflexión sobre esta experiencia en el contexto escolar, se desarrolló un proceso investigativo desde el año 2016, con el objeto de diseñar un proyecto que facilitara la construcción conjunta de un Programa Socioeducativo de Educación para el Abordaje Integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares. Una vez definida la tarea, el programa se constituye como producto de la experiencia desarrollada previamente por el IDEP y la SED a través de sus programas UAQUE y PIECC respectivamente; y el trabajo conjunto de las dos entidades concretado en cuatro Convenios Interadministrativos (2016, 2017, 2018 y 2019); las fases del proceso se expresan en la siguiente imagen:

**Imagen 4.** Antecedentes de diseño y pilotaje del programa



**Nota.** Fuente: Bernal, Marina (2019), presentación del resultados del programa, Foro final, Abordaje Integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares, SED-IDEP

Partiendo de lo expuesto, se reseñarán a continuación, las fases del estudio y sus principales hallazgos:

### **Primer momento. Estado del arte (2017)<sup>3</sup>**

En 2016 se desarrolló un estado del arte de investigaciones, estudios académicos, experiencias educativas y políticas públicas, producidas durante la última década y vigentes a nivel distrital, nacional e internacional, referidas al tema de Educación para la Sexualidad, haciendo énfasis en maternidad y paternidad tempranas, de tal manera que fuese posible aportar recomendaciones para las acciones distritales sobre el tema (Bernal, 2017a).

El estudio inició con una revisión documental de la literatura académica, de política pública y normatividad asociada, producida durante la última década, proveniente de ONG's, cooperación internacional y de actores asociados a la Responsabilidad Social Empresarial, sobre temas relacionados con Educación para la Sexualidad y la situación del embarazo y experiencia de maternidad y paternidad en los contextos escolares. El proceso generó un estado del arte y la sistematización de un encuentro de experiencias y prácticas pedagógicas significativas de Educación para la Sexualidad, desarrollado en diferentes IED.

A nivel documental, se exploraron 176 títulos de la última década: 60 textos desde el eje de PP y normatividad asociada; 54 producciones de ONG y organizaciones multilaterales; y 62 creaciones académicas de nivel internacional, nacional y local. Analíticamente, se observa que la autoría predominante de los textos se remite a ONGs y organismos multilaterales; de la misma forma, se destaca el hecho de que la mayoría de títulos proviene del mismo sector, es decir, cada público meta produce sus documentos, teniendo como destinatario, o grupo meta, a su misma población o perfil, lo cual se expresa en el siguiente gráfico.

---

<sup>3</sup> El apartado recoge y profundiza apartes del documento que reseña la primera fase del estudio, para su consulta se recomienda revisar Bernal, Marina (2017a).

**Imagen 5.** Caracterización de la literatura revisada: Tipo de documento, tipo de contenido y público meta

Documentos Analizados	Tipo de documento	Tipo de contenido	Público meta
PP y normatividad asociada	28% son informes, memorias, reportes o documentos de trabajo, seguido de artículos de revista (25%).	39.3% son análisis de políticas públicas y normatividad, y 16% análisis comparativos y experiencias exitosas.	23% va dirigido a quienes diseñan PP, proyectos y programas, 11.5% a personas de la academia interesadas en el tema.
ONG y organizaciones	33% son memorias, informes, reportes o documentos de trabajo. El 23% libros, y el 20% artículos de revistas científicas.	El 38 % se relaciona con ONG, el 25% con ONG y Políticas Públicas.	56 % al público en general, 11% hacedores de políticas y tomadores de decisión, 7% personal prestatario de servicios de salud, y 7% docentes y funcionarios de IE.
Producciones académicas	62% son artículos en revistas indexadas; 11% memorias, informes o reportes; el 8% tesis de posgrado; y 5% de pregrado.	72% son académicos y 10% son académicos buscando incidir en PP.	68% dirigidas a pares académicos, 20% a hacedores de políticas y tomadores de decisión, y 6% a docentes y funcionarios de IE.

**Nota.** Fuente: Bernal, Marina (2017b). Desarrollado a partir del análisis descriptivo reportado por eje en el informe final e incluido en la presentación institucional de los resultados del estudio

Paralelo a la investigación documental, se llevó a cabo un encuentro de Experiencias Pedagógicas que contó con aportes de 78 orientadores, orientadoras y docentes de 45 colegios oficiales de Bogotá, procedentes de 14 localidades, quienes se destacaban por haber liderado experiencias pedagógicas en educación para la sexualidad. Al tiempo, se tuvo acceso a un registro virtual<sup>4</sup> de 32 experiencias desarrolladas por docentes de la ciudad.

El encuentro de experiencias permitió al estudio reconocer las iniciativas y acciones que se vienen desarrollando en los colegios oficiales de Bogotá, y destacar tres aspectos esenciales: Las razones que motivaron su surgimiento; sus principales propósitos y la proyección que requieren. Como resultado del trabajo en esta fase fue posible la producción de un documento detallado que da cuenta del estado de la cuestión, tomando como referencia distintos ejes y alcances, incluyendo una primera aproximación a las experiencias y proyectos desarrollados por docentes del distrito frente al tema.

<sup>4</sup> A través de un formulario virtual de inscripción de experiencias convocadas al encuentro.

Adicionalmente, se aportó un conjunto de recomendaciones organizadas por núcleos estratégicos, para orientar el diseño y ejecución de planes y programas para la educación de la sexualidad y el abordaje integral del embarazo, la maternidad y la paternidad en los contextos escolares; dichas sugerencias fueron también retomadas en las fases posteriores del estudio. Así, en este punto cabe resaltar algunos elementos que vendrían posteriormente a consolidarse como principios clave del estudio en sus siguientes fases:

- El conocimiento “válido” no se expresa únicamente a través de revistas indexadas o del conocimiento producido desde la academia. Fue clave constituir un escenario para reconocer y recoger el conocimiento situado que se está produciendo en los colegios y que no necesariamente consta en publicaciones académicas, lineamientos de cooperación o políticas públicas nacionales.
- En los colegios, la sexualidad estaba siendo abordada predominantemente desde una mirada salubrista; los criterios de medición de éxito de las acciones provienen del marco sanitario y del de desarrollo; aunque son relevantes, esas pautas no dan cuenta de la misionalidad de la escuela o corresponden necesariamente con ella.
- Era necesario identificar experiencias que, trascendiendo la mirada sanitaria, abordaran las necesidades y realidades de los colegios, apostando por miradas críticas, situadas en cada contexto.
- Se debe resaltar la potencia de los trabajos que ponderan pedagógicamente una exploración-reflexión de la experiencia inscrita en el cuerpo, la subjetividad y las emociones, sin verlas como procesos separados, sino como dimensiones integradas.
- Es necesario explicitar la tensión, entre las perspectivas que definen las políticas públicas y lineamientos, y las que fundamentan las experiencias pedagógicas que se implementan en los colegios; al tiempo, es importante ver la forma en que todo ello entra en tensión con la realidad social y cultural de los territorios, los equipos docentes, las familias y el estudiantado.
- Es fundamental reconocer y estudiar experiencias de colegio y de aula que apuesten por la exploración de miradas alternativas de la educación en sexualidad, evocando los aprendizajes aportados por el programa de convivencia escolar del IDEP

“Uaque”<sup>5</sup>; iniciativas que destacaron por considerar prácticas pedagógicas con cualidades éticas, estéticas y afectivas, y por el reconocimiento de la subjetividad de estudiantes y docentes.

- En muchas ocasiones, el principal obstáculo para el acceso a la información y la construcción de agencia en la toma de decisiones del estudiantado, proviene de los adultos de su entorno. Así lo manifestó una docente participante en el encuentro de experiencias: “La juventud está tranquila, utiliza la información con la que cuenta y quienes comienzan a poner obstáculos son justamente los adultos”.
- La experiencia empírica de los equipos de orientación pone de manifiesto que el embarazo en estudiantes: “Puede ser no planeado, pero no necesariamente no deseado, y eso lleva a la reflexión de que como sociedad debemos hacer (algo) sobre el hecho de que muchas adolescentes sí desean ser madres. Hay una idealización de la maternidad”. Esta reflexión entra en consonancia con lo reportado en la literatura sobre el tema y con algunos hallazgos de experiencias previas en Bogotá; tal es el caso de un convenio desarrollado en 2015 entre la SED y la Fundación Oriéntame, el cual abordó la ciudadanía y la convivencia desde los derechos sexuales y reproductivos; en esa experiencia se identificó la importancia de reconocer “la maternidad y la paternidad como decisiones personales, constitutivas de los derechos reproductivos”; a la vez que como posibilidades: de hecho, puede existir el deseo de ser padre o madre a temprana edad. En la experiencia se señaló la necesidad de revisar el sojuzgamiento de todos los embarazos adolescentes o juveniles como situaciones problemáticas o involuntarias (Fundación Oriéntame, 2015, citado en Bernal, Betancourt, Noriega, Fletscher y Quintana, 2016, p. 225). Tal escenario implica reconfigurar el foco analítico e incidir en una reflexión desde los diversos contextos sociales y en las representaciones que promueven: la idealización del embarazo y la maternidad, y el reforzamiento de estereotipos de género que instituyen la maternidad como principal y, en ocasiones, único medio de realización de la feminidad.

---

<sup>5</sup> Programa de convivencia escolar del IDEP.

Respecto a las herramientas y recursos con los que se cuenta para desarrollar los proyectos de educación de la sexualidad, el estudio destacó lo siguiente:

- Existen limitados recursos didácticos, lineamientos, rutas, recursos humanos, pedagógicos y financieros, normativos y de gestión para consolidar procesos ya existentes en las comunidades educativas.
- Las producciones desarrolladas desde la academia escasamente cuentan con materiales pedagógicos alusivos a la educación para la sexualidad, tampoco disponen de herramientas para docentes o estudiantes.
- Los materiales de políticas públicas y normatividad están predominantemente dirigidos a quienes hacen las políticas públicas, pero son escasos aquellos destinados a docentes, estudiantes y acudientes.
- Se identifican y reconocen organismos internacionales como la UNESCO o el UNFPA, viéndoles como impulsores de la inclusión de la educación sexual en los países y como entes que desarrollan materiales para docentes y estudiantes; son un referente. No obstante, se identifican brechas significativas entre lo que se define en términos de lineamientos, las prácticas pedagógicas desarrolladas en los colegios y las realidades a las que se estos últimos se enfrentan; lo cual dificulta su aplicabilidad. Por esta razón, los parámetros para plantear acciones, proyectos y programas, deben estar regidos por lo que dicta la realidad de los colegios y las necesidades del estudiantado.

Finalmente, como resultado de esta fase se reconocieron distintos aspectos que requieren de transformaciones, entre ellos:

- Los imaginarios culturales. Al tiempo, se deben fortalecer las prácticas pedagógicas para promover cambios en la mentalidad docente, en términos de imaginarios y creencias.
- Los prejuicios, tabúes e imaginarios de docentes y acudientes, considerados como el primer obstáculo.

- La carencia de formación e información, que impide la creación de puentes de diálogo y trabajo con el estudiantado.
- La delimitación de la esfera política-gubernamental y la esfera político-religiosa. Cómo manifestó uno de los docentes: “Si hay algo normativo que a te dice: es que se debe hablar de interrupción del embarazo, te parezca o no, está la ley, está la norma”.
- Reevaluar la noción y perspectiva de los llamados “proyectos de vida” de la UNESCO y del UNFPA, también promovidos desde el MEN al hablar de educación de o para la sexualidad. Se recomendó alternativamente, el apostar por una exploración y reflexión sobre la noción de “sentido de vida”, aludiendo a una mirada agente del estudiantado, percibiéndole como capaz de tomar decisiones éticas, estéticas y afectivas y de “desarrollar una vida elegida” en función de su personal o particular sentido de vida.

**Segundo momento (2017). Fundamentación conceptual, formulación de una batería de indicadores e instrumentos cuantitativos y cualitativos, pilotaje y diseño muestral para pilotaje y levantamiento de línea de base**

En 2017 se construyó el marco conceptual del estudio, el cual incluyó categorías, perspectivas y enfoques<sup>6</sup>; partiendo de ese marco se formuló una batería de indicadores y un conjunto de instrumentos cualitativos y cuantitativos que “permitieran realizar la planeación, medición y evaluación de un Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad en los Colegios Distritales de Bogotá” (IDEP, 2017, p. 5).

Para sustentar esta fase del estudio se recabó y analizó información relevante para el proceso investigativo, incluyendo bases de datos y reportes como: el Sistema de Alertas de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional de la SED; la Base de Nacidos Vivos, de la Secretaría Distrital de Salud; y el Sistema de Matrículas. La revisión y análisis de información secundaria y de datos estadísticos, sumadas a los hallazgos aportados por el

---

<sup>6</sup> Elementos que se incluyen como base en el Capítulo correspondiente a la fundamentación conceptual del programa.

estado del arte, permitieron establecer un conjunto de referentes iniciales para el proceso de construcción de indicadores cuantitativos y cualitativos, de tal forma que éstos permitieran aproximarse a la comprensión de la experiencia de la maternidad y la paternidad en la escuela y, desde un sentido comprensivo, a la forma en que se relaciona con el abordaje de la sexualidad, el género, el embarazo, la maternidad y la paternidad en los contextos escolares.

El proceso de fundamentación conceptual permitió destacar diez aspectos que serían definitivos para las siguientes fases del estudio:

1. La problematización de las categorías “jóvenes” y “adolescentes”, pues suelen encontrarse asociadas a roles, responsabilidades y etapas cronológicas acuñadas en una lógica moderna de “moratoria social” (Margulis y Aresti, 1998; Alpízar y Bernal, 2003), donde la adolescencia se concibe como etapa de transición entre la infancia y la edad adulta que inicia con la pubertad y finaliza cuando se cumplen una serie de “metas” de orden psicosocial, físico y cognitivo, las cuales, en contextos como los latinoamericanos, no solo son poco plausibles para quienes entran en la categoría de adolescente, sino incluso para personas adultas. Este período se constituye entonces como un constructo de la modernidad, asociado a la juventud que prolonga y posterga el período intermedio entre niñez y adultez, y donde la vida reproductiva y sexual resulta crucial.
2. Problematizar y reformular las categorías de “embarazo adolescente”, “maternidad y paternidad tempranas”, asociadas a la adolescencia; al igual que las de “adolescencia” y “juventud”, desde su acepción como constructos de la modernidad (Margulis y Aresti, 1998; Alpízar y Bernal, 2003), en tanto expresan una larga tradición de teorizaciones, aproximaciones, perspectivas y debates en torno al “correcto”, “conveniente”, “seguro” y “responsable” ejercicio sexual y reproductivo en un sector poblacional caracterizado como “conflictivo”, “vulnerable”, “impulsivo” y, en consecuencia, con una precaria capacidad de discernimiento y autodeterminación.



3. Deslindar la asociación entre las cualidades negativas de la adolescencia y la sanción respecto al inicio de la vida sexual, en la cual se configura la categoría de “embarazo adolescente” como hecho problemático, en el mismo sentido de la noción de “temprano o precoz” para referirse al embarazo que acontece en la adolescencia (Llanes, 2012; Stern, 2007a).
4. Asumir la noción del embarazo en la adolescencia como problema social y de desarrollo es una construcción (Stern, 2007b; Llanes, 2012); al tiempo, se debe hacer un análisis socio histórico y cultural para identificar la forma en que la maternidad deviene frecuentemente en un vector de movilidad y reconocimiento social real para las mujeres adolescentes y jóvenes, en contextos donde las posibilidades de destacar son nulas y donde ser madre constituye una vía inmediata de ingreso al mundo adulto. Este aspecto, que emergió en el estado del arte y en la exploración de experiencias docentes, se refuerza en esta fase, profundizando teóricamente en la reflexión sobre la forma en que operan los mecanismos de afirmación de los roles y marcadores de género normativos, asociados a la adultez femenina, y cómo el embarazo y la maternidad son experiencias percibidas socialmente como vías legítimas para la realización de la feminidad “adulta” (Oviedo y García, 2011; Araujo, Nayara Bueno de y Mandu, Edir, 2015).
5. Reconfigurar la comprensión del contexto educativo. No concebirle solo como espacio pedagógico para el despliegue de procesos de enseñanza-aprendizaje y de adquisición de conocimientos, sino reconocer su potencia como escenario social privilegiado para el encuentro, socialización y formación de actitudes y comportamientos, como escenario de afirmación, revisión y/o confrontación de representaciones sociales, y lugar para el reconocimiento de la diversidad de posibilidades implícitas en el vivir la identidad sexual y de género, así como sus múltiples expresiones.
6. Reconocer la sexualidad como parte integral de la vida humana, desde el nacimiento hasta la muerte, y como dimensión constitutiva de posibilidades cotidianas de enriquecimiento de la exploración subjetiva y relacional; no restringida a las relaciones sexuales, la genitalidad o la reproducción, sino como experiencia que

abarca también otras muchas dimensiones humanas, en la que se juegan aspectos psicológicos, sociales, culturales y éticos.

7. Tomar en cuenta la misionalidad, el contexto y los actores que conforman la escuela, entendiéndoles como ejes esenciales al momento de diseñar indicadores e instrumentos, a fin de situar la indagación y el abordaje en el contexto educativo desde un análisis que trascienda el marco sanitario o epidemiológico.
8. Reconocer que prevalece una comprensión de la “educación sexual” como dispositivo de control expresado en las categorías, indicadores y el lenguaje utilizado durante el análisis de datos que sustenta la mayoría de las políticas públicas y programas; usualmente se le entiende como aparato de regulación en una población considerada *per se* inestable y vulnerable, percibida como una problemática y haciendo énfasis, al momento de abordarla, en la genitalidad y la reproducción, desde un enfoque de riesgo.
9. Acuña categorías que permitan distinguir el embarazo de la maternidad, en tanto que constituyen dos momentos de la vida diferentes; reconocer el embarazo como una situación transitoria de nueve meses y la maternidad, o paternidad, como experiencias que deben ser elegidas, con aprendizajes que continúan a lo largo de la vida. Adicionalmente, es importante nombrarlas en plural: maternidades y paternidades; pues se refieren a experiencias múltiples y únicas para cada persona, las cuales se van transformando a lo largo de la vida.
10. Incorporar al análisis sobre embarazo, maternidades y paternidades, la distinción entre el ámbito personal y subjetivo (la decisión de tener descendencia, usar anticonceptivos o tener relaciones sexuales, de la de ejercer la maternidad o paternidad mientras se continúa estudiando); el ámbito social (entorno estudiantil, sus redes de apoyo, familias, pares, docentes y, en general, medio en que se desenvuelve); y el ámbito estructural (oportunidades educativas y laborales, violencia del país y situación socioeconómica). (Montoya, 2013, citado en Bernal, Marina, *et al.*, 2016).

Posteriormente, se construyeron los instrumentos de recolección de información cuantitativa, a través de encuestas dirigidas a estudiantes de grados 4° a 11°, docentes y

directivas docentes de instituciones educativas distritales (IED); también se trabajaron instrumentos cualitativos, a través de grupos focales, entrevistas y observaciones de clases o proyectos de educación para la sexualidad, dirigidos a diferentes actores de la comunidad educativa.

Dicho trabajo de formulación de indicadores e instrumentos contó con la validación de docentes, orientadoras y orientadores de diferentes instituciones educativas distritales que realizaban trabajos relacionados con educación de la sexualidad, maternidad y paternidad desde el contexto escolar, así como de estudiantes, familias, acudientes y retroalimentación de funcionariado público de la Secretaría Distrital de Planeación y la Secretaría de Educación, así como de los integrantes de la Mesa de Enlaces Técnicos y Directivos del Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Temprana, quienes, a su vez, vieron fortalecido su trabajo a partir de conocer los avances y hallazgos del estudio, identificados hasta ese momento.

El estudio produjo un documento final al terminar el año 2017, con la batería de indicadores e instrumentos validados y las proyecciones de muestreo para el desarrollo del pilotaje y levantamiento de línea de base.

### **Tercer momento: Socialización y validación con personas expertas, ajuste de instrumentos y pilotaje de instrumentos cuantitativos y cualitativos**

Durante el primer semestre de 2018, y partiendo de los hallazgos y productos desarrollados en las fases previas, se realizó una validación de indicadores e instrumentos con personas con experiencia, además del pilotaje de los instrumentos antes del levantamiento de la línea de base. La validación de indicadores e instrumentos se desarrolló en dos planos: El primero consistió en una validación de personas expertas en diferentes temas relevantes al eje del estudio, vinculadas a las siguientes instancias:

- Empresarios por la Educación.
- Colectivo de Hombres y Masculinidades.

- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Encuesta Bienal de Cultura.
- Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Universidad del Rosario.
- Escuela de Estudios de Género. Universidad Nacional de Colombia.
- Facultad de Derecho. Universidad de los Andes.
- Grupo de investigación Familia y Sexualidad de la Universidad de Los Andes.

En segunda instancia, y de manera simultánea, se desarrolló una validación con directivas de la SED e integrantes de la Mesa de Enlaces Directivos del Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas, con adscripción a las siguientes instancias:

- Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS).
- Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal (IDPAC).
- Secretaría de Educación del Distrito (SED).
- Dirección de Ciencias, Tecnología y Medios Educativos.
- Dirección de Evaluación de la Educación.

Como resultado de las validaciones se ajustaron los instrumentos e indicadores de investigación, incorporando aportes desarrollados por el Grupo de investigación Familia y Sexualidad de la Universidad de Los Andes, quienes facilitaron el acceso a reactivos cuantitativos diseñados en el marco de la evaluación del Programa Nacional PESCC. Finalmente, y de manera simultánea a la definición del marco muestral para el pilotaje y la línea de base, se consolidó un documento final con la batería de indicadores cualitativos y cuantitativos formulados y validados, junto a los respectivos instrumentos de recolección de información.

Durante el segundo semestre de 2017, acogiendo las recomendaciones recabadas en el proceso de validación y ajuste de indicadores e instrumentos, se realizó de manera electrónica el pilotaje de instrumentos cuantitativos en una muestra de 21 IED de 12 localidades; dando como resultado 3.523 encuestas a estudiantes y 459 encuestas a

docentes y directivas de las mismas instituciones. De manera presencial se pilotearon 7 instrumentos cualitativos en 2 colegios: 1) Entrevista a directivo(a); 2) Entrevista a estudiante en situación de embarazo; 3) Entrevista a orientador(a); 4) Grupo focal con familias o acudientes; 5) Grupo focal con estudiantes de grados 4° y 5°; 6) Grupo focal con grados 9° a 11°; 7) Observación de clase.

Concluido el proceso de pilotaje, se ajustaron los indicadores e instrumentos finales y se consolidó un documento con la síntesis de resultados de la aplicación piloto, el cual contó con la batería de indicadores e instrumentos validados, las proyecciones de muestreo para el levantamiento de línea de base, la estrategia operativa prevista y recomendaciones para su aplicación en la siguiente fase del estudio.

### **Línea de base 2018<sup>7</sup>**

La línea de base 2018 se recogió a partir de la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos finales, validados durante la fase previa. Su levantamiento implicó una muestra estadística representativa de Bogotá, para la aplicación de los instrumentos cuantitativos, y una muestra basada en criterios de selección para la aplicación de los cualitativos. La población que participó incluyó estudiantes, docentes, rectores y rectoras, y orientadores y orientadoras escolares de las instituciones educativas distritales y colegios distritales en concesión de las 20 localidades de Bogotá. Adicionalmente, en la indagación cualitativa se incluyeron padres, madres o acudientes de estudiantes, incluyendo alumnado en situación de embarazo.

Para los instrumentos cualitativos se estableció una muestra inicial de 9 colegios distritales de 9 localidades y una de colegios opcionales para realizar potenciales reemplazos, garantizando las características similares de los colegios iniciales. Acorde con el marco muestral definido, la muestra definitiva de IED en las que se aplicaron los instrumentos cualitativos para el levantamiento de la línea de base fue de 9 colegios, de 7 localidades en Bogotá, con un total de 29 aplicaciones de 7 instrumentos.

---

<sup>7</sup> Síntesis desarrollada a partir de Rincón, John (2018), pp. 34-47.

Por su parte, el marco muestral cuantitativo se definió a partir de la base de datos proporcionada por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), contrastada con los listados de estudiantes, docentes, directivas y equipos de orientación escolar. Inicialmente, durante el proceso de definición de la muestra cuantitativa se seleccionaron 24.498 estudiantes, de 4° a 11°, 3.771 docentes y 835 directivas docentes, para la aplicación electrónica de las encuestas, en 90 instituciones educativas distritales (IED) de las 20 localidades de Bogotá.

Para el caso del estudiantado se tuvieron en cuenta diferentes criterios, entre ellos: El promedio del nivel socioeconómico en los grados de interés y el tamaño del establecimiento educativo acorde con el número de estudiantes, grupo/ salón, sexo, entre otros; mientras tanto, para la selección de la muestra de docentes se realizó una selección sistemática con un ordenamiento por nivel de enseñanza y área, excluyéndose docentes de preescolar y personal de supervisión. Además, se definió una muestra de reemplazo de estudiantes. Frente a la muestra de docentes no fue necesario seleccionar una muestra de reemplazos, pero sí se realizaron 15 reemplazos de IED. La muestra cuantitativa definitiva, después de los reemplazos realizados, fue de 104 IED de las 20 localidades, 22.885 estudiantes, 3.109 docentes y 644 directivas docentes. En el marco de la investigación se construyeron, pilotearon y aplicaron los siguientes instrumentos cualitativos:

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observación de clase o proyecto de educación para la sexualidad</li> <li>● Grupo focal con estudiantes de grados 4° y 5°</li> <li>● Grupo focal con estudiantes de grados 6°, 7° y 8°</li> <li>● Grupo focal con estudiantes de grados 9°, 10° y 11°</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Grupo focal con padres, madres o acudientes</li> <li>● Entrevista a estudiantes en situación de embarazo</li> <li>● Entrevista a orientadora y orientador</li> <li>● Entrevista a directivas</li> <li>● Entrevista a docentes</li> </ul> |
|--|---|

Por su parte, los instrumentos cuantitativos fueron:

- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Encuestas dirigidas a estudiantes de los grados “4° y 5°”, “6°, 7° y 8°”, y “9°, 10° y 11°”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Docentes y directivas docentes de las instituciones educativas distritales (IED)</li> </ul> |
|---|--|

El producto de este proceso, sumado al análisis de las experiencias y prácticas pedagógicas lideradas por docentes, orientadoras y orientadores en los colegios del distrito, así como la experiencia vivida de estudiantes distritales, constituyó el soporte del ejercicio de diseño y pilotaje del programa que se desarrolló a lo largo del año 2019.

### **Lectura de segundo nivel de la línea de base (2019)<sup>8</sup>**

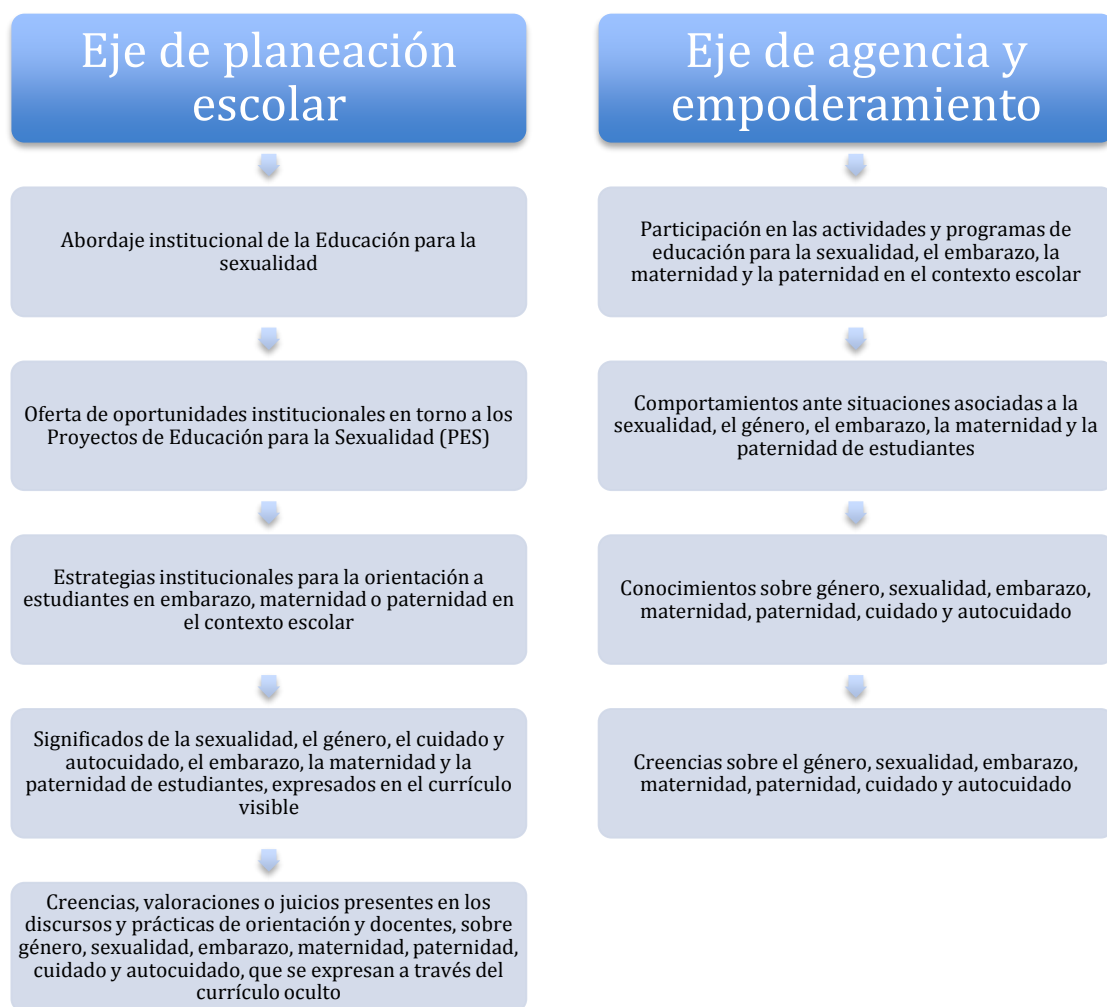
Durante 2019, de manera simultánea al proceso de construcción colaborativa del programa, se desarrolló una lectura cuantitativa y cualitativa de segundo nivel de los datos de la línea de base 2018. El análisis de segundo nivel de los datos cualitativos posibilitó, no solo un análisis más preciso y organizado del material, sino contar, a partir de análisis específicos de los datos cualitativos, con material didáctico que fue utilizado durante las sesiones de construcción del programa, como nubes de palabras, redes semánticas, etc.

Por su parte, el análisis de segundo nivel de los datos cuantitativos, resultado de la validación de las escalas, se desarrolló atendiendo a la representación cartesiana en la lógica de cuadrantes, propuesta como modelo de representación de datos, de lectura de resultados y modelo para el diseño del programa previstos en el documento de lineamientos para el diseño del programa (Bernal, 2018, pp. 133-135), propuesto a partir de reconocer como aspectos centrales en su construcción los dos ejes articuladores de los indicadores e instrumentos, a lo largo de las diferentes fases del estudio, a saber:

---

<sup>8</sup> Síntesis recuperada del análisis, por eje, de los resultados de la línea de base de 2018 incluido en Lopera, Carolina (2019), pp. 329-345.

Imagen 6. Ejes e indicadores del estudio



Las posibilidades que aporta la lógica de cuadrantes permitió reconocer las particularidades de cada colegio participante en la línea de base frente a los ejes señalados; además facilitó la configuración de una suerte de cartografía axial distrital frente a la cual cada colegio pudiera situarse. Desde esta lectura se produjeron 68 informes para cada uno de los colegios que hizo parte de este momento, logrando el mínimo requerido de aplicaciones previstas.



Para el análisis de resultados por ejes, Lopera (2019) agregó la información de los indicadores que componen cada eje, lo que permite ubicar a los colegios de la ciudad en un nivel determinado (Alto o Bajo) de acuerdo con las percepciones observadas por parte de sus actores educativos, en cada uno de los aspectos que componen el eje, haciendo la representación axial de un mapa distrital. El análisis de esos resultados se recupera en el apartado de Diagnóstico, que soporta el diseño del programa incluido en el capítulo correspondiente de este documento.

Las posibilidades que aporta esta representación axial posibilitan que cualquier colegio, tomando en consideración los criterios establecidos en los cuadrantes, junto a los resultados generales de Bogotá, y desagregados por localidad, pueda reconocer potencialmente sus fortalezas en clave de los dos ejes para, de este modo, identificar las debilidades o retos sobre los que la IED requeriría trabajar.

### **Formulación de lineamientos para orientar el diseño de un Programa Socioeducativo Distrital de Educación para la Sexualidad (2018)<sup>9</sup>**

Durante el segundo semestre de 2018, con el fin de avanzar en el perfilamiento de la ruta para la construcción de un Programa Socioeducativo en Educación para la Sexualidad en el distrito se desarrolló, paralelo al levantamiento de la línea de base, una revisión bibliográfica exhaustiva para contar con referentes normativos, académicos y empíricos que, en contraste con los aprendizajes distritales y los hallazgos de las fases previas reseñados en este capítulo, permitiera sentar la base analítica para el diseño del programa.

Se analizaron normativas, lineamientos globales y locales, y experiencias significativas de programas de educación integral de la sexualidad de orden internacional, nacional y distrital, así como investigaciones de carácter evaluativo, estudios comparativos y transversales, que aportaron a la formulación de un documento de lineamientos para orientar el diseño del programa. El texto aportó un análisis contrastado de experiencias

---

<sup>9</sup> Síntesis construida a partir de Bernal, Marina (2018).

empíricas desarrolladas en otros países, soportado en experiencias y saberes producidos en el marco de las fases previas del estudio, en particular del encuentro de experiencias desarrollado en la primera fase del Estado del Arte. Algunos de los principales hallazgos destacados en el documento, fueron:

- La importancia, a nivel nacional, del marco aportado por el PESCC, que funciona como orientaciones generales, complementado con experiencias situadas relevantes desarrolladas en otras regiones durante los últimos años. Para este caso particular resultaba clave el trabajo en europeo, pues, siendo el más antiguo del mundo (Resultado de un proceso que comenzó en Suecia en 1942, hasta llegar, en 1955, a convertir la Educación Sexual en obligatoria para todas las escuelas, y que desde la década de los 70, difundió de manera generalizada la Educación en Sexualidad en las escuelas de Europa Occidental), se constituye hoy en una experiencia pionera para el abordaje integral, también reconocido como enfoque holístico.
- Si bien diferentes regiones daban cuenta de experiencias interesantes en el desarrollo e implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), también denominada en la literatura como Educación Holística en Sexualidad (EHS), enfoque impulsado por Naciones Unidas a través de todas las agencias vinculadas al tema: UNESCO, UNFPA, OMS, PAHO, entre otras; Europa, Canadá y Argentina han demostrado particularidades interesantes que merecen ser tomadas en cuenta como referentes; particularmente aquellas relativas a considerar la educación sexual como una labor que inicia desde los primeros días de la vida y se extiende hasta la muerte. En el caso de Europa, también se destaca el abordaje del placer y el deseo desde miradas desprejuiciadas y gozosas.
- Construir una mirada desde la experiencia de cuerpos sexuados “deseantes” implica ubicarse en la dimensión de la vida sexual que reconoce la importancia de establecer relaciones entre seres sexuados respetuosos, quienes cuentan con multitud de posibilidades, de aprendizajes para construir el deseo y vivir el placer sin prejuicios, con información veraz, oportuna y en el marco de los derechos sexuales y reproductivos. En este sentido, Graciela Morgade (2006), retomando a Michelle Fine, destaca que, debido al manejo social que se da a la sexualidad, la

institución educativa ha silenciado el discurso del deseo, el cual posibilita el examen de la propia experiencia en sus dimensiones positivas y negativas, y la construcción de un conocimiento subjetivo que vehiculice la experiencia vital de la sexualidad como fuente de gozo.

- Durante la revisión de experiencias 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 la OMS, UNFPA y, en el caso de América Latina, la Organización Panamericana de la Salud OPS y la UNESCO; sin embargo es de destacar, que cada país o ciudad principal, ha desarrollado programas de educación en sexualidad afines a los lineamientos internacionales, pero situados en la lectura de necesidades y expectativas propias. Así las cosas, es posible destacar aspectos comunes como: el marco normativo; una construcción que parte de procesos participativos; los proyectos atienden a un conjunto de principios rectores (normativas y lineamientos internacionales), y a una lectura de contexto que permite situar la implementación en el nivel local.
- Las experiencias de Nigeria (2014)<sup>10</sup>, El Salvador (2014), Chile (2010), Argentina (2009), Perú (2008), Colombia (2008) y Estados Unidos (2004) coinciden en proponer programas basados en enfoques de integralidad, derechos y participación; reconocen la importancia de trascender la mirada de la educación sexual centrada en los riesgos potenciales de la sexualidad, como el embarazo no planeado o el de contraer Infecciones de Transmisión Sexual (en adelante ITS).
- La exploración de estudios críticos acerca de las estrategias de educación para la sexualidad implementadas en diversos países de América Latina y el Caribe, evidencian que, a pesar de una voluntad de proponer programas de educación sexual integral, sus planteamientos aún insisten en enfoques negativos, de “problema”, “peligro” o “riesgo”; visiones que habitan predominantemente el currículo oculto. En este sentido, a partir de un análisis de la experiencia canadiense, Fine (1999, citada en Morgade, 2006) identificó tres discursos dominantes que coexisten en la escuela, particularmente alrededor de la sexualidad femenina: 1) La sexualidad

---

<sup>10</sup> Al respecto, se recomienda la revisión de Bernal, Marina (2018).

como violencia, que parte de asumir una supuesta relación causal entre el silencio institucionalizado sobre la sexualidad y un decremento de la actividad sexual; 2) La sexualidad como victimización, que busca construir confianza en las estudiantes para “defenderse” de predadores sexuales, predominantemente masculinos; y 3) La sexualidad como una moralidad individual, configurada desde una lógica de la educación sexual como dispositivo de auto regulación y control. Así, resultan relevantes algunas experiencias europeas, donde se ha logrado trascender el enfoque de problema o de riesgo, hasta llegar a un enfoque sexual positivo, en el que se da cabida a la autodeterminación, incluyendo pedagogías de placer y deseo, así como un examen de los silencios en la educación sobre sexualidad, como: diversidad sexual, género, poder y violencia basada en género.

Finalmente, el documento propone un análisis de temas que se consideran críticos desde estudios empíricos para el diseño del programa, ellos son: 1) La importancia de explorar la pedagogía del placer; 2) Elementos claves para un abordaje integral u holístico de la educación de la sexualidad: género, poder, placer y derechos; y 3) Cuestiones clave para la implementación efectiva de programas.

### **La importancia de explorar la pedagogía del placer**

- Es fundamental explorar la pedagogía del placer en la formación docente; para ello resulta útil explorar una experiencia australiana documentada por Debbie Ollis (2016), quien critica que los programas escolares de educación en sexualidad de dicho país 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; mientras que, en contadas ocasiones, incluyen temas positivos como el sexo, el placer, la intimidad y el deseo. La autora, argumenta que con una preparación adecuada, una visión de género para examinar los discursos normativos y 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, esto, si además dicho trabajo va acompañado del respaldo escolar, comunitario y estatal.

- Es importante analizar cómo, desde diferentes contextos, se percibe la vivencia del deseo y el placer como aspecto fundamental en la educación para la sexualidad; de tal manera que sea posible trascender la mirada exclusiva de la prevención y/o abstinencia (Johnson 2012; Ollis 2009; Ollis, Harrison y Richardson 2012; Smith, *et al.*, 2011), profundizando en el análisis del impacto de la postura personal de quien enseña y en quien enseña, dónde, qué y cómo se enseña el placer, y el tipo de formación que se requiere para la docencia, es decir: Un marco positivo de aproximación al sexo, una oportunidad para la reflexión personal y una mirada de género para examinar las expectativas normativas.
- Traducidas a la práctica, las pedagogías en educación sexual implican: Un análisis crítico; conversaciones confiables; conversaciones sobre sexualidad; poder y justicia; búsqueda de ayuda; negociación de riesgos y búsqueda de placer. Algunas investigaciones también argumentan la necesidad de reconocer el placer, el peligro y la ambivalencia, mientras se da espacio para nombrar y discutir las innumerables emociones, sensaciones, fantasías y evocaciones posibles que surgen de los cuerpos erotizados. En lo que coincide la opinión general es en la recomendación de evitar el uso de tácticas de miedo y silencio.

**Elementos claves para un abordaje integral u holístico de la educación de la sexualidad: género, poder, placer y derechos**

- Atendiendo los aportes de Ketting, Friele y Michielsen (2015), en su evaluación de la educación holística en sexualidad, es posible resaltar el consenso al que llegó un grupo de personas expertas europeas, quienes destacan que los criterios de evaluación del abordaje integral de la sexualidad no deben centrarse en el impacto en la salud pública, sino explorar otro tipo de principios de bienestar sexual y aspectos de la sexualidad positiva. En el mismo sentido, Nicole Haberland y Deborah Rogow (2015) sugieren, como criterios a nivel de país, la eficacia, la calidad y la cobertura, destacando como indicadores la perspectiva de género y de derechos en la educación de la sexualidad comprensiva.

- Es fundamental incluir el género, el poder y los derechos dentro de los programas; a partir de los análisis reportados por este y otros estudios, es evidente que tal acción redundaría en una mayor probabilidad de reducir tasas de ITS y embarazos no previstos, aspectos también manifestados como relevantes por el UNFPA (2015) durante una reunión de expertos sobre la evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad, en la cual destacó la efectividad probada de programas desarrollados con énfasis en principios de género y empoderamiento.
- Respecto al empoderamiento de personas jóvenes, especialmente de niñas y personas precarizadas, se sugiere apuntar a estrategias pedagógicas desarrolladas a través de un enfoque de construcción de relaciones éticas, estéticas y afectivas, para construir un sentido de equidad en sus relaciones. Así mismo, se recomienda un abordaje al empoderamiento desde la teoría feminista, que permite comprender la forma en que se construye socialmente la desigualdad de género y el origen de los estereotipos, además de facilitar la reflexión personal y crítica sobre las normas de género, incidiendo en decisiones y comportamientos.
- Se sugiere hacer énfasis en la mirada desde el género y el poder, analizando la construcción histórica y cultural de la sexualidad en relación al género y los derechos. Para ello, son relevantes los aportes realizados por Gayle Rubin (1989) desde la teoría feminista y la lectura crítica que la abogada Alice Miller efectúa sobre la necesidad de atender e integrar la sexualidad a los Derechos Humanos, concentrándose en su afirmación como hecho común a toda la humanidad; desde allí, exige un compromiso consciente de estar más alerta para detectar los constructos ideológicos que rigen nuestros supuestos; se trata de: “Entender la sexualidad como un concepto dinámico que agrega contenidos de construcción sociocultural sobre las condiciones biológicas, psico-emocionales y sociales acerca de las conductas y expresiones sexuales, así como la disposición a analizar los supuestos que subyacen a los diferentes argumentos políticos, religiosos y culturales sobre la sexualidad” (Miller, 2010, p. 2).
- Finalmente, desde lo propuesto por Freire y Shor (2014), se recomienda situar la educación como vía para reconocer la forma en que las desigualdades sociales dan lugar a problemas experimentados desde la individualidad de las personas. Ello

conduce a la necesidad de hacer énfasis en enfoques de enseñanza que involucran al estudiantado, también implica cuestionar, a través del pensamiento crítico y el análisis de su contexto social, las formas estudiantiles de encuentro; lo cual redundará en la adopción, por su parte, de actitudes y relaciones más igualitarias, cambios comportamentales y una puesta en práctica de un nuevo esquema de valores en otras áreas de su vida, así como la posibilidad de convertir sus ideas en acciones transformadoras.

### **Cuestiones clave para la implementación efectiva de programas**

Partiendo de los hallazgos de Keogh, Stillman, Awusabo-Asare, Sidze, Monzón, Motta y Leong (2018) durante una investigación comparativa de la experiencia de educación para la sexualidad en Guatemala, Perú, Ghana y Kenia, en la cual analizaron los desafíos enfrentados por los países de ingresos medios durante el proceso de implementación de un currículo nacional de educación para la sexualidad, y del contraste de sus resultados con otros estudios y experiencias analizadas en esta y otras fases del estudio, es posible destacar elementos clave que resultan comunes y relevantes, entre ellos:

- **Pros y contras de la integración curricular.** Los cuatro países donde se llevó a cabo el estudio coinciden en que en ningún caso la educación para la sexualidad se ofrece como tema autónomo en la escuela, sino que se integra a otras asignaturas o áreas de conocimiento. Los informantes clave de todos los países mencionaron beneficios implícitos en este procedimiento, entre ellos: 1) La integración demuestra cómo se relaciona la educación integral de la sexualidad con otros temas y, por lo tanto, impregna todos los aspectos de la vida; 2) La integración también permite espacio para la enseñanza sin añadir otra asignatura a currículos ya de por sí saturados. Sin embargo, como inconvenientes, se destaca que rara vez se enseña, a docentes capacitados en sus áreas principales, la forma de integrar la educación integral al currículo, y pueden “saltarse” más fácilmente los temas que consideran polémicos, con la excusa de que no tienen los conocimientos necesarios para cubrirlos. Esta situación se destacó como un desafío durante el análisis de las

experiencias en el Estado del arte del presente estudio. La integración puede disminuir la importancia que se da a educación de la sexualidad en el plan de estudios, pues ésta termina diluyéndose en otras asignaturas y no ejerce el peso que una materia independiente tendría para profesores y estudiantes.

- **Tener o no tener una materia.** Es importante señalar que, particularmente, los países del norte de Europa cuentan con una experiencia comprobada de más de medio siglo de trabajo que ha demostrado el valor de contar con una cátedra, pues en muchos casos, tal como lo evidencia nuestro estudio: “Lo que se transversaliza se invisibiliza” como suele decirse coloquialmente entre docentes; eso pasó en la mayoría de experiencias revisadas en Bogotá y se refuerza con la realidad reportada en la línea de base: Al no tener “respondiente” institucional específico, el tema queda al libre albedrío del docente encargado, pues, al final, es quien decide qué y cómo trabaja.
- **Con la activa incidencia de docentes, los procesos participativos para la construcción de programas son en sí mismos procesos pedagógicos.** Tomás Iosa (2013), quien analizó la experiencia de construcción de la política de educación integral de la sexualidad en Argentina, considera que dicha experiencia se inscribe en un proceso de democratización de la socialización sexual escolar pues, es la conformación de esta política educativa participó un variado conjunto de actores, con sus distintos capitales e intereses, lo cual, para el autor, resulta fundamental en el proceso de implementación de la política pública, si se consideran tres aspectos clave de lo que constituye una política pública: a) Es la palabra oficial, la opinión del Estado sobre una controversia social, al modo de un mensaje a la sociedad; b) Se trata de un conjunto de acciones, una provisión de servicios o intervenciones a través de diversos instrumentos; y c) Tiene efectos y consecuencias que reforman la sociedad. Al tiempo, los hallazgos de este estudio también contribuyen al punto en cuestión, pues resaltaron la importancia de garantizar la participación docente en su diseño e implementación (Bidwell, 2001; Hargreaves, 2005, citados en Iosa, 2013); debido a que es el cuerpo docente el que opera cotidianamente en los espacios educativos, dimensión que el autor considera una falencia en la experiencia Argentina.



Los aspectos mencionados fueron reiterados durante el encuentro de experiencias de 2016<sup>11</sup>, en el cual se manifestaron puntos destacables que se recogieron en esta fase, entre ellos:

- **Evitar que el programa dependa del interés de docentes y orientadoras.** En tal sentido, es importante **formalizar una instancia administrativo-pedagógica que haga parte de los comités académicos o de convivencia.** Este grupo de trabajo técnico **asumiría la responsabilidad del desarrollo del currículo de formación y planearía su posterior implementación,** velando por su correspondencia con otros componentes del marco curricular.
- **La transversalización de los currículos contribuye a la continuidad académica del tema de la sexualidad; sin embargo, se enfrenta al reto de los cambios en las políticas públicas.** La falta de continuidad en los procesos y cada cambio de administración también significan cambios de programa y de enfoque respecto a lo que se venía haciendo; esto fomenta un clima de pesimismo frente a la implementación de los programas por parte de la comunidad.
- **La efectividad en la transversalización de currículos es necesaria para lograr la sostenibilidad como reto.** Desde el plan de estudios, toda la comunidad debe trabajar la sexualidad, evitando centrar los esfuerzos en los equipos de orientación que, aunque desarrollan talleres mensuales, son superados por el gran tamaño de los colegios y resultan aislados. Así mismo, es importante garantizar la permanencia de los proyectos a través del currículo transversal, el cual, permita establecer por medio de los ciclos una ruta que les sostenga independientemente de quien asuma los distintos cursos, desde una perspectiva interdisciplinaria en la que participen todos los actores del área docente (Barbosa, 2016, p. 35).
- **Cuando sea posible, es fundamental promover la curricularización.** Aunque el PESCC habla de “transversalidad” y la Corte Constitucional lo ratifica, hay

---

<sup>11</sup> Síntesis desarrollada a partir del documento: Bernal, Marina; Noriega, Sandra (2019) “Experiencias y prácticas pedagógicas de docentes distritales” Alcaldía Mayor De Bogotá Educación. Bogotá, IDEP.

experiencias, por ejemplo en Argentina, que prueban la utilidad de la curricularización; sin ir más allá, en Bogotá, el Profesor Luis Miguel Bermúdez, con el apoyo de su rectora en el Colegio Luis Gerardo Paredes, avanzó en este sentido, pues, aunque la transversalidad es la base, los contenidos de educación para la sexualidad están condensados y se enriquecen desde una materia particular, impartida desde grado noveno a once. En este caso de Bogotá las asignaturas o áreas de conocimiento de ética y religión fueron elegidas como marco a partir del cual se orienta la educación para la sexualidad.

- **Es fundamental contar con herramientas y presupuesto, recursos, materiales humanos y espacios para desarrollar los proyectos.** De la misma forma, es imperativo **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; junto a ello, se debe **promover el establecimiento de encuentros** en los que sea posible compartir prácticas para **formar redes que faciliten la socialización de experiencias significativas**. Sin olvidar el aspecto esencial de vincular a todos los actores de las comunidades educativas, promoviendo un trabajo mancomunado y asegurando todos los recursos humanos y físicos necesarios para dar seguimiento, evaluación y continuidad a los proyectos.
- **Se requiere de alianzas interinstitucionales que apoyen programáticamente los desarrollos distritales en educación para la sexualidad:** Cualquier proceso que llegue a las comunidades educativas debe tener en cuenta aspectos como **asegurar la cobertura para todas las jornadas y beneficiar a la totalidad de estudiantes**. Durante el encuentro de experiencias se identificaron programas como HERMES y Félix y Susana, destacándolos como ejemplos valiosos pero que, sin embargo, no llegan a todas las localidades y tienen poca socialización.
- Varios testimonios señalaron que los procesos tendrían un mayor impacto si se **vincula inicialmente a docentes y estudiantes, que “pueden ser aliados para la consecución de esta propuesta”** (Baquero, 2016, p. 19).
- Desde varias experiencias se recogen aspectos que indican que estos procesos tendrían mayor impacto, si, **primero se vincula “a los docentes y estudiantes que**

**pueden ser aliados para la consecución de esta propuesta”** (Baquero, 2016, p.19).

- **A nivel de planeación, es importante que los procesos a desarrollar se manejen bajo el marco del PEI del colegio y de 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 de la sexualidad debe hacerse desde el marco de los derechos sexuales y los derechos reproductivos.** A su vez, es fundamental que esto se constituya también en un parámetro que delimite el ingreso y el enfoque de los actores externos a los colegios.
- **Es fundamental una articulación interinstitucional e intersectorial** con los ámbitos nacional y 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 Tempranas” (Barrero, 2016, p. 20).



II. Ruta metodológica para la construcción del programa

---

<sup>12</sup> Registro gráfico del Colaboratorio 1 (Bernal, Marina, 2019).

## **II. Ruta metodológica implementada para el diseño del programa**

Recogiendo los hallazgos de las fases previas y con base en la propuesta de modelo para la construcción del programa, incluida en el documento de lineamientos desarrollado durante el segundo semestre de 2018 (Bernal, 2018), al inicio de 2019 se consolidó una ruta metodológica (Bernal, 2019b) para la construcción y pilotaje del Programa socioeducativo. Esta propuesta, de carácter sistémico-constructivista, apuntó a generar un proceso sinérgico entre diferentes actores de las IED, reconociendo el papel que cada cual desempeña en los procesos de educación de la sexualidad a nivel de las IED y a nivel distrital, para, desde ahí, identificar sus aportes al diseño del programa.

Es importante destacar que la propuesta recoge distintos esfuerzos realizados desde hace varios años por la SED y por el IDEP, empeños que se han desarrollado para lograr el acercamiento a la educación para la sexualidad desde una perspectiva integral, fortalecida desde las experiencias adelantadas por las comunidades educativas. Para la SED esta labor se desarrolló a través de experiencias como la del proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), o la de la línea de cuidado y auto cuidado de la Dirección de Inclusión; mientras que para el IDEP funcionó a través del proceso de transversalización de género en las prácticas pedagógicas, desarrollado en 2013, y desde el Programa UAQUE: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar, diseñado, implementado y evaluado entre 2014 y 2017.

Estas producciones constituyeron los puntos de partida para aproximarse, desde miradas más holísticas del ejercicio, a la comprensión de la maternidad y paternidad “tempranas”, incluyendo una perspectiva del disfrute de la sexualidad que implica aspectos como: La afectividad, el cuerpo, la subjetividad, el pensamiento crítico, la ética del cuidado y los sentidos de vida que atraviesan la existencia de quienes integran las comunidades educativas y, concretamente, las prácticas pedagógicas de maestros y maestras que tienen a cargo la formación integral sobre la materia. Durante todo el proceso, de principio a fin, las reflexiones se nutrieron de los enfoques de derechos, de género y diferencial, desde la

interseccionalidad y la ética del cuidado y auto cuidado, que han funcionado como puntos de enfoque y encuentro.

## **Escenarios metodológicos y didácticos**

La propuesta recogió, como referentes metodológicos, dos proyectos realizados en el IDEP entre los años 2013 y 2015, hasta 2017, junto a sus respectivos escenarios metodológicos; el primero, un espacio 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 es la “Maloca”, planteado como escenario afín a la conceptualización y principios del método pedagógico de Reflexión-Acción-Participación -RAP- de la SED, en el marco del diseño e implementación del programa de convivencia Uaque, proceso a través del cual, desde el IDEP se aportó al fortalecimiento de la política de convivencia de la SED. De estas dos experiencias se retoman, para nuestro trabajo, tres elementos metodológicos y didácticos que se detallan a continuación.

### **El colaboratorio**

Estrategia metodológica creada en el marco del proceso de transversalización de género en las prácticas pedagógicas (Bernal, 2013a), para diseñar el programa. Desarrollada durante 2013, partió del ánimo por reconocer la experiencia acumulada de maestros y maestras y los saberes que surgen de la reflexión sobre su práctica cotidiana en el marco de la escuela. El dispositivo se pensó como escenario colaborativo de investigación-formación-creación; inspirado en la IAP, permitió que maestros y maestras co-investigadores exploraran, desde su experiencia de construcción subjetiva y prácticas pedagógicas, mediadas por los “lentes” de los enfoques de género, diferencial y de derechos, las formas en que operan, como trama, 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, además, de facilitar el análisis sobre cómo se expresan dichos sistemas en la construcción subjetiva, las relaciones interpersonales y las prácticas pedagógicas.

La propuesta metodológica implicaba el reto de abrirse al diálogo y a la revisión de las propias prácticas, explorando la potencia transformadora de la diferencia como valor pedagógico fundamental en el aula y en la comunidad educativa (Bernal, 2013a). Este dispositivo se configuró como escenario de construcción colaborativa en dos vías simultáneas: El acopio de insumos para el diseño del programa y sus herramientas marco; y la construcción colaborativa, entre docentes, de herramientas para el abordaje integral de la sexualidad, dirigidas a estudiantes.

### **Las malocas**

En el proceso de diseño del programa Uaque, del IDEP, se privilegió la exploración de prácticas experienciales y situadas, anteponiendo la exploración de los saberes que surgen de la capacidad reflexiva de individuos y grupos, no solo de los saberes expertos sobre cómo vivir y convivir. Esta misma apuesta se retomó para el diseño del presente programa de sexualidad, permitiendo configurar el escenario de la “Maloca de la convivencia”, como metáfora de la búsqueda de un lugar metodológico donde profundizar en el conocimiento y elaboración de los sentidos de la sexualidad en la escuela.

### **La herramienta virtual “El árbol de didáctica”<sup>13</sup>**

El instrumento fue resultado del trabajo desarrollado en el marco de los Colaboratorios realizados en 2014 para diseñar la estrategia de transversalización de género en el sector educación. Como herramienta virtual, el “Árbol de didáctica” recogió las reflexiones, producciones, hallazgos y propuestas de maestros y maestras que participaron en el proceso, se propuso como espacio de formación, apertura y provocación para que cada docente tuviese la posibilidad de reflexionar, enriquecer y re-crear las propias prácticas desde la perspectiva de género, y los enfoques diferencial y de derechos.

De esta forma, el “Árbol de didáctica” respondió a la necesidad, identificada durante el trabajo, de contar con vías alternativas de formación a través de medios audiovisuales y

---

<sup>13</sup> Es posible consultarla desde: <http://www.idep.edu.co/generos/>

virtuales; por ello, fue diseñado y pensado para ser accesible, brindando flexibilidad para su uso individual, así como la posibilidad de funcionar como parte incluida en las prácticas de aula habituales o de manera colectiva, en ejercicios con estudiantes o pares; La herramienta fue retomada como referente para presentar los productos del programa socioeducativo, en concreto, las herramientas pedagógicas producidas por docentes.

### **Ruta metodológica para el diseño y pilotaje del programa a partir de la representación axial<sup>14</sup>**

Pensando en el proceso de integración de resultados para el documento de lineamientos, y buscando una forma idónea de incluir los alcances cuantitativos y cualitativos, se propuso la alternativa de representación axial, también conocida como “esquema cruzado” o “coordenadas cartesianas”. Esta forma de exponer y analizar información, de origen cuantitativo, ha sido empleada en las ciencias sociales y humanas por su facilidad para permitir la ubicación y la oposición de conceptos, y de expresar gráficamente el desarrollo de procesos de ordenamiento y generación de ideas o conocimiento, como en el caso de Bordeau.

Como forma propia de la geometría analítica de representar y analizar resultados (Corvalán, 2011, citado en Bernal, 2019b), la representación axial permitió ubicar tres aspectos relevantes para este estudio: 1) La opción de establecer una representación espacializada de conceptos abstractos; 2) 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 una suerte de progresión de posiciones para situarse; y 3) La posibilidad expresiva de la lógica de cuadrantes en la producción de conceptos.

La lógica axial, vista inicialmente solo para exponer el análisis mixto de resultados de la línea de base, se constituyó en la propuesta para representar un modelo operativo para el diseño del programa, el cual permitió contar con un plano de representación de los

---

<sup>14</sup> Apartado recuperado y ajustado a partir de Bernal, Marina (2019b).



elementos o condiciones que favorecen el abordaje integral de la educación para la sexualidad en los contextos escolares.

Para ello, en primer término, el modelo axial reconoce los dos ejes desarrollados en el estudio para dar cuenta de la realidad estructural, social y personal de las IED y, en ese contexto, de las oportunidades, retos, actores y necesidades que posibilitan o limitan la educación para la sexualidad: Eje de Planeación escolar y de Capacidad de agencia y empoderamiento; al tiempo, permite 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, lo cual lleva a conocer hacia dónde orientar el trabajo en caso. Así, la representación axial quedaría expresada de la siguiente forma:

*Imagen 7.* Representación axial de los cuadrantes



La concepción de planos cartesianos o cuadrantes no solo posibilitó la realización de una lectura clara y comprensiva de las realidades encontradas en el levantamiento de la línea de base, sino la proyección del modelo para el diseño del programa, que, por un lado, reconoce el inter juego de los distintos aspectos en las realidades de las IED, la concepción de cada

colegio, de cada localidad y de Bogotá como un todo y, por otro, permite la representación del avance en función de la posición previamente ubicada en el plano cartesiano. La ventaja es que puede explorarse el reconocimiento de la posición frente a las condiciones ideales para el diseño e implementación de un programa, mientras también se reconocen los aspectos particulares que se deben potenciar en cada caso.

### **Especificaciones de las estrategias metodológicas diferenciadas para el diseño del programa**

El modelo propuesto consideró un conjunto de 4 estrategias diferenciadas de acuerdo 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. Más capacidad de agencia y empoderamiento para el AIES, menos planeación escolar AIES (+,-)
- IV. Menos capacidad de agencia y empoderamiento para el AIES, menos planeación escolar AIES (-,-)

De acuerdo con los perfiles, en cada cuadrante se estableció una estrategia específica, considerando, además, que en una lógica sistémica la ciudad y sus instituciones deben ser vistas como un todo y, por tanto, las actividades a desarrollar no se harían de manera aislada, sino que debería existir un grado de relación entre sus partes.

Desde esta lógica, en el diseño del programa cada cuadrante tendría un perfil de participantes específico; cada cuadrante expresa un rol en el marco de la estrategia global y un objetivo específico para aportar a su construcción. Del mismo modo, cada cuadrante supone una metodología (algunas de ellas inspiradas en estrategias metodológicas referidas previamente, como es el caso de las malocas y los Colaboratorios), y una ruta de acción específica y global, como se expresa en la siguiente tabla.

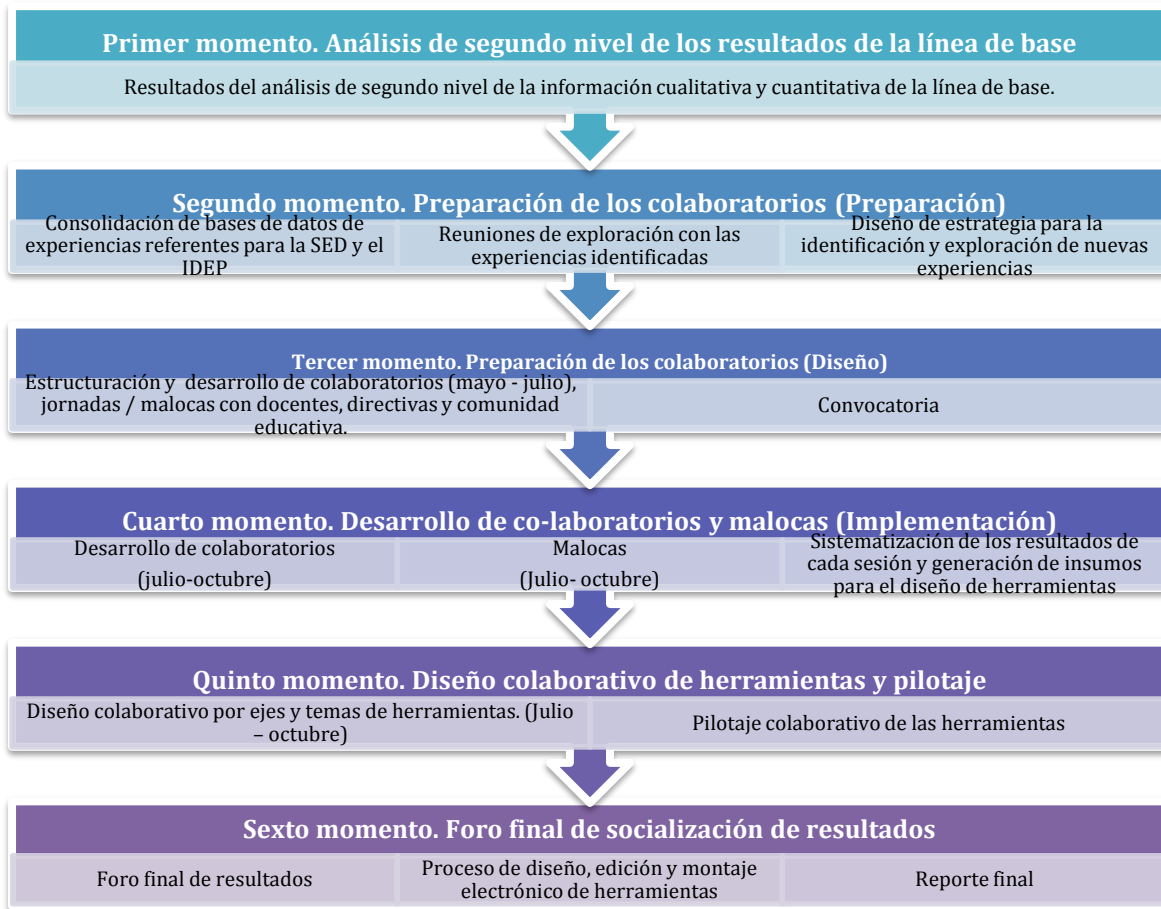
**Tabla 1.** Estrategias metodológicas diferenciadas para el diseño del programa

Cuadrante	Perfil /Actores/ Rol/ metodología
<b>I. Colegios con mayor capacidad de agencia y empoderamiento y mejor planeación escolar (Cuadrante superior derecho)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Perfil:</b> Experiencias que expresan, no solo las capacidades de un proyecto con resultados positivos en el abordaje integral de la educación para la sexualidad, sino 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.</li> <li>➤ <b>Actores:</b> Docentes, orientadores y orientadoras.</li> <li>➤ <b>Rol:</b> Asumen un liderazgo en las diferentes estrategias metodológicas planteadas, lideran procesos para experiencias incipientes, haciendo una suerte de patrocinio sobre trabajos con necesidades ubicadas en otros cuadrantes.</li> <li>➤ <b>Metodología:</b> Co-laboratorio.</li> <li>□ <b>Resultados:</b> Experiencias reconocidas, pautas para el abordaje de temas o situaciones específicas materializadas en la construcción colaborativa de herramientas. Aportes a las estrategias marco para el programa.</li> </ul>
<b>II. Colegios con menor capacidad de agencia y empoderamiento y mejor planeación escolar (Cuadrante superior izquierdo)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Perfil:</b> 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).</li> <li>➤ <b>Población:</b> Se privilegia el trabajo con directivas o colegios con fortaleza en este eje y estrategias de fortalecimiento de liderazgos ya existentes.</li> <li>➤ <b>Metodología:</b> Malocas, donde se genera una circulación de la palabra y, al ser pares, se facilita el reconocimiento y escucha. En estos casos, los ejercicios de sensibilización sobre la participación son muy valiosos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ <b>Resultados:</b> Procesos de aprendizaje cruzado y colaborativo, consolidados en las malocas, particularmente en la Maloca 1. Experiencias reconocidas, pautas para el abordaje de temas o situaciones específicas. Estrategias marco para el programa.</li> </ul>
<p><b>III. Colegios con mayor capacidad de agencia y empoderamiento, pero menor planeación escolar (Cuadrante inferior derecho)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Perfil:</b> Colegios que destacan por su activismo, un elevado grado de participación, organización, movilización y propuestas de estudiantes, familias y docentes.</li> <li>➤ <b>Población:</b> Docentes, estudiantes y familias.</li> <li>➤ <b>Metodología:</b> En este nivel se pone de manifiesto el carácter sistémico de la propuesta; la estrategia incluía trabajo de pares y también cruzado entre múltiples agentes: de estudiantes de un colegio, o un cuadrante, con docentes de otro; realizando intercambios de experiencias entre colegios de este y cuadrantes anteriores. En este punto, la colaboración entre instituciones pone de manifiesto una lectura distinta de la relación entre los colegios.</li> <li>□ <b>Resultados:</b> El proceso se materializó en el aprendizaje cruzado y colaborativo durante el diseño de herramientas, y en el trabajo articulado de experiencias en el marco del laboratorio y las malocas. Experiencias reconocidas, pautas para el abordaje de temas o situaciones específicas. Esto también alimentó las estrategias marco para el programa.</li> </ul>
<p><b>IV. Colegios con menor capacidad de agencia y empoderamiento y menor planeación escolar (Cuadrante inferior izquierdo).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Perfil:</b> 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.</li> <li>➤ <b>Población:</b> Directivas, equipos de orientación, docentes, estudiantes y familias.</li> <li>➤ <b>Metodología:</b> El foro. Estrategia de información y sensibilización. Un foro con actividades diferenciadas para los distintos actores, allí se dan a conocer los resultados del proceso adelantado en los otros 3 cuadrantes.</li> <li>□ <b>Resultados:</b> La estrategia permitiría identificar y vincular a actores con interés en participar de la siguiente fase.</li> </ul>

A partir de esta propuesta, y de los hallazgos de las fases anteriores del estudio, se diseñó una ruta metodológica trabajada durante el año 2019, que implicó el desarrollo de 2 sesiones informativas, 9 sesiones de Laboratorio y 4 malocas, así como un foro final. La ruta metodológica seguida para la construcción del programa fue la siguiente.

### Imagen 7. Ruta metodológica



*Nota.* Fuente: Recuperado y ajustado de Bernal, Marina (2019b)

### Apuesta pedagógica de construcción del programa a través de la metáfora del telar

El programa se construyó a partir de la metáfora del telar (Bernal, 2019e)<sup>15</sup>, que buscó representar los distintos puntos que entraron en juego durante el proceso de construcción colaborativa; para lograrlo, se construyeron elementos plásticos y simbólicos que permitían situar la experiencia de construcción del programa desde la idea de un tejido, a través de un montaje de aparatos evocativos que se mantuvo a lo largo de las 9 sesiones, el cual incluyó un bastidor gigante de madera que representaba la **estructura base** para la construcción del

<sup>15</sup> La concepción de la metáfora del telar como fundamento de la construcción del programa fue desarrollada por Marina Bernal, para ampliar todo lo referente se recomienda revisar Bernal, Marina (2019e).

programa, el marco conceptual y técnico aportado por los ejes del estudio, las perspectivas, enfoques, categorías y datos de la línea de base que dan sustento a la construcción.

*Imagen 8. Construcción del programa a través de la metáfora del telar*

## Construcción del programa pensado desde la metáfora del telar

**El marco del telar:** son los elementos estructurales del programa: los ejes programáticos, las perspectivas, los enfoques, la lectura de contexto (línea de base), la propuesta pedagógica, etc.

**Los hilos de colores** son los temas a abordar

**La lanzadera o la aguja** son las estrategias metodológicas para construir el tejido y sus partes.

**El tejido** es el programa resultado del proceso.



*Nota.* Fuente: Bernal, Marina (2019f), presentación, Colaboratorio 1

De la misma forma, la metáfora del telar incluyó los **hilos de colores**, que representaron a las personas que participaron de su construcción, con sus colores y texturas, temas, intereses y experiencias. Las herramientas para tejer son las agujas, la lanzadera, las tijeras, que representaron los medios y metodologías a emplear para construir el programa, en este caso, los Colaboratorios, las malocas y todas las estrategias planteadas en ese marco. Unos diarios personales, trabajados por cada participante, constituyeron la bitácora de sus reflexiones, búsquedas y descubrimientos a lo largo de las nueve jornadas.

Durante el proceso se tuvo como referencia permanente el tejido actual de Bogotá, aportado por la línea de base, como una suerte de foto inicial que permitió apreciar el tejido inicial: qué temas se están trabajando, cuáles están ausentes, quiénes intervienen en el tejido y desde qué perspectivas. Se trató de una imagen preliminar para reconocer las tramas a las

que es importante dar continuidad y aquellas partes del tejido susceptibles de desatarse para construir en colectivo.

### *Imagen 9 Expectativas de construcción del programa a través de la metáfora del telar*

Con el proceso se quiere:

- Explorar los tejidos finos que las y los profesores han hecho para poner construir un tejido que surge de un interés personal, pero se constituye en un modo de hacer colectivo.
- Reconocer y potenciar las cualidades de esas experiencias.
  - Revisar esos telares, la estructura, la trama, la urdimbre y el tejido de cada uno y potenciar sus tejidos, la riqueza de colores y posibilidades de la trama a través de un ejercicio colaborativo.
  - Compartir este telar y este tejido con otro colegio para ver si en otro contexto el tejido se sostiene.
- Destejiendo una colcha de retazos y volviendo a tejer en colectivo un gran tejido distrital.



*Nota.* Fuente: Bernal, Marina (2019f), presentación, Colaboratorio 1

En esa búsqueda se exploraron los tejidos individuales de las maestras y maestros, aquellos contruidos desde un compromiso personal que, en muchos casos, desborda los marcos institucionales y, en otros, hacen parte de un modo de hacer colectivo, a través de redes o grupos. Junto a ello, el proceso partió de una impronta particular: la intención de construir desde el encuentro, desde la alteridad, reconociendo la potencia del trabajo en red y colaborativo, como medio para reconocer y potenciar las cualidades de las experiencias que ya estaban funcionando, para promover procesos de aprendizaje colectivo y de recreación a partir de lo ya construido.

Así, se buscó revisar las producciones individuales de manera colaborativa, contar con el espacio para hacer recomendaciones sobre la estructura, buscar otras estructuras, otros marcos, pensar otras tramas, explorar formas de tejer diferentes de las habituales. Se trató de un ejercicio que buscaba “destejer” una colcha de retazos y apostar por crear una construcción colectiva, en colectivo, de un gran tejido distrital, un Programa Socioeducativo para el Abordaje Integral de la Sexualidad.

## **Espacios de construcción colaborativa**

### **Co-laboratorios**

Inspirado en la IAP, el Colaboratorio fue concebido como espacio metodológico de investigación-formación-acción-creación, en el cual las y los docentes, en calidad de co-investigadores, exploraron el abordaje integral de la sexualidad, partiendo de su construcción subjetiva, de las relaciones y dinámicas interpersonales e institucionales y de sus diversas experiencias, prácticas y estrategias investigativas, pedagógicas, didácticas y de gestión, para contribuir al diseño del programa.

El proceso de colaboratorio con docentes partió de entender que la construcción de nuevos sentidos sobre la sexualidad implica un trabajo comprometido con la exploración de la construcción subjetiva de la misma. Las estrategias metodológicas proponían un ejercicio genealógico de exploración de las experiencias pedagógicas que marcaron la comprensión y la propia experiencia con el cuerpo, la sexualidad, el género, las posibilidades reproductivas y los límites para entender, aprender y enseñar dicha experiencia.

La apuesta por generar transformaciones en el abordaje de la sexualidad implicó problematizar la experiencia subjetiva de su construcción: a nivel personal, social y estructural; explorando en cada uno de estos ámbitos los imaginarios, estereotipos, construcciones, prejuicios y demás aspectos implícitos en la construcción de las relaciones, los vínculos, el afecto, las formas de enseñar y aprender, de ser y estar, de las dinámicas del poder-saber en torno a la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en los contextos escolares.

Desde este marco, los Colaboratorios tuvieron las siguientes intencionalidades pedagógicas:

- Brindar insumos teóricos, metodológicos, didácticos y comunicativos que permitan “nivelar el piso” y construir conceptos y sentidos para sentar una base común de saberes.



- Promover el reconocimiento a nivel personal, como docente y como colegio, frente a los datos de la línea de base o de otras experiencias.
- Potenciar las iniciativas y herramientas docentes a la luz de los núcleos de fortalecimiento conceptual, pedagógico y comunicativo-artístico.
- Recolectar contenidos e insumos para el diseño del programa.

Así mismo, a través de la metáfora del telar se establecieron aspectos frente a los cuáles las y los docentes estarían aportando al diseño del programa, el marco y las tramas en las cuáles se inscribirían sus aportes:

**Imagen 10.** Aportes de docentes al diseño del programa en la lógica del telar

FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA	DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DEL COLABORATORIO /DEL PROGRAMA	INICIATIVAS ENFOCADAS EN ASPECTOS DE LA PLANEACIÓN ESCOLAR	INICIATIVAS PARA DESARROLLO DE METODOLÓGÍAS Y DIDÁCTICAS PARA ABORDAR TEMAS ESPECÍFICOS DE LA SEXUALIDAD
F. Conceptual F. Pedagógica F. Técnica F. Normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Malla de potencialidades para el Abordaje integral de la sexualidad Por nivel /edades</li> <li>• Genealogía de las Pedagogías de la Sexualidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidades institucionales.</li> <li>• Estrategias institucionales de orientación a estudiantes</li> <li>• Condiciones institucionales</li> <li>• Creencias, valoraciones o juicios presentes en la práctica docente /ejercicio de orientación /dirección</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sexualidad/ placer/ Derechos sexuales / Ciudadanía sexual</li> <li>2. Reproducción / Ejercicio reproductivo / Derechos reproductivos /Ciudadanía reproductiva</li> <li>3. Género</li> <li>4. Diversidad / - Diferencia/ Interseccionalidad</li> <li>5. Sexualidad y Contexto /relación con el entorno socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y/o docentes.</li> <li>6. Vía de entrada : Proyecto de vida / sentido de vida</li> <li>7. Vía de entrada: Ética del cuidado y autocuidado</li> </ol>

*Nota.* Fuente: Bernal, Marina (2019e)

Desde su conceptualización, se plantearon tres líneas de profundización y seguimiento al proceso de construcción de herramientas:

- Línea de fundamentación conceptual.
- Línea pedagógica.
- Línea comunicacional y estética.

***Imagen 11 Registro gráfico, Colaboratorio 3***



***Nota. Fuente: Bernal, Marina (2019)***

En esa vía, se estableció una ruta de orientaciones para el fortalecimiento de las iniciativas y herramientas docentes basada en la estrategia diseñada en el marco del Programa para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República de Uruguay<sup>16</sup>:

---

<sup>16</sup> [Eva.universidad.edu.uy](http://eva.universidad.edu.uy)

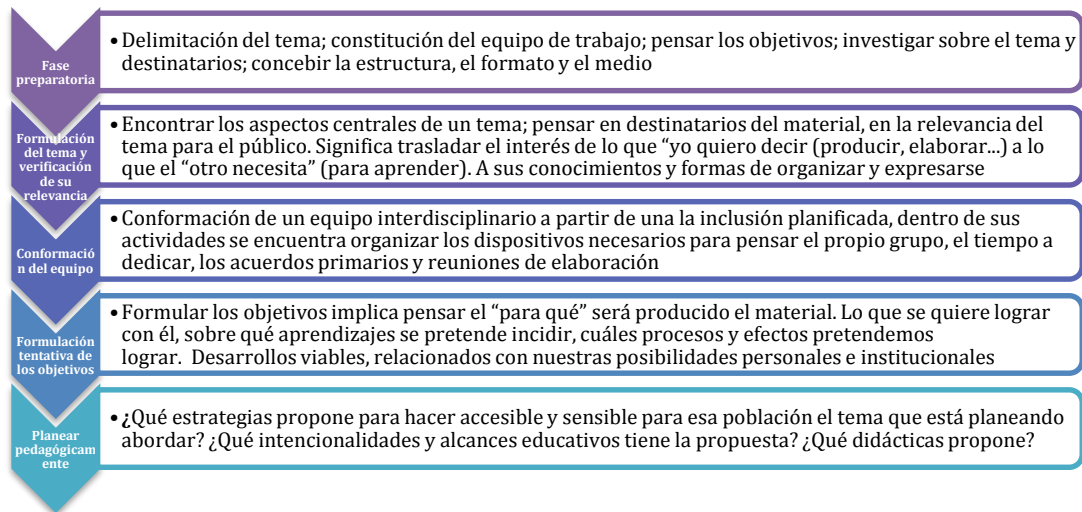
**Imagen 12.** Ruta de orientaciones para el fortalecimiento de las iniciativas y herramientas de docentes

Delimitar y fundamentar:	¿Qué temática desea abordar? ¿Cuál es su horizonte conceptual, teórico y comprensión de la problemática que aborda?
Planear pedagógicamente:	¿A quién va dirigida? ¿Qué estrategias propone para hacer accesible y sensible para esa población el tema que está planeando abordar? ¿Qué intencionalidades y alcances educativos tiene la propuesta? ¿Qué didácticas propone?
Gestionar:	¿Qué conjunto de acciones han sido previstas para el logro de sus objetivos y el posicionamiento de su experiencia en la escuela y fuera de ella? ¿De qué recursos puede allegarse?
Movilizar y actuar colectivamente:	¿Qué alcances o transformaciones pretende lograr a nivel personal, social y estructural? ¿Cómo dará cuenta de esos alcances?
Sistematizar y evaluar:	¿De qué manera se propone recoger e interpelar la experiencia y a través de qué medios o mecanismos interroga su práctica y sus resultados en su diseño, implementación y seguimiento?

**Nota.** Fuente: Bernal, Marina (2019e)

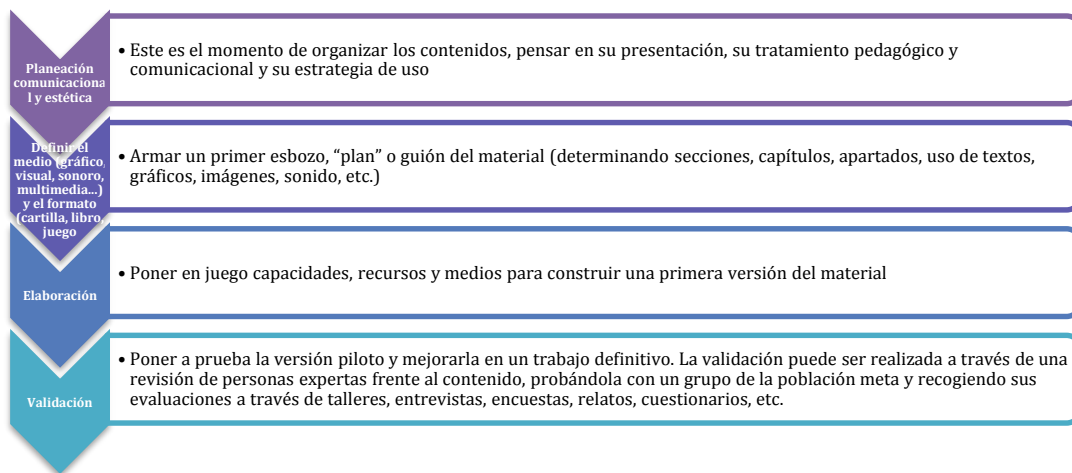
Adicionalmente, se diseñó una ruta de orientaciones para fortalecer las iniciativas y herramientas docentes desde en clave pedagógica y comunicativa-estética, de la siguiente manera:

**Tabla 2** Línea pedagógica: Conjunto de fases para la construcción de materiales educativos



**Nota.** Fuente: Bernal, Marina (2019e)

**Tabla 3. Línea comunicativa estética: Conjunto de fases para la construcción de materiales educativos**



*Nota.* Fuente: Bernal, Marina (2019e)

Las orientaciones fueron retomadas por el equipo responsable de acompañar las herramientas de docentes en los planos pedagógico y comunicativo-estético, quienes para su perfilamiento diseñaron una estrategia de análisis DOFA, un mapa mental y un plan de acción por cada una de las herramientas planteadas y construidas durante los Colaboratorios hasta la quinta sesión. En la sesión 6 se estableció un esquema de asesoría individual y, de ahí en adelante, las jornadas del colaboratorio se centraron en la consecución de insumos para el diseño de las herramientas marco del programa y su pilotaje.

### **Malocas<sup>17</sup>**

La maloca se concibió a partir de los sentidos metafóricos y ancestrales implícitos para esta figura en Colombia, en tanto espacio ritual de cultivo de la vida, donde se comparten saberes para formar el ser individual y colectivo y desplegarlo en todas sus potencialidades. Constituyó un espacio metodológico para profundizar en el conocimiento y elaboración de los sentidos del abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, con la participación de diversos actores y aliados de las comunidades educativas distritales.

<sup>17</sup> La conceptualización y metodología de las malocas se ajustan desde el trabajo realizado por Marina Bernal y Amanda Cortés en el marco del diseño del programa Uaque en el 2014.

## Imagen 13 La maloca



**Nota.** Fuente: Bernal, Marina (2019), presentación, Maloca 3. Pedagogías de la sexualidad

El centro ritual de la maloca es la palabra que circula, por eso se estableció como estrategia metodológica para generar diálogos y conversaciones entre saberes académicos, pedagógicos, empíricos y “saberes otros”, alrededor de la educación sexual integral, de manera que interpelasen los sentidos y formas instituidas y predominantes de abordarla. Al tiempo, la posibilidad de crearse en colectivo dentro de la maloca permite explorar diversas prácticas de reconocimiento de la pluralidad, de modos de ser, y hacer acuerdos para aprender a abordar la sexualidad de manera integral en las comunidades educativas, enfocados en su realidad y misionalidad para, desde ahí, promover el reconocimiento y diálogo de saberes polifónicos, deconstruyendo categorías y paradigmas y creando nuevas comprensiones, lenguajes y apuestas pedagógicas, desde la experiencia y exploración subjetiva.

Las malocas tuvieron como objetivo principal generar un diálogo de saberes en torno al abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, para profundizar en el conocimiento y elaboraciones emergentes que surgían de los Colaboratorios y de la lectura de realidades que aportó la línea de base, con la participación de diversos actores y

personas aliadas de las comunidades educativas distritales. En este sentido, cada maloca contó con las siguientes intencionalidades pedagógicas.

### ***Imagen 14 Intencionalidades pedagógicas de las malocas***



**Nota.** Fuente: Bernal, Marina (2019e)

En su conjunto, las malocas aportaron diversas reflexiones para el diseño del Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad, a partir de la temática abordada en cada jornada; de la misma forma, posibilitaron la socialización, pilotaje y enriquecimiento de los dispositivos pedagógicos y didácticos que se desarrollaron y alimentaron durante los Colaboratorios, convirtiéndolos en recursos marco del programa.

Al tiempo, desde las prácticas exploradas, las malocas aportaron elementos de contenido para el programa, los cuales se enriquecieron con un conjunto de necesidades y recomendaciones realizadas respecto a: Retos estructurales, sociales y personales para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares; temas y estrategias de formación docente desde prácticas y saberes tradicionales y no tradicionales; delineación de las rutas de acción del programa a partir de la lectura de necesidades y realidades, desde el aporte de insumos para configurar contenidos y fundamentar herramientas pedagógicas, o desde el reconocimiento y profundización de experiencias desarrolladas en las IED.

## Carta de navegación de los espacios metodológicos<sup>18</sup>

A continuación se presenta la estructura y el desarrollo de las jornadas de construcción del programa, que contaron con la participación de docentes, directivas y comunidad educativa; se incluyen los objetivos de cada sesión y sus intencionalidades, en el marco de la construcción y pilotaje de los elementos estructurales del programa. La estructura, metodología y materiales empleados durante las jornadas fueron diseñados previamente y piloteados en las sesiones con docentes, directivas y comunidad educativa. Las cartas descriptivas, metodologías y contenidos fueron revisados a luz de los resultados de las sesiones, constituyéndose en elementos marco del programa y en figuras centrales del proceso de construcción de las guías de fundamentación conceptual y pedagógica que se reportan en el séptimo capítulo del presente texto.

**Tabla 4 Carta de navegación de los Colaboratorios**

Colaboratorio	Objetivos de la sesión	Intencionalidad en el marco del diseño y pilotaje del programa
<b>Colaboratorio 1</b> “El telar para el abordaje integral de la sexualidad”	<ul style="list-style-type: none"><li>● Promover la integración y reconocimiento del grupo como un espacio de trabajo colaborativo</li><li>● Reconocer los dispositivos y herramientas personales y colectivas para la construcción del telar</li><li>● Socializar el marco del proceso de diseño del programa, en el cual se inscriben los Colaboratorios.</li><li>● Recopilar información básica sobre las experiencias que cada docente está desarrollando en sus instituciones educativas</li><li>● Personalizar los diarios que serán trabajados durante todas las sesiones de colaboratorio</li></ul>	Inicio del proceso y apropiación de los elementos marco para la construcción del programa
<b>Colaboratorio 2</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Establecer el marco inicial del trabajo colaborativo de los docentes para el diseño del programa</li></ul>	Marco inicial del trabajo colaborativo

<sup>18</sup> Las cartas descriptivas de los Colaboratorios 1 al 5 fueron diseñadas por Marina Bernal y Luz Marina León. La bitácora o diario, los elementos para su intervención y el telar de madera fueron diseñados por Luz Marina León a partir de las orientaciones conceptuales y metodológicas de Marina Bernal. El material pedagógico, correspondiente al Mapa conceptual, y el DOFA fueron diseñados por Luz Marina León y Alejandra Quintana para su uso en los Colaboratorios 3 y 4. Las cartas descriptivas de los Colaboratorios 6 al 9, así como los materiales pedagógicos y didácticos del resto de las sesiones (Sentidos pedagógicos, Potencialidades humanas, Infografía de la sexualidad, Línea del tiempo de las pedagogías de la sexualidad, siluetas de genealogía personal y las situaciones y casos paradigmáticos), así como las presentaciones electrónicas de las 9 sesiones de colaboratorio, fueron diseñados por Marina Bernal, recibiendo aportes quienes integraron la mesa técnica del estudio y quienes participaron en el colaboratorio. Es posible consultar en Bernal, Marina (2019e). Los materiales pedagógicos son accesibles desde <https://drive.google.com/open?id=1gqF0ti0IcnS8zOJBpDuTS0uhV3ghJKMb>

Colaboratorio	Objetivos de la sesión	Intencionalidad en el marco del diseño y pilotaje del programa
“Telares, tejidos y telarañas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situar las experiencias docentes en el telar, teniendo en cuenta cómo se sitúan en función de los ejes de construcción del programa</li> <li>Promover la construcción de alianzas estratégicas y acuerdos de colaboración entre participantes, experiencias y actores externos</li> </ul>	para el diseño de herramientas pedagógicas de docentes
<b>Colaboratorio 3</b> “De la experiencia a la creación de iniciativas o herramientas pedagógicas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consolidar los grupos temáticos para el desarrollo de las herramientas pedagógicas</li> <li>Presentar información cualitativa y relevante de la línea de base, que permita a los docentes resignificar el sentido de construir herramientas pedagógicas</li> <li>Perfilar las herramientas pedagógicas, teniendo como referencia el análisis DOFA que se propone a los núcleos de fortaleza y líneas de profundización: conceptual, pedagógica y comunicacional-estética</li> <li>Elaborar mapas mentales por iniciativa/grupo/tema, teniendo en cuenta los avances alcanzados durante la sesión anterior en el trabajo por grupos</li> <li>Construir el plan de acción de cada herramienta pedagógica o iniciativa, tomando en consideración las fases de delimitación y fundamentación, planeación, construcción y pilotaje</li> </ul>	Diseño de herramientas pedagógicas de docentes
<b>Colaboratorio 4</b> “De la experiencia a la creación de herramientas pedagógicas o iniciativas (profundización)”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perfilar las herramientas o iniciativas teniendo como referencia el mapa mental y el análisis del DOFA</li> <li>Continuar con la elaboración de los mapas mentales, teniendo en cuenta los avances de la sesión anterior y los presentados en el transcurso de la semana</li> <li>Consolidar el plan de acción de cada grupo, teniendo en cuenta las fases de delimitación y fundamentación, planeación, construcción y pilotaje</li> <li>Profundizar en las líneas de trabajo conceptual, pedagógica y comunicativa que orientan el desarrollo de las herramientas</li> </ul>	Diseño de herramientas pedagógicas de docentes
<b>Colaboratorio 5</b> “De la experiencia a la creación de herramientas pedagógicas (Segunda profundización)”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avanzar en el perfilamiento de las herramientas pedagógicas o iniciativas, de acuerdo a los avances alcanzados por los grupos en las sesiones anteriores, así como el acompañamiento presencial o virtual durante la semana</li> <li>Proyectar el inicio del proceso de pilotaje a partir de los avances en el plan de acción de cada grupo, identificando la herramienta con mayor desarrollo</li> <li>Promover el fortalecimiento de las herramientas a la luz de las cinco potencialidades, haciendo énfasis en los aspectos conceptuales, de contenido, pedagógicos y didácticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño de herramientas pedagógicas de docentes</li> </ul>
<b>Colaboratorio 6</b> “¿De qué hablo cuando hablo de sexualidad? Nocións básicas, representaciones y	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cierre de fase de construcción de herramientas de docentes (con seguimiento individual) e inicio del proceso de trabajo en los elementos estructurales del programa</li> <li>Aportar bases conceptuales frente al abordaje de la sexualidad, desde el reconocimiento, en la matriz sexo-género, de la distinción entre las categorías: sexo, género,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentación y pilotaje de elementos marco del programa</li> </ul>



Colaboratorio	Objetivos de la sesión	Intencionalidad en el marco del diseño y pilotaje del programa
posibilidades pedagógicas”	<p>orientación sexual, expresión de género e identidad de género</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover la exploración de estrategias pedagógicas para abordar este tipo de contenidos con estudiantes de diferentes niveles o grados</li> <li>● Aportar los “5 sentidos” del abordaje integral de la sexualidad para, con ellos, identificar los alcances de las estrategias pedagógicas desarrolladas en la sesión; promover, a la luz de los sentidos, la posterior lectura de las herramientas que están en desarrollo y pilotaje</li> </ul>	
<b>Colaboratorio 7</b> “¿De qué hablo cuando hablo de abordaje integral de la sexualidad? (Profundización)”	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Profundizar en la comprensión de las potencialidades para el abordaje integral de la sexualidad y recoger aportes para enriquecer su contenido en clave de niveles educativos</li> <li>● Conectar las reflexiones de las malocas con los desarrollos adelantados en el colaboratorio</li> <li>● Profundizar en las bases conceptuales de la matriz sexo-género y en la distinción entre las categorías: sexo, género, orientación sexual, expresión de género e identidad de género, y su comprensión expresada en la apropiación del recurso infográfico</li> <li>● Profundización en el trabajo sobre las intencionalidades pedagógicas en clave de los “5 sentidos”, para identificar los alcances de las estrategias pedagógicas desarrolladas en la séptima sesión del colaboratorio y obtener retroalimentación del recurso didáctico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fundamentación y pilotaje de elementos marco del programa</li> </ul>
<b>Colaboratorio 8</b> “Las pedagogías de la sexualidad: genealogías de seres y saberes”	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover la comprensión genealógica de la sexualidad y sus pedagogías como un constructo histórico producido en el inter juego de múltiples tramas</li> <li>● Continuar la elaboración, partiendo de las potencialidades para el abordaje integral de la sexualidad, para enriquecer su contenido en clave de ciclos educativos</li> <li>● Explorar en la propia historia la experiencia subjetiva de las pedagogías de la sexualidad</li> <li>● Construcción colaborativa de la línea del tiempo para una genealogía de las pedagogías de la sexualidad</li> <li>●</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fundamentación y pilotaje de elementos marco del programa</li> </ul>
<b>Colaboratorio 9</b> “Profundizando las pedagogías de la sexualidad: línea del tiempo y cierre del proceso”	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Profundizar en la comprensión genealógica de la sexualidad y sus pedagogías, aterrizar su abordaje en clave de ciclos y potencialidades</li> <li>● Relacionar la propia experiencia subjetiva de aprendizaje en torno a la sexualidad con la genealogía de las pedagogías de la sexualidad, expresada en una línea del tiempo personal</li> <li>● Culminar, a través de la formulación de preguntas, la elaboración respecto a las potencialidades para el abordaje integral de la sexualidad</li> <li>● Cerrar el proceso del colaboratorio y vincular al grupo con las siguientes actividades del estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fundamentación y pilotaje de elementos marco del programa</li> </ul>

**Tabla 5. Carta de navegación de las malocas<sup>19</sup>**

Malocas	Objetivos	Intencionalidad en el marco del diseño y pilotaje del programa
<p>Maloca 1 “El encuentro de la sexualidad con la institucionalidad de las IED”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover un diálogo frente a los retos generados por la búsqueda del abordaje integral de la sexualidad desde prácticas existentes en las IED</li> <li>● Promover un diálogo frente a los retos generados por la búsqueda de abordar integralmente la sexualidad desde prácticas existentes en las IED, respecto a la planeación escolar para el abordaje integral de la sexualidad en dos planos: como proyecto transversal y como materia</li> <li>● Promover un diálogo desde la experiencia de estudiantes que han experimentado la apuesta de curricularización</li> </ul>	<p>Fundamentación y pilotaje de elementos marco del programa</p>
<p>Maloca 2 “Enfrentando el silencio: experiencias y prácticas pedagógicas que promueven la producción de recursos, poderes y agenciamientos en temas poco abordados en las IED”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explorar experiencias y prácticas pedagógicas que promueven la producción de recursos, poderes y agenciamientos, frente a “vacíos” temáticos y pedagógicos identificados en la línea de base alrededor del abordaje de la sexualidad en las IED</li> <li>● Explorar miradas alternativas frente a “vacíos” temáticos y pedagógicos identificados en la línea de base alrededor del abordaje de la sexualidad en las IED</li> <li>● Reconocer experiencias y prácticas pedagógicas que promueven la producción de recursos, poderes y agenciamientos para estudiantes, docentes y familias, vinculados a temas como: Placer, discapacidad, diversidad sexual y corporalidades diversas</li> </ul>	<p>Fundamentación y pilotaje de elementos marco del programa</p>
<p>Maloca 3 “Las pedagogías de la sexualidad: Genealogía de seres, saberes y prácticas”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Profundizar y enriquecer, desde distintas miradas y experiencias, la genealogía de las pedagogías de la sexualidad (conceptualizaciones, normatividad, enfoques pedagógicos, hitos históricos, experiencias y prácticas pedagógicas), como parte del proceso de construcción del programa</li> <li>● Reconocer los marcos normativos y políticos internacionales, nacionales y locales que configuraron, y fundamentan, la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a una educación sexual integral como parte de la educación formal, y la comprensión de la sexualidad como un derecho</li> <li>● Identificar hitos históricos internacionales y nacionales que han incidido en la comprensión, abordajes e intencionalidades pedagógicas en torno a la sexualidad, el género y el cuerpo en sus múltiples dimensiones, incluidas sus potencialidades reproductivas</li> <li>● Explorar la trama de perspectivas, teorías, experiencias y modelos pedagógicos, dominantes y alternos, respecto al abordaje de la sexualidad en los contextos educativos</li> </ul>	<p>Fundamentación y pilotaje de elementos marco del programa</p>
<p>Maloca 4 “El telar de las potencialidades para el abordaje integral de la sexualidad”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enriquecer y retroalimentar las producciones del colaborador en relación a las potencialidades para el abordaje integral de la sexualidad, a partir de su</li> </ul>	<p>Fundamentación y pilotaje de elementos marco del programa</p>

<sup>19</sup> Consolidación de información desarrollada a partir de los protocolos de las malocas diseñadas por Marina Bernal e incluidas como anexos en el tercer informe del contrato 052 de 2019. Bogotá: IDEP.

Malocas	Objetivos	Intencionalidad en el marco del diseño y pilotaje del programa
	<p>socialización con otros actores de las comunidades educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Socializar la propuesta de potencialidades como vía para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares distritales</li> <li>● Profundizar a nivel conceptual la comprensión y enriquecimiento de cada una de las potencialidades para el abordaje integral de la sexualidad, desde la experiencia de quienes participan en las actividades</li> <li>● Contextualizar el trabajo en clave de potencialidades, ubicándolo como un ejercicio situado en los contextos particulares de cada IED, en la misionalidad de la escuela y en las posibilidades de cada IED, equipo de orientación o docente para abordar la sexualidad</li> <li>● Promover, a nivel pedagógico, que cada participante en la maloca reconozca, por grado o ciclo con que trabaja, la forma de situar las orientaciones marco de las potencialidades partiendo de una situación similar acontecida en su colegio</li> </ul>	

## **Consolidación y sistematización de insumos de los diferentes espacios metodológicos<sup>20</sup>**

La preparación y acompañamiento logístico de los espacios metodológicos, así como el procesamiento y sistematización del material surgido durante estas instancias de diseño del programa (Co-laboratorios, malocas y pilotaje), junto a las relatorías de cada una de las sesiones, fueron desarrollados por un equipo de 5 profesionales; su labor permitió contar con el material procesado y los insumos después de cada sesión, lo que garantizó la continuidad entre sesiones y la interconexión entre los diferentes espacios metodológicos, hasta contar con un documento que da cuenta de las acciones, discusiones y resultados de todo el proceso, insumo fundamental para la construcción del programa.

Al concluir las sesiones de laboratorio y las malocas, simultáneo al pilotaje de las herramientas producidas por las y los docentes en el marco del laboratorio, se construyó el documento del programa tomando como base los materiales recolectados; para hacerlo,

<sup>20</sup> Para conocer los aspectos operativos de la construcción del programa se recomienda acudir al apartado “Actividades y resultados de los Co-laboratorios, las Malocas y el pilotaje de las herramientas educativas” (EVALUAR, 2019a).

se desarrolló un texto analítico de estos insumos cualitativos (Bernal, 2019c), el cual, junto al material resultante de las demás fases del estudio, incluida la línea de base, constituyó la base de la lectura de necesidades y lineamientos de programa que se presenta en el capítulo correspondiente.

Finalmente, es posible señalar algunas fortalezas de la estrategia metodológica desarrollada para la construcción del programa, entre ellas:

- El programa surgió de las experiencias y necesidades individuales, colectivas o institucionales.
- El ejercicio de reflexión y creación personal, social y estructural que se generó sobre las fortalezas y retos de cada colegio, grupo social de la comunidad educativa o persona participante, es en sí mismo un trabajo pedagógico y un proceso de educación para la sexualidad con quienes tienen a cargo esa tarea.
- La labor propuso estrategias diferenciadas para cada perfil, rol y diversos objetivos, pero con un fin último, coordinado y dinámico.
- El trabajo permitió identificar, no solo estrategias que reflejan el compromiso de individuos particulares, sino aquellas en las que se manifieste el interés colectivo de diversos actores institucionales: rectores, docentes, estudiantado; haciendo posible la identificación y emergencia de nuevos liderazgos.
- Fue posible trabajar con todos los estamentos de las instituciones educativas y todas ellas fueron convocadas sin excepción. Ese fue el gran reto.
- La metodología propuso una experiencia de co-creación pedagógica que respetara los diferentes niveles de desarrollo de las iniciativas, mientras reconocía y evidenciaba los desarrollos particulares en cada plano; esta ubicación en diferentes niveles permitió identificar el paso a seguir, el cual respondió siempre a las necesidades y fortalezas de cada experiencia, de tal manera que cada una de ellas pudiera ubicar por sí misma los aspectos que requería fortalecer.
- Se apostó por la apertura a los sentidos simbólicos de la labor pedagógica y a la exploración del trabajo desde la subjetividad y la corporalidad.



III. Fundamentación técnico-normativa del programa

---

<sup>21</sup> Registro gráfico de la Maloca 2 (Bernal, Marina, 2019).

### **III. Fundamentación normativa y técnica del programa<sup>22</sup>**

Este capítulo aporta el andamiaje normativo y técnico que da sustento al programa. Este apartado está organizado en dos grandes bloques, en el primero se da cuenta del marco internacional profundizando en algunos aspectos de documentos técnicos relevantes. En el segundo bloque, se presenta el marco nacional que incluye la jurisprudencia de la Corte Constitucional.

#### **Marco internacional**

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. A continuación se presentan los más destacables para nuestro caso.

- 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 1994 en El Cairo (Egipto); también se ratificó la prórroga de su Programa de Acción, que fue aprobada por la Asamblea General de la ONU en 2010.
- 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).
- La Resolución 17/19 de Consejo de Derechos Humanos de la ONU (2011), que expresa la “grave preocupación” del organismo por la violencia y discriminación que se cometen contra personas por su orientación sexual e identidad de género,

---

<sup>22</sup> Capítulo desarrollado a partir de lo planteado por Bernal, Marina (2018), trabajo que a su vez consolida y actualiza elementos trazados en: Bernal, Marina, *et al.* (2016); Vargas, Elvia (2010); Bernal, Marina (2013b); MEN (2008) y UNFPA (2016)

instando a los países a poner fin a la violencia y discriminación contra todas las personas, cualquiera que sea su orientación sexual o identidad de género.

- La Resolución 2012/1 de la 45va sesión de la Comisión de Población y Desarrollo de las Naciones Unidas.
- La Declaración de Bali (Indonesia), del Foro Mundial de Juventud, 2012.
- Comisión sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer (2013).
- El Consenso de Población y Desarrollo, celebrado en Montevideo (Uruguay) en 2013.
- La Resolución 1325 y 1620 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.
- Los acuerdos de la II Conferencia Regional de Población y Desarrollo, México, 2015.

### **Algunos aspectos a destacar del marco Técnico Internacional**

#### **Declaración Ministerial: Prevenir con Educación (2010)<sup>23</sup>**

Aprobada en el marco de la Primera reunión de Ministros de salud y educación para detener el VIH en Latinoamérica y el Caribe, la Declaración Ministerial “Prevenir con educación” fue realizada en México durante 2008; aunque su objetivo era posicionar la prevención como eje fundamental para responder de manera efectiva al VIH y al SIDA, estableció una serie de acuerdos políticos que resultan relevantes para la educación de la sexualidad.

Buscando lograr esta meta y asegurar la educación integral en sexualidad y promoción de la salud sexual y reproductiva en las personas adolescentes y jóvenes, la Declaración hizo énfasis en la necesidad de una alianza estratégica entre el sector salud y el de educación, pensando en dicho mecanismo como una manera efectiva 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, en la misma vía, 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.

---

<sup>23</sup> Es posible ampliar en UNESCO (2010).

En esta Declaración los gobiernos nacionales asumen un compromiso con el derecho al disfrute del más alto nivel posible en materia de salud y la educación, la no discriminación y el bienestar de las generaciones actuales y futuras. Con claridad, urge a los sectores salud y educación a reforzarse mutuamente para permitir el desarrollo integral de las personas, reconociendo la responsabilidad del Estado en la promoción del desarrollo humano, incluyendo la salud y la educación, así como la implementación de estrategias efectivas para educar y evitar problemas relacionados entre las nuevas generaciones, así como combatir todas las formas de discriminación.

Así, 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, particularmente en cuanto 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. De la misma forma, se 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.

### **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 emitido diversos documentos que desarrollan una mirada del conjunto de las Naciones Unidas frente al tema de la educación en sexualidad. Para este análisis se retomarán particularmente dos textos que dan lineamientos técnicos a los países miembros para el desarrollo de la educación en sexualidad: El primero *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias* (2014); y el segundo, *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia* (2018).



**- Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias  
(2014)**

*Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias* (UNESCO, 2014) es un documento estratégico que subraya la importancia de la educación sobre sexualidad como parte integral de la educación básica o “fundamental”, bajo el entendido de que va más allá de la adquisición de conocimientos, pues 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; 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 y a 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); por tanto:

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 destrezas 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 al estudiantado 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.

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

Desde 2010 la UNESCO ha trabajado el texto *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*; para 2018 estas orientaciones se definieron en términos de que su función es:

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, p. 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 la juventud, con miras a alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel mundial. En el texto se definen las características propias 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 la totalidad de educandos, y se exponen sucintamente enfoques para la planificación, ejecución y seguimiento de programas en este ámbito.

El objetivo principal de las Orientaciones Técnicas es brindar asistencia a quienes están a cargo de la elaboración de planes de estudios, también a 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, el texto es un recurso para la promoción de la salud y el bienestar juvenil. Las Orientaciones se

elaboraron mediante un proceso de consulta encaminado a garantizar su calidad, aceptabilidad y apropiación, con la contribución de profesionales y personas expertas que se sumaron a participantes juveniles de diferentes regiones del mundo.

Al tiempo, las orientaciones revisadas para este trabajo presentan 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 destaca 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 general, la educación de calidad para toda la población 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, niñas y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que les 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, velando por ellos. En tal sentido, la 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).

## **Organización Mundial de la Salud (OMS)**

### ***- Estándares para la educación en sexualidad en Europa (2010)***

El documento *Estándares para la educación en sexualidad en Europa* fue preparado por la Oficina Regional de la OMS para Europa y por el Centro Federal de Educación para la

Salud (BzgA); 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 (2010, p. 12).

El texto reconoce que la mirada tradicional de la educación sexual se ha concentrado en los riesgos potenciales de la sexualidad, como el embarazo involuntario y las ITS; frente a ello, reconoce que este enfoque negativo resulta a menudo atemorizador para niños, niñas y adolescentes, mientras, al tiempo, no responde a su necesidad de información o adquisición de habilidades y muchas veces no tiene relevancia alguna en sus vidas. Como respuesta al enfoque tradicional la OMS y la BZgA proponen uno nuevo, al que han denominado “Enfoque holístico”, el cual:

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 (OMS, 2010, p. 7).

El enfoque holístico que es hoy la perspectiva dominante entre personas expertas en salud y sexualidad a nivel europeo, parte de considerar la sexualidad en términos más amplios, descentrada de las relaciones sexuales, del coito; coloca 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, 2010, p. 17).

Desde la perspectiva expuesta en el documento, la educación sexual se entiende como un aprendizaje sobre los aspectos “cognitivos, emocionales, sociales, relacionales y físicos de la sexualidad”, que comienza en la primera infancia y progresa a través de la adolescencia y adultez. Así vista, la educación sexual

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 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, 2010, p. 30).

Al momento de referirse a la educación sexual adecuada, o apropiada para la edad, se entiende que el desarrollo infantil no se da a un mismo ritmo para cada persona. En ese sentido, el texto asume el término “apropiado para la edad” como guía que funciona 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 en cada momento o fase de desarrollo; esto se ejemplifica de la siguiente manera:

Un niño de cuatro años puede preguntar de dónde 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, 2010, p. 20).

Como se puede observar, es pertinente revisar con detenimiento los avances europeos frente a la educación de la sexualidad, específicamente la perspectiva de la Educación Holística en Sexualidad, pues, como se ha señalado, su experiencia con educación sexual, sujeta a un plan de estudios formal, tiene más de medio siglo de historia y se constituye como la más duradera a nivel mundial. En la práctica, se necesitaron muchos años para integrar el tema a los planes de estudio de las instituciones educativas, pues “El desarrollo de directrices, manuales, materiales, así como la formación de maestros, requirió de varios años más” (OMS, 2010, p. 35).

## **Fondo de Población de las Naciones Unidas -UNFPA**

### **Evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad**

El Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), convocó en octubre de 2014 a un encuentro de expertos que reunió a socios, profesionales, investigadores y defensores de todo el mundo para discutir la situación del monitoreo y evaluación, con base empírica, de los programas de educación integral para la sexualidad. El objetivo del encuentro fue 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 y teniendo en cuenta las siguientes cuestiones generales:

- En el contexto de la evaluación de los programas, escolares no escolares: ¿Cómo aborda el diseño de las evaluaciones los conceptos de género y de Derechos Humanos?
- ¿Cómo se miden conceptos como “empoderamiento” y “derechos” en los esfuerzos de investigación y evaluación?

A partir de este norte, el encuentro concretó sus análisis en el texto *La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento* (UNFPA, 2015), el cual, expresó una afortunada sincronía con el presente trabajo, en la medida en que el Distrito ya venía realizando, con anterioridad a esta publicación, esfuerzos organizados hacia iniciativas de educación para la sexualidad en las que el enfoque de género y el empoderamiento eran ejes articuladores; es decir que las iniciativas de Bogotá ya compartían la impronta de trabajo planteada luego por UNFPA en 2015.

Dicho esto, el documento del 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, que opera dentro y fuera de las escuelas. Tesis elaborada 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. Al tiempo, este enfoque se desarrolló a partir de las Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad de las Naciones Unidas; es compatible con los aspectos fundamentales de la educación sexual, basada en los Derechos Humanos y centrada en el género, aceptados entre las organizaciones asociadas y recogidos en el texto.

Desde los planteamientos del UNFPA, la educación integral para la sexualidad implica una visión holística de la misma y de la conducta sexual; se trata de una educación adaptada a cada edad, basada en los planes de estudios y cuyo objetivo es dotar a niños, niñas y jóvenes, según sus capacidades evolutivas, de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar una visión positiva de su sexualidad (UNFPA, 2015, p. 11).

Al tiempo, el texto de UNFPA destaca que una educación integral para la sexualidad que comienza a edad temprana, y se imparte de forma continuada durante un largo período de tiempo, empodera a la juventud para tomar decisiones fundamentadas sobre su sexualidad y comportamiento sexual, y para ejercer sus derechos y responsabilidades ciudadanas en la escuela, la comunidad y la sociedad en general. En consecuencia, se plantea una comunión con los programas de educación integral para la sexualidad de todo el mundo, en el sentido de que aspiran a cumplir con los siguientes principios básicos:

- El respeto de los Derechos Humanos y la diversidad, junto a la afirmación del derecho a la educación sexual.
- El pensamiento crítico, la promoción de la participación juvenil 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, entre la definición y los principios básicos, constituye el “paquete” de elementos a tener en cuenta durante el diseño de un plan de estudios de educación integral para la sexualidad, y también funcionará a lo largo de la ejecución, monitoreo y evaluación del programa. Con ello en mente, a partir de sus directrices operacionales, el UNFPA plantea nueve componentes esenciales de la educación integral para la sexualidad, que son:

- 1) Basarse en los valores universales fundamentales de los Derechos Humanos.
- 2) Un enfoque integral de género.
- 3) Información exhaustiva y científicamente precisa.
- 4) Un entorno de aprendizaje seguro y saludable.
- 5) Métodos de enseñanza participativos, para la personalización de la información y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, también para fortalecer la toma de decisiones y el pensamiento crítico.
- 6) Fortalecer la promoción de los intereses juveniles y el compromiso cívico.
- 7) Vincular el programa a los servicios de salud sexual y reproductiva, y a otras iniciativas que abordan la igualdad entre los géneros, el empoderamiento y los recursos sociales y económicos destinados a la juventud.
- 8) Contar con pertinencia cultural para abordar la violación de los Derechos Humanos y la inequidad de género.
- 9) 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, las políticas y las prácticas que tienen en cuenta la diversidad dentro de las escuelas, entre estudiantes, la juventud y la comunidad en general. Abordan explícitamente las vulnerabilidades, luchan contra la exclusión y reconocen lo complejo de la vida juvenil. Así, 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, una política de tolerancia cero contra la intimidación, la discriminación, 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 a 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 la juventud, especialmente para 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 de los derechos, y sienten la base para que todas las juventudes, incluyendo a quienes son más vulnerables, protejan su bienestar y su salud sexual, reproductiva y mental.

## **Marco nacional, normativo y de políticas públicas**

Por otra parte, el país cuenta, además, con un extenso cuerpo normativo vinculado a temas de promoción y garantía de los Derechos Humanos, la igualdad de género, la no discriminación y los derechos sexuales y reproductivos, entre dichas normas y políticas es posible destacar.

- **La Constitución Política de 1991.** Los derechos sexuales y reproductivos están incluidos en los Derechos Humanos contemplados en la Carta Magna de 1991, particularmente 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; al tiempo, otorga carácter de obligatorio a la educación sexual en las instituciones educativas, a partir del inicio de los calendarios académicos de 1994 para los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.
- **Ley 60 y Ley 100 de 1993.** En ella 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); también 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.** 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 (Artículo 13). 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 según su edad (Artículo 14).

- **Decreto reglamentario de la Ley 115. Decreto 1860 de 1994.** Obliga a que el contenido del Proyecto Educativo Institucional (PEI) 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” (Artículo 36).
- **Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva para el período 2002-2006.** Incluye, como acciones de la estrategia de coordinación intersectorial: La implementación, en las instituciones de educación básica y media, de proyectos de educación sexual que tengan en cuenta las necesidades de los adolescentes; la participación activa de adolescentes, 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 (estudiantes, directivos, docentes, padres y madres de familia) en actitudes y prácticas de educación sexual para la creación de un clima de confianza y diálogo entre sí, la prevención del embarazo precoz y la toma de decisiones informadas en lo que se refiere al inicio temprano de relaciones sexuales y la interacción sexual con diferentes parejas.
- **Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia.** En el cual se estipula como obligación de la familia la promoción del ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos, además de la colaboración con la escuela en la educación sobre este tema (Artículo. 39); por su parte al Estado le corresponde prevenir y atender la violencia sexual, las violencias dentro de la familia y el maltrato infantil, a la vez que promover la difusión de los derechos sexuales y reproductivos (Artículo 41), y a las instituciones educativas les atañe orientar a la comunidad educativa hacia la formación respecto a la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja (Artículo 44).

- **Ley 1482 de 2011.** Tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, cuando son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación. Entre las infracciones incluidas está la discriminación basada en la orientación sexual y/o por identidad de género.
- **Plan Decenal de Educación 2006-2016:** Plantea, como desafío para Colombia, la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía; su realización implicará el diseño de aplicación de 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 la 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” (Artículo 17, literal g). Además, incluye el desarrollo de la estrategia de entornos saludables, determinando que debe estar en “coordinación con las Entidades Promotoras de Salud -EPS- y las Administradoras de Riesgos Profesionales -ARP-, los sectores educativo, de cultura, deporte y otros” (Artículo 17, literal m).
- **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 cual se crea la Ley de Protección Integral a la Familia y se reconoce el derecho de la misma 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.

- **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 medio de 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, de tal forma que dichos manuales 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.** Define los lineamientos para orientar el diseño de una estrategia que haga énfasis en los proyectos de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde los 6 hasta los 19 años. El 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 y de 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.
- **Sentencia T-478 de 2015.** Ordena al Ministerio de Educación Nacional que, en el plazo máximo de 1 año, realice una revisión extensiva e integral de los manuales de convivencia en el país para determinar que 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, su 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 les reconoce como sujetos de derechos y propende por su salud sexual y reproductiva, entendiéndola 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 la juventud de acuerdo a sus intereses, vivencias y expectativas.

### **Jurisprudencia de la corte Constitucional<sup>24</sup>**

Para la corte constitucional del Estado Colombiano, la educación sexual debe impartirse desde el inicio del ciclo educativo tomando en consideración la edad y desarrollo de los estudiantes para determinar las metodologías y contenidos adecuados de la educación sexual, así como la idoneidad de los docentes en cada grado escolar. A continuación se destacan algunas de las sentencias más relevantes y como anexo 1 se incluye esta síntesis en extenso:

- **La educación en un Estado Social de Derecho ha de propender** porque cada uno de los actores del proceso educativo, especialmente los alumnos, se apropien e interioricen **principios fundamentales para la convivencia humana, tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad en la diferencia** [y evitar] cualquier modelo

---

<sup>24</sup> Para acceder a una compilación jurisprudencial in extenso acudir al anexo 2 de este documento o al siguiente vínculo:

<http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/educacionsexualymanualesdeconvivenciaenlacorteconstitucional.pdf>

[pedagógico] que propenda por la colectivización u homogeneización del pensamiento de los individuos. **Sentencia C-085 de 2016**

- La facultad estatal de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación incorpora el poder de planear y dirigir el sistema educativo con miras a lograr la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (CP art. 67 inc. 5). **La formación integral de los educandos justifica que los colegios participen en la educación sexual del niño (...)**practique una pedagogía que incorpore el reconocimiento y la **comprensión cabal de la sexualidad** (... que es ) parte esencial de la conducta humana general, del cual depende el armonioso desarrollo de la personalidad y, por esta vía, la convivencia pacífica y feliz de la sociedad. Sentencia **T-440 de 1992**
- **“La sexualidad es parte de la esfera privada de la persona (CP art. 15). El derecho fundamental a la intimidad personal protege el derecho de definir las propias actitudes sexuales.** El individuo tiene el poder de regular su propia conducta sexual y decidir sobre los límites y motivos para permitir que otros influyan en el proceso autónomo y libre de auto-determinación de su personalidad (CP art. 16). [...] La formación de la persona puede verse afectada por los métodos empleados en la educación sexual. Tanto padres como profesores deben ser conscientes de que la finalidad última de la educación es el respeto de la dignidad humana. Sentencia T-440 de 1992.
- **“Es difícil encontrar un aspecto más estrechamente relacionado con la definición ontológica de la persona que el género y la inclinación sexual.** Por ende, **toda interferencia o direccionamiento en ese sentido es un grave atentado a su integridad y dignidad**, pues se le estaría privando de la competencia para definir asuntos que a él solo conciernen”. Sentencia T-062 de 2011
- “Un manual de convivencia de un establecimiento educativo no puede limitar el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de la personalidad de (estudiantes) en lo que respecta a su sexualidad, alegando la conveniencia de la restricción dentro de su plan pedagógico” Sentencia T-562 de 2013.



- Respecto a la disciplina frente a la orientación sexual de estudiantes y el libre desarrollo de la personalidad se establece el principio de tolerancia: “respetar la diversidad y reconocer en el “otro” a uno igual a sí mismo”. Sentencia T-101 de 1998
- **Frente al ejercicio de la práctica docente, toda diferencia de trato de una persona debido a su orientación sexual, equivale, en el fondo, a una posible “discriminación por razón del sexo”,** y se encuentra sometida a un idéntico control judicial, esto es, a un “juicio estricto” Sentencia C-481 de 1998.
- **La elección de la orientación sexual es una clara manifestación y materialización del ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad,** por los establecimientos educativos no pueden coartar tal elección, so pretexto de pretender inculcar valores homogéneos a todos los estudiantes, no respetando sus diversas tendencias. Sentencia T-435 de 2002
- El plantel educativo **“no puede asumir una actitud discriminatoria frente a (...) menores, quienes, en virtud del derecho al libre desarrollo de la libertad, tienen plena potestad de elegir sus tendencias sexuales”;** y el colegio: **“No puede impedir que sus estudiantes opten por la homosexualidad como condición de su sexualidad”.** Por lo que en aras del derecho al libre desarrollo de la personalidad de los menores educandos, en lo que respecta a su sexualidad, **alegando la conveniencia de la restricción dentro de su plan pedagógico. Sentencia T-435 de 2002**

**La Corte establece dos reglas sobre los manuales de convivencia escolares:**

- i) Ni el Estado ni los particulares están autorizados jurídicamente para imponer patrones estéticos excluyentes, mucho menos en los establecimientos educativos. La tolerancia y el respeto por la diferencia rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje en un modelo de Estado Social de Derecho que optó por la defensa de la pluralidad y del multiculturalismo.
- ii) La facultad que tienen los establecimientos educativos para definir el Manual de Convivencia encuentra sus bases y sus límites en el texto constitucional (...) por lo que al ser un contrato de adhesión, autoriza al juez de tutela a ordenar que se inaplique y modifique, cuando, al cumplir normas contenidas en él, se violen derechos fundamentales de al menos una persona.

**Sobre el acoso o la intimidación en los colegios.** El “bullying” es un fenómeno grave y extendido en los colegios colombianos: “Por ejemplo, según reportes realizados entre 50,000 estudiantes de todos los departamentos de Colombia, el 29% de los jóvenes de quinto grado y el 15% de los que cursan noveno grado, son víctimas de acoso escolar”. Sentencia T-478 de 2015 – Caso de Sergio Urrego

**Respecto a los manuales de convivencia en los colegios.** “Cualquier sanción que implique juzgar las decisiones personales de los estudiantes constituye una intromisión inaceptable a su esfera individual” (...) “Desconoce el debido respeto a la dignidad, como principio fundante del Estado”, y viola el derecho a la intimidad, entendido como un ámbito de la personalidad totalmente ajeno al ámbito jurídico o del interés general. Sentencia T-478 de 2015 – Caso de Sergio Urrego

**Respecto al ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.** Cuando las autoridades del colegio impiden de manera deliberada y arbitraria al menor alcanzar o perseguir aspiraciones legítimas de vida, o valorar y escoger libremente las circunstancias que dan sentido pleno a su existencia deben tomarse medidas para reparar el daño ocasionado.

**Respecto a colegios que pretenden imponer patrones estéticos o de conducta.** la facultad de los establecimientos educativos para definir el Manual de Convivencia tiene sus bases y límites en la Constitución, especialmente en la defensa por la pluralidad y el respeto a la diversidad (... evitando) intervenir a través de sus manuales, y con procedimientos y sanciones, en la libre escogencia a que tienen derecho los estudiantes de inclinarse por la orientación sexual o la identidad de género de su preferencia. Sentencia T-478 de 2015 – Caso de Sergio Urrego

Las autoridades de los colegios deben mantenerse al margen de intervenir en estos aspectos intrínsecos a las personas, pues los mismos escapan del dominio que forma el fuero educativo.

- **“El uso del uniforme de acuerdo con la identidad de género elegida, en estudiantes con experiencias de tránsito en el género o trans no puede ser considerado una falta frente al manual de convivencia en tanto “no vulnera derechos fundamentales de terceros, que en este caso sería la comunidad educativa” (...pues) uno de los objetivos constitucionales de la educación es el de “inculcar**

**valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad**”, y una de las maneras de cumplir con este objetivo es “interactuando y aceptando a personas con estilos de vida diferentes” Sentencia T-562 de 2013

### **Marco distrital**

Llegando al nivel de la ciudad de Bogotá, también es posible destacar aquellas iniciativas y normas tomadas por el nivel distrital como punto de referencia, entre ellas.

- **Plan Distrital de Desarrollo 2016 – 2020. “Bogotá Mejor para Todos”.**  
Disponible desde  
<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/PlanDistritalDesarrollo/Documentos/TOMO1-digital.pdf>.
- **Plan Sectorial 2016-2020. “Hacia una Ciudad Educadora”.** Disponible desde  
[http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan\\_sectorial\\_2016-2020-.pdf](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.** Por medio del cual se valida la política pública de infancia y adolescencia de Bogotá, que expresa objetivo central 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, niños, niñas y adolescentes desarrollen sus capacidades y potencialidades de acuerdo a sus intereses.
- **Ley 1438 de 2011.** Establece la atención preferente y diferencial para la infancia, garantizando la efectiva prevención, detección temprana y tratamiento adecuado de enfermedades de niños y niñas, desde la etapa prenatal hasta los 6 años.
- **Resolución 1613 de 2011.** Comité Operativo de Infancia y Adolescencia.
- **Decreto 121 de 2012.** Consejo Consultivo de Niños, Niñas y Adolescentes, reconocimiento de los Consejos de Niños y Niñas para garantizar su participación adecuada.



**IV. Lectura de realidades del  
abordaje de la sexualidad en los  
contextos escolares de Bogotá**

<sup>25</sup> Nube de palabras sobre necesidades detectadas. Lectura de segundo nivel de la línea de base. (Castro, Jaime, 2019).

#### **IV. Lectura de realidades y análisis de necesidades: abordaje de la sexualidad en los contextos escolares de Bogotá**

El presente capítulo realiza una lectura diagnóstica del abordaje de la sexualidad en los contextos escolares de Bogotá; una caracterización de la ciudad y de sus contextos escolares para, desde allí, concretar una lectura que considere las diversas fuentes de información involucradas a la hora de reconocer la realidad vigente del distrito en el abordaje de la sexualidad, para lo cual se incluyen: los resultados de línea de base para el diseño del programa; un análisis transversal de las experiencias docentes distritales reconocidas en el marco del estado del arte (2016) y en el proceso de construcción del programa (2019); y el análisis de segundo nivel por ejes, de la información cuantitativa y cualitativa contenida en la línea de base de 2018.

#### **Caracterización de los contextos escolares distritales**

##### **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 del país. De acuerdo con las proyecciones de población del DANE, reportadas por la Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito (2017), para 2017 Bogotá alcanzó los 8.080.734 habitantes, representando el 16,39% del total de la población nacional (49.291.609); el 22,4% del total de residentes en la ciudad es menor de 15 años (1.812.275) y el 69,5% está entre los 15 y 64 años, es decir, la población en edad de trabajar (PET); el 8,1% restante (653.112) es mayor de 64 años.

##### **Población en edad escolar**

De acuerdo con las proyecciones de población del DANE y de la Secretaría Distrital de Planeación, la población en edad escolar de Bogotá (niñas, niños y adolescentes entre los 5 y 16 años acreedores a acceder a la educación como derecho tutelado constitucionalmente y que, por tanto, solicitan o deberían solicitar cupos en el sector educativo oficial y no

oficial), es de 1.452.357 para el año 2017. Esto significa que la suma de la población en edad escolar (PEE) con la población que se encuentra fuera de este rango de edad -niños y niñas entre 3 y 4 años, junto a la población en extra edad o adulta, para quienes también se ofrece el servicio educativo en jornada nocturna- es proporcional a la cuarta parte de la población bogotana.

En términos generales, el número de residentes masculinos supera a los femeninos por una cifra de 35.053 personas, lo que se refleja en la participación por sexo, donde los hombres constituyen el 51,2% y las mujeres el 48,8% del total de la población en edad escolar. Al tiempo, la distribución de la población en edad escolar por localidades muestra una alta concentración en Kennedy, Suba, Ciudad Bolívar, Bosa y Engativá, localidades que sumadas agrupan al 61,9% de la PEE de la ciudad.

### **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, en aquellos con administración contratada y en los 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 (Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito, 2017).

Los colegios distritales son aquellos que opera directamente la SED y, para 2017, llegaron a completar 363 establecimientos, dos de los cuales (La Felicidad IED y Filarmónico Jorge Mario Bergoglio IED) fueron inaugurados y entregados a la comunidad educativa durante el segundo semestre de ese año. Los colegios con administración contratada corresponden a los planteles entregados en administración a organizaciones educativas sin ánimo de lucro, para que operen de manera autónoma, en 2017 se llegó a contar con 22 instituciones de este tipo (Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito, 2017).

Por su parte, los colegios no oficiales con matrícula contratada 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), o a población vulnerable, en zonas de la ciudad donde la oferta de cupos educativos es insuficiente a través de la infraestructura oficial; para 2017 fueron 56 las instituciones de este tipo en la ciudad (Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito, 2017).

Durante el quinquenio 2013-2017 la planta de personal docente se incrementó en 1,8% promedio anual, con un aumento significativo, particularmente en el nivel de preescolar, de 5,4% en el año 2014, resultado del inicio de la implementación de jornada única; en 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 a 1 (Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito, 2017<sup>26</sup>).

### **Abordaje de la sexualidad en los colegios distritales de Bogotá: Estado del actual tejido distrital<sup>27</sup>**

Como se mencionó en los antecedentes del programa, durante el año 2018 se hizo el levantamiento de una línea de base que permitió reconocer, acudiendo a la metáfora del telar, la realidad actual del tejido distrital del abordaje de la sexualidad en los contextos escolares de Bogotá, frente a la cual se propone actuar con el programa. Así, se exploró la forma en que los colegios de la ciudad han venido tejiendo sus actos frente al reto, y mandato, de hacer una pedagogía de la sexualidad; el examen se hizo a partir de los dos

---

<sup>26</sup> Cabe señalar que al cierre de la construcción del documento de programa, se contabilizaban 390 IED.

<sup>27</sup> Este apartado recupera y profundiza el trabajo planteado por Bernal, Marina (2019d), el cual resulta actualizado y complementado a partir de las deducciones producto de la lectura de segundo nivel de los datos cuantitativos y cualitativos, consolidados en Castro, Jaime (2019), y de las conclusiones de Lopera, Carolina (2019).

ejes que se consideran cruciales, de acuerdo a los hallazgos del estudio, para garantizar un abordaje integral de la sexualidad: Planeación y gestión escolar y Capacidad de agencia y empoderamiento, en los diferentes actores de las comunidades educativas. Con esto en mente, se indagó por distintos factores asociados a la educación para la sexualidad en el Distrito, entre ellos:

- Las condiciones institucionales que permiten la planificación, administración, desarrollo y gestión de programas en torno a la educación para la sexualidad.
- Las condiciones y oportunidades institucionales que existen en torno a los PEI<sup>28</sup>. El nivel de involucramiento de las directivas, equipos de orientación, docentes, estudiantes y familias en esos procesos.
- Respecto al currículo, se investigó la forma de transmisión de la enseñanza, no solo en lo referente a los contenidos, sino frente a las prácticas pedagógicas, tanto en su expresión explícita como oculta.

De la misma forma, se indagó por las estrategias institucionales para la orientación en cuestiones de sexualidad a estudiantes en general y, en específico, a quienes se encuentran en situación de embarazo, maternidad o paternidad; interesándose por los objetivos y contenidos que se privilegian y las perspectivas desde donde se abordan, pero también por las creencias, valoraciones o juicios presentes en los discursos y prácticas de orientación, y docentes, que se expresan a través del currículo oculto.

El trabajo realizado también se interesó por averiguar el grado de participación e incidencia que el estudiantado y las familias tienen en la planeación e implementación de acciones, y por la existencia efectiva de mecanismos que promuevan su involucramiento. En cuanto a las capacidades de agencia y empoderamiento fue vital investigar acerca de los conocimientos, significados, comportamientos y actitudes estudiantiles relacionados con la sexualidad, el género, el embarazo, la maternidad y la paternidad.

---

<sup>28</sup> Recientemente la denominación que se utiliza en la SED es la de PEIS : Proyecto Educativo Integral para la Educación Sexual.



Junto a todo lo anterior, se exploraron las creencias, comportamientos y actitudes de docentes y familias alrededor del ejercicio de la sexualidad estudiantil, y su disposición frente al abordaje de la sexualidad en la escuela: el tipo de contenidos que consideran relevantes y los enfoques y premisas que sustentan sus opiniones frente a la forma en que se representa el ejercicio de la sexualidad en estudiantes; también se revisaron las limitaciones enfrentadas por directivas, equipos de orientación y docentes, así como por familias y acudientes de estudiantes, para abordar abiertamente estos temas en el aula y en casa. A continuación se exponen los principales hallazgos de este diagnóstico, presentados en clave de preguntas articuladoras de sentidos.

### **¿Cómo se aborda institucionalmente la educación para la sexualidad en las IED?**

Para abordar esta pregunta habría que destacar cómo, a pesar de que el 76% de directivas y equipos de orientación afirma que en sus colegios se desarrolla actualmente un programa o proyecto relacionado con educación para la sexualidad, que el 86% indica que en sus instituciones se organizan actividades en torno al tema, y que el 48% de directivas, y el 46% de equipos de orientación, asegura que la educación para la sexualidad es transversal al currículo de la institución, la realidad es que existen diversos aspectos que dan cuenta de los grandes retos del Distrito para conseguir que el abordaje de la sexualidad en los contextos escolares distritales sea efectivamente integral: Entre, ellos, que, en su orden, el 16% y el 25% de docentes y directivas considera que la educación sexual es innecesaria en sus instituciones, a pesar de que constituye una obligación de la escuela (Bernal, 2019d, p. 28).

La planeación para el abordaje de la sexualidad en el contexto educativo de la ciudad parte del PEI y de los objetivos que contempla. En tal sentido, el estudio comprobó que es importante articular el Proyecto de Educación Integral de Sexualidad con el PEI, además de un desarrollo de estrategias que alineen a docentes, orientadores, orientadoras y comunidad educativa en general, alrededor de dicho proyecto. De la misma forma, fue posible concluir

la trascendencia de articular el PEIS<sup>29</sup> con las asignaturas a través de la curricularización, pues, al parecer, este proceso conduce a que toda la rama profesional se entere de lo que sucede en los proyectos y líneas de trabajo, aspecto que es percibido como un elemento central para el impacto de los programas transversales” (Castro, 2019, p. 4).

Por otra parte, es necesario destacar que un 82% de orientadores y orientadoras escolares de la ciudad afirma que quienes integran el comité de convivencia de su colegio no participan en la definición, organización y desarrollo de actividades de educación para la sexualidad, y tampoco lo hacen en lo correspondiente a la atención particular de estudiantes en situación de embarazo, maternidad o paternidad; la cifra aumenta para el caso de la participación de las rectorías, pues 90% de orientadores escolares afirma que estas instancias tampoco intervienen en dichas actividades (Castro, 2019, p. 4). Al respecto, el estudio demuestra que, a mayor fortaleza en planeación y estrategias para involucrar diferentes actores de la comunidad educativa, mejores posibilidades hay de contar con la voz de la totalidad de la comunidad, particularmente para el caso de la participación de familias y acudientes.

Finalmente, como datos relevantes al momento de reconocer el abordaje institucional de la educación para la sexualidad en Bogotá, cabe destacar que la variedad en la formación de quienes se ocupan en los colegios del área de orientación: psicología, terapia ocupacional, trabajo social y otros campos de especialización, fue identificada en términos de fortaleza y debilidad. Se considera que la multiplicidad de enfoques permite abarcar de manera más amplia la educación para la sexualidad, pero, al mismo tiempo, los múltiples intereses temáticos y disciplinares generan desarticulación. En tal sentido, se identificó la necesidad de desarrollar jornadas de integración curricular, para trabajar en torno a un proyecto común, como recurso para la articulación con el PEIS (Bernal, 2019d, pp. 32-33).

---

<sup>29</sup> Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad.

## **¿Qué oportunidades existen para implementar el Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad en las IED?**

El apoyo de las directivas de los colegios y el interés de las instituciones son determinantes en la forma de abordar la sexualidad e inciden en las oportunidades y apoyos al interior de las escuelas para la implementación del Plan de Educación Integral para la Sexualidad. Al respecto, más de dos tercios de docentes de la ciudad considera que las directivas apoyan la enseñanza de la educación para la sexualidad (74%) y facilitan espacios (62%) y tiempos (60%) para concretarla. Sin embargo, solo el 45% de la comunidad docente confirma que la educación para la sexualidad es una prioridad para sus directivas (Castro, 2019, p. 4).

Por otra parte, el presente estudio también permitió identificar que la postura personal de las directivas frente al PEIS, define en gran medida el horizonte institucional de su abordaje. En el mismo contexto, se destaca el hecho de que cerca del 14% de docentes de la ciudad evita tratar con sus estudiantes temas relacionados con la sexualidad, mientras el 10% siente incomodidad de responder preguntas vinculadas a la sexualidad de sus estudiantes; un escenario que se completa con la imagen de un 27% de docentes que se expresa en total desacuerdo frente a la idea de que maestros y maestras eviten tratar temas de su propia sexualidad con el estudiantado (Castro 2019, p. 12).

La indagación pudo comprobar la importancia de una plena distribución de las actividades y de la articulación entre profesionales (directivas, docentes, orientadores y orientadoras), para concretar efectivamente un Proyecto de Educación Integral para la Sexualidad; dicha organización puede implicar un trabajo por áreas, comités o grupos de orientación, con la consecuente integración de distintos docentes u orientadores a estas áreas, comités o grupos, preferiblemente a principio de año (Castro 2019, p. 4).

En esta misma línea, se destaca el hecho de que una mejora en las condiciones de la educación para la sexualidad, en las instituciones, implica asignar más tiempo para la planeación y enseñanza, a la vez que un mayor compromiso de las directivas para apoyar proyectos y actividades promovidas por maestros y maestras, junto a una mayor

colaboración entre docentes e interés por abordar los contenidos en sus clases con apoyo permanente de las familias (Castro, 2019, p. 4).

Paradójicamente, en algunos casos la falta de apoyos institucionales genera que docentes, orientadoras y orientadores tiendan a evitar capacitaciones relacionadas con educación para la sexualidad, porque, a la larga, éstas les representan la asignación de más responsabilidades asociadas al tema y una mayor carga laboral, sin que todo ello se compense a nivel económico o en tiempos de descanso.

### *Formación*

Respecto a la formación recibida durante los últimos dos años (2017-2018), el 41% de la población encuestada, dedicada a la orientación escolar, reportó haber recibido capacitación en temas relacionados con educación para la sexualidad, mientras que solo el 11% de docentes y el 18% de directivas han participado en capacitaciones formales relacionadas con el tema. En este sentido, vale la pena destacar que la formación sobre sexualidad, en cuanto a métodos pedagógicos y contenidos, es el aspecto que se considera más importante a tener en cuenta para mejorar en el abordaje institucional del tema. Al tiempo, la mayor parte de la formación relativa a la implementación del Programa Integral de Educación para la Sexualidad, ha beneficiado predominantemente a los equipos de orientación escolar (56%), en tanto que solo el 10% de docentes y 22% de directivas afirman haberla recibido (Bernal, 2019d, pp. 30-31).

La formación docente se reporta como un problema en varios niveles: existen instituciones donde ningún docente manifiesta haber realizado estudio alguno o participado en actividades de formación o desarrollo profesional, ofrecidas por la Secretaría de Educación Distrital, sobre temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, género y sexualidad (Castro, 2019, p. 3). Maestros y maestras expresaron no formación específica al respecto, motivo que les lleva a acudir a sus propios aprendizajes empíricos y experiencias para dictar sus cursos; de ahí se desprende un sentimiento de temor frente a las preguntas de

sus estudiantes, pues se consideran incapaces de responderlas, incluso, llegando a manifestar que su alumnado puede llegar a superarles en conocimientos sobre el tema.

Por otra parte, el estudio evidencia que existen enormes vacíos de información que hacen parte del currículo oculto. Estos vacíos abarcan múltiples dimensiones: Desde el desconocimiento de las normativas y de los derechos sexuales y derechos reproductivos, pasando por falta de información respecto a la interrupción voluntaria del embarazo, hasta falta de recursos para abordar la diversidad sexual, o a la relación entre sexualidad y etnicidad o discapacidad.

### **¿Qué temas se abordan y con qué alcances?**

De acuerdo con los datos de la línea de base 2018, menos del 5% de los equipos de orientación considera prioritarios los temas relacionados con las brechas de género en la comunidad, tampoco se interesa por las particularidades, necesidades y derechos de estudiantes en situación de embarazo, maternidad y paternidad. Así mismo, más de un tercio de las directivas y equipos de orientación considera que la educación sexual debería enfocarse en cambiar los imaginarios respecto a la sexualidad, dar a conocer los derechos sexuales y reproductivos y reducir el número de embarazos no planeados.

Desde un acercamiento diferenciado a las priorizaciones que hacen diversos actores de las instituciones educativas distritales, frente a los temas relacionados con la sexualidad que se consideran más o menos relevantes de abordar, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- **Docentes.** El 66% de docentes considera fundamental trabajar la ética del cuidado y el auto cuidado; un 59% se inclina por la perspectiva de sentido y proyecto de vida; un 52% centra su atención en las competencias socioemocionales; y **solo un porcentaje menor al 10% de docentes considera como una prioridad la formación de la sexualidad desde el placer y el deseo, o la consideración de factores como clase, etnicidad, discapacidad o relaciones entre escuela y entorno.**

- **Familias y acudientes.** Para este grupo el tema que consideran debería priorizarse es el de proyecto de vida, entendido como ganar habilidades para la toma de decisiones y, en general, proyectarse durante el ciclo vital; haciendo notar que en su criterio, es poco abordado.
- **Equipos de orientación.** Orientadores y orientadoras consideran que el enfoque fundamental para trabajar temas de sexualidad es la ética del cuidado asociado con la idea del amor propio, el auto cuidado, el auto conocimiento y la autoestima y con la inteligencia o las competencias emocionales (Bernal, 2019d, pp. 28-29).

Aunque menos frecuente, en algunas instituciones hay referencias aisladas al abordaje de la sexualidad desde temáticas relacionadas con género, violencia basada en género, diversidad sexual, orientación sexual e identidad de género. Igualmente, también con poca representación, suelen aparecer llamados a un trabajo desde temáticas vinculadas con el desarrollo del ser humano o de la persona, moral, físico o emocional, o de todos los aspectos o dimensiones implícitas en la existencia.

En general, quienes asumen el manejo de los temas relacionados con la sexualidad en los colegios, son los orientadores u orientadoras, aunque también se reportan acciones formativas por parte de docentes, especialmente cuando se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es el desarrollo de las competencias del saber. En tal sentido, se suele promover la “abstinencia sexual”, desde la perspectiva de que el ejercicio temprano de la sexualidad es un impedimento para “salir adelante” y lograr un proyecto de vida exitoso, promoviendo ideas como “llevar las cosas como debe ser, sin relaciones sexuales” (Castro, 2019, p. 5). Prima un enfoque salubrista de la educación para la sexualidad, que es abordado a través de talleres o proyectos inscritos en una dimensión biológica y reproductiva, alejada del enfoque de derechos, el placer y el deseo.

### ***Eficacia auto percibida***

Las actividades y programas que proponen las instituciones se encuentran supeditadas a una serie de creencias y percepciones de auto eficacia y de eficacia institucional (Castro, 2019, p. 13). Así, el abordaje de las temáticas relacionadas con la sexualidad depende, en gran

medida, de las capacidades auto-percibidas de docentes, orientadores u orientadoras; éstas, a su vez, obedecen a distintos factores, como: el conocimiento de la temática a abordar; los conocimientos normativos; y la disposición o motivación para su tratamiento. Al respecto, solo el 35% de docentes considera contar con materiales y recursos pedagógicos adecuados para el trabajo con aspectos vinculados a la sexualidad, y el 52% considera que el actual entrenamiento del que dispone es insuficiente para hacerlo.

Docentes, orientadoras y orientadores tienen sensaciones de impotencia vinculadas a la falta de información, recursos o herramientas para identificar, abordar o remitir casos percibidos como complejos y vinculados a la sexualidad, particularmente frente a presuntos abusos sexuales, lo cual dificulta la creación de redes de prevención e intervención efectiva para la restitución de derechos de estudiantes que estén en riesgo (Castro, 2019, p. 5).

Para maestros y maestras, una de las temáticas que consideran más difíciles de abordar es la violencia basada en género y la orientación sexual, en algunos casos esto se debe al desconocimiento de las nociones básicas o de las rutas de atención o de los protocolos de atención integral que optimizan la adecuada gestión y remisión de casos que implican una presunta violencia o abuso. Sin embargo, la mayoría de veces dichos temas se entienden como difíciles de tratar porque implican consideraciones personales, principios de vida, representaciones sociales, estereotipos y filiaciones religiosas.

Respondiendo a ello, una parte de la docencia indica que una probable salida a dicha situación es abordar esta temática desde la formación, pues involucrarse en ella significa una ruptura con el sistemas de creencias: "*hacer un lavado cerebral y emocional*", partiendo de la búsqueda de datos, de la lectura y de la asistencia a capacitaciones, actividades que generan cambios en los esquemas mentales o en los propios modelos cognitivos, e implican un auto reconocimiento e identificación de las dificultades personales para abordar el tema: "*abrir el pensamiento*".

Por otra parte, las mayores dificultades que manifiestan las y los docentes son las de abordar temas relacionados con sexualidad, provienen de mitos, tabúes y, en general, del

temor frente a la reacción de las familias y acudientes respecto a las temáticas relacionadas con la vida sexual (activa) de estudiantes, y con el uso de métodos para la regulación de la fecundidad (Bernal, 2019d, p. 33). De la misma forma, existen fuertes limitantes relacionadas a las creencias religiosas, o supuestos, por parte de la comunidad educativa respecto a la edad “adecuada” para abordar la educación para la sexualidad, lo cual lleva al desarrollo de estrategias que hacen parte del currículo oculto, para impedir el acceso a información sobre derechos sexuales y derechos reproductivos al estudiantado, especialmente cuando se trata de la Interrupción Voluntaria del Embarazo, IVE.

Contrario a lo que sucede con docentes, directivas y orientadores sienten mayor seguridad para hablar de temas de sexualidad con sus estudiantes, teniendo en cuenta factores como el género y el grado en que se encuentran. Solo el 59% de docentes se siente seguro para hablar con estudiantes de primaria sobre estos temas, mientras un 70% afirma sentirse seguro para hacerlo en la educación secundaria y media. Este escenario, hace evidente que una proporción importante de docentes de la ciudad no se siente segura para abordar la sexualidad, aún cuando son quienes, en la práctica, deben hacerlo. Los resultados son importantes porque pueden estar relacionados con la disposición docente para incluir, en su práctica de enseñanza, los contenidos y enfoques que abarquen un conjunto amplio de temas y posiciones respecto a la educación para la sexualidad.

### **¿De qué manera inciden las creencias e imaginarios sobre la forma en que se aborda la sexualidad en las IED?**

Más de un tercio de las directivas y orientadores considera que el Programa de Educación Integral para la Sexualidad debería enfocarse en cambiar los imaginarios respecto a la misma, dar a conocer los derechos sexuales y reproductivos y reducir el embarazo no planeado. Sin embargo, los colegios afirman que hay una ausencia de estrategias para abordar de manera integral la sexualidad, el sentido de vida del estudiante y su articulación con el proyecto educativo (Castro, 2019, p. 2).



Dicho esto, resulta comprensible que entre las actitudes y creencias que predominan, se destaque la tendencia a postergar, o directamente negarse a abordar temas asociados a sexualidad, bajo el argumento de no contar con formación en el tema. Igualmente, la forma en que se representa la genitalidad y los cambios asociados a la pubertad, se constituye en una limitante que les lleva a abordar la sexualidad de manera descorporeizada y desgenitalizada; así, se suelen preferir conversaciones que giran especialmente alrededor del afecto, el autoconocimiento y el amor propio, antes que tratar temas vinculados al desarrollo psicosexual o el cambio corporal y lo que implica la experiencia corporeizada del cuerpo y su genitalidad.

### **¿Qué estrategias pedagógicas se desarrollan y con qué didácticas?**

#### ***Talleres***

Las actividades más empleadas en las IED para abordar la sexualidad son los talleres. Sin embargo, la comunidad estudiantil manifestó durante el estudio que este tipo de estrategias no son de su agrado porque: “*siempre se habla de métodos anticonceptivos, de ITS o para decir que no tengan sexo*”; acudiendo a una representación del sexo como un acto “malo” o “peligroso”. Frente a ello, existe un interés del alumnado por el tratamiento de temas relacionados con la población LGBTI o con el respeto y el valor de la diferencia (Castro, 2019, p. 13).

Durante el estudio, la comunidad estudiantil también destacó el rol de los talleres realizados por organizaciones externas al colegio, donde “reparten condones”; dichas actividades suelen ser evaluadas de forma positiva, especialmente porque utilizan un lenguaje directo, lo cual gusta, pues se anhelan que se les hable de manera franca sobre el tema evitando el trato infantilizado; en este sentido, el estudiantado sugiere el uso de un lenguaje directo para tratar la sexualidad, que “se genere confianza” y la posibilidad de hablar “con personas que pasaron por las situaciones”, trabajando un enfoque distinto “no solo hablando de lo malo, los embarazos, las enfermedades, que es lo que hacen siempre”, sino de asuntos que lleven a pensar una “filosofía del sexo” (Castro, 2019, p. 14).

### ***Estrategias basadas en la comunicación***

Un factor esencial, para desarrollar estrategias comunicativas vinculadas a la sexualidad, es su formulación atendiendo a las formas, expresiones, lenguajes, saberes y modos específicos propios de las y los estudiantes, empleados durante la comunicación entre pares, pues posibilitan una mayor claridad y profundización de las temáticas. Así, resulta importante apostar por abordajes que eviten concentrarse en las consecuencias negativas de “vivir la sexualidad”, para, por el contrario, destacar las posibilidades que esta vivencia aporta a una vida sexual plena y consciente.

En tal sentido, se considera pertinente trabajar, por ejemplo, cuestiones no convencionales como son las imágenes con contenido sexual explícito (pornografía), que hace parte de la realidad; pero desarrollando en el estudiantado la capacidad de discernimiento sin evitar ningún tema, para identificar fuentes de información veraces y que contribuyan a ampliar conocimientos y experiencias. Ligado a ello, se reconoce la importancia de que la población estudiantil comprenda que la comunicación interpersonal, especialmente con las parejas, es múltiple y se da a través del diálogo y las distintas posibilidades de contacto corporal, por eso resulta esencial profundizar en aspectos como la asertividad en los actos comunicativos y la claridad de la información.

### ***Trabajo en pequeños grupos***

Por otra parte, aparecen las estrategias que implican el trabajo en grupos pequeños. Al respecto, a pesar de que en el contexto de los colegios se considera que las acciones de orientación se deben llevar a cabo en grupos pequeños, a través de la orientación o taller, los y las profesionales recomiendan trabajar con la totalidad de estudiantes de un grado. En ese contexto, se sugiere trabajar partiendo de hacer un reconocimiento previo de la población estudiantil y de sus necesidades formativas. Adicionalmente, frente al hecho de que los talleres sobre sexualidad y las actividades curriculares ordinarias suelen entrar en

competencia, lo cual puede generar resistencias o desorganización, se recomienda incluir los talleres como parte del currículo oficial (Castro, 2019, p. 7).

### *Estrategias dirigidas a la prevención de embarazos*

En general, hay consenso en considerar que los programas exitosos en la reducción de embarazos en el contexto escolar, dependen del grado de confianza que se logre construir en la relación entre estudiantes y docentes, así como de un abordaje integral de la sexualidad que implica, por ejemplo, el reconocimiento del placer y el deseo. Algunas estrategias didácticas identificadas que resultan efectivas giran alrededor del uso de canciones populares en los descansos, o de videos transmitidos en la plataforma del colegio. Junto a ello, también se plantean algunas estrategias comunicativas asertivas frente al tema, como el intercambio de experiencias entre una estudiante que ya es madre y alumnas que no lo son, la socialización de experiencias de los hombres frente a la paternidad, el uso de cartas de estudiantes a familias, o el abordaje de diferentes posibilidades y tipos de familia (Castro, 2019, p. 7). Existen también algunas referencias interesantes de experiencias de exploración de práctica del cuidado paternal en estudiantes hombres a nivel secundaria.

Como intervenciones específicas para la prevención del embarazo, el estudio encontró, de manera puntual, menciones alrededor de la promoción del uso de implantes subdérmicos con estudiantes mujeres realizadas por instancias externas a las IED, como hospitales. Estas estrategias específicas son vistas como efectivas para disminuir el número de embarazos, pero se alude poco a las consecuencias en la salud de las estudiantes (Castro, 2019, p. 7).

### **¿Qué estrategias se dirigen a estudiantes en situación de embarazo?**

En cuanto a la atención de estudiantes en situación de embarazo, se destacan predominantemente las estrategias de acompañamiento individual, en las que se indaga por el tiempo de gestación y la posible fecha de parto, tratando de garantizar el inicio de los controles de salud mensuales. Es decir, se observó una mirada biomédica y clínica de la

atención, instrumentalizada a través de “La ruta de atención”, en la cual se desdibuja la dimensión pedagógica.

Durante la atención individual, que se configura como un diagnóstico a estudiantes en situación de embarazo, se evidenció como un proceso instrumental de reconocimiento, identificación y activación de la ruta de atención, en la que, además del orientador u orientadora del colegio, suelen participar con frecuencia docentes de educación física. Dicho proceso implica, en el caso de que la estudiante decida continuar con el embarazo, la firma de compromisos con ella y su familia, que debe ser aportada mes a mes, junto a una copia de las recomendaciones médicas. Al respecto, vale la pena destacar que, dentro del esquema de orientación a estudiantes en situación de embarazo, 48% de orientadores y orientadoras de Bogotá reporta que su colegio ofrece instrucción sobre derechos sexuales, reproductivos, cuidado y auto cuidado, pero solo el 41% incluye en su esquema de orientación la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), y tan solo el 16% de las directivas reporta este esquema en sus colegios.

Por otra parte, la atención individual a estudiantes en situación de embarazo también incluye un seguimiento de su asistencia a clase y la implementación de esquemas pedagógicos flexibles para evitar su desescolarización. En este sentido, el 78% de los equipos de orientación de Bogotá afirma que, en los últimos dos años, ha desarrollado estrategias u orientación escolar para prevenir que estudiantes en situación de maternidad o paternidad abandonen sus estudios, siendo las localidades de Ciudad Bolívar (93%) y Kennedy (83%), las más destacadas frente al número de orientadores y orientadoras que reportan esta situación.

Aunque, en general, la estrategia clásica de seguimiento es leída como “adecuada” para garantizar un acompañamiento de los equipos de orientación, y se entiende que la forma en que está concebida incluye elementos ciertamente necesarios, como: el seguimiento médico y el trabajo articulado con otros sectores, como la Secretaría de Salud o el ICBF; es necesario identificar también algunos de sus vacíos: por un lado, se centra principalmente en los aspectos médicos relativos al proceso de gestación y, por otro, muy poco en otros

aspectos subjetivos de las estudiantes en situación de embarazo. En este sentido, es necesario destacar la opinión de estudiantes en situación de embarazo, que expresan desconfianza hacia las personas del área de orientación y docentes, por considerar que vulneraron la confidencialidad de la información sobre el embarazo al ser comunicada a terceros en el equipo docente (Bernal, 2019, p. 31).

### **¿Qué estrategias se dirigen a estudiantes que están ejerciendo la maternidad o la paternidad?**

Algunos estudiantes afirmaron que no existen apoyos al alumnado en embarazo y que, en ocasiones, no se expresa consideración institucional con estudiantes madres o padres, que hacen el esfuerzo de estudiar y trabajar simultáneamente para evitar abandonar los estudios. Adicionalmente, los datos permiten concluir que la atención institucional suele estar concentrada en las estudiantes mujeres, fallando en hacer un acompañamiento o involucramiento de los estudiantes hombres que están ejerciendo su paternidad cuando este es el caso, reforzando institucionalmente, la idea de que el cuidado y la crianza constituyen una responsabilidad exclusiva de las mujeres.

Pese a lo descrito, 41% de orientadores y orientadoras de Bogotá afirma que su colegio sí ofrece orientación a estudiantes cuyas parejas están en situación de embarazo, especialmente en temas relacionados con derechos sexuales, reproductivos, cuidado y autocuidado, atención en salud, roles de género y corresponsabilidad en el cuidado de infantil; sin embargo, solo 38% de los equipos de orientación escolar afirma incluir la Interrupción Voluntaria del Embarazo en su esquema de orientación a esta población. Como se puede ver por la descripción, es necesario reiterar la forma en que se desdibuja la dimensión pedagógica en esta estrategia, desperdiciando las oportunidades pedagógicas que la situación plantea para estudiantes y el resto de integrantes de la comunidad educativa.

## **¿Con qué conocimientos y desde qué premisas asumen las y los estudiantes el ejercicio de su sexualidad?**

### ***Inicio de vida sexual/ de relaciones sexuales***

El 43% de la población estudiantil de la ciudad, perteneciente a los grados 9°, 10° y 11°, manifiesta haber tenido relaciones sexuales, pero con diferencias significativas por género, en tanto que, de estos reportes, el 45% son mujeres y el 53% hombres. Respecto a la edad de la primera relación sexual, 14% de estudiantes, que han tenido una relación sexual, afirma que ésta se dio antes de los 14 años (21% hombres y 8% mujeres), mientras el 24% la ubicó a los 14 años (27% hombres y 21% mujeres), y 43% de estudiantes hombres, junto a un 57% de estudiantes mujeres, afirmaron que su primera relación sucedió entre los 15 y 16 años.

La diferencia de edad en las relaciones heterosexuales es habitual, la del hombre siempre es mayor a la de la mujer. Esta constante parece ser un modelo de relación naturalizado que trasciende a todas las edades indagadas, pero en edades más tempranas se muestra una diferencia de edad mucho mayor del hombre. En el marco del estudio se identificó que las estudiantes, cuyas parejas tienen una edad considerablemente mayor que ellas, son más propensas a tener relaciones sexuales sin protección, debido, en parte, a la disparidad en la relación de poder existente entre “el que sabe por experiencia cómo cuidarse”, y la concesión que hace la estudiante, mucho más joven, frente a esa idealización del adulto (Castro, 2019, p. 9).

### ***Violencia basada en género y violencias sexuales***

Las y los estudiantes perciben la violación como el principal peligro para las niñas, se habla abiertamente del tema, enfatizando que no se debe permitir la violencia basada en el género y manifiestan que sin duda realizarían la denuncia correspondiente frente a una situación de violencia. En tal contexto, 21% de la población estudiantil de educación media, y 14% de educación secundaria, sabe a qué instancias acudir en caso de que una persona se sienta

abusada física, sexual o emocionalmente, destacando entidades como la Fiscalía, la Comisaría de Familia y el puesto de policía como lugares a los que acudirían frente a este tipo de situaciones.

### ***Regulación de la fecundidad***

Aunque el 98% de estudiantes de educación media y secundaria de la ciudad afirma conocer algún método para regular la fecundidad, existen diferencias entre la información disponible y la auto-percepción respecto a la capacidad para usar dichos métodos adecuadamente. Los métodos más referidos, en términos de que se cuenta con mayor información y con el conocimiento para utilizarlos, son el condón (85%) y la anticoncepción de emergencia o pastilla del día después (72%). Sin embargo, entre el 14% y el 45% del estudiantado afirma tener información sobre los diferentes métodos pero no saber usarlos, incluso en el caso del condón y las pastillas del día siguiente, pues se encontró que el 14% y 20% respectivamente de la población expresa su desconocimiento sobre cómo emplearlos. Adicionalmente, más de la cuarta parte manifestó no saber utilizar otros métodos tradicionales, como las píldoras anticonceptivas y la inyección mensual o trimestral.

En promedio, 17% de la población estudiantil de las IED que practica relaciones sexuales reportó no usar actualmente anticonceptivos (16% hombres, 18% mujeres) y cuando se les pidió identificar razones por las cuales un estudiante no usaría anticonceptivos en sus relaciones sexuales, manifestaron como motivos en primer término la poca o esporádica frecuencia del práctica sexual, en segundo lugar el hecho de que no se “siente lo mismo” al utilizar condón y que solo se experimenta el sexo con “una” sola pareja.

Algunos colegios reconocen a los implantes subdérmicos como la principal estrategia para disminuir el número de embarazos y se identificó que las estudiantes que usan implantes son percibidas como personas populares, es decir, el implante constituye un factor de prestigio social.

La regulación de la fecundidad también se ve afectada por los mitos que inciden de manera negativa en la percepción frente al uso de anticonceptivos, por ejemplo, considerar que en la primera relación sexual no es posible quedar en embarazo. Tal situación junto con la autopercepción de la capacidad de utilizar un método de regulación de la fertilidad pone de manifiesto la distancia entre contar con información sobre sexualidad y reproducción, y que ese conocimiento se traduzca en una práctica o un hábito, lo cual interpela las estrategias pedagógicas centradas solo en la provisión de información o que explica el uso en función de la garantía de acceso. El peso de las creencias, es evidentemente, mucho más poderoso.

Por otra parte, fue posible detectar que existen dificultades en la población estudiantil para prever y decidir cuándo ocurre una relación sexual, aunque los datos del estudio evidencian que la mayoría de sus relaciones se presenta con premeditación, por lo que existe el potencial para planificar. Sin embargo, pareciera que el uso o no uso de anticonceptivos también puede depender del consumo de sustancias psicoactivas o de alcohol, junto a la convicción personal de que “a mí no me va a pasar” (Castro, 2019, p. 8). Adicionalmente, otro factor interviniente es el contexto en el que se dan las relaciones sexuales, las limitantes económicas o las pocas o nulas redes sociales de apoyo para gestionar la adquisición de métodos anticonceptivos, así como diversos condicionantes de género que limitan la agencia en este plano.

### ***Vida reproductiva***

Aunque el 57% de estudiantes de educación media afirma que desea tener descendencia, el 71% considera que quisiera hacerlo entre los 20 y 29 años y solamente el 2% manifiesta aspirar a tenerla entre los 14 y 19 años. Adicionalmente, 14% de las estudiantes que ya han tenido relaciones sexuales heterosexuales penetrativas tuvieron como resultado un embarazo, 3% se encontraban embarazadas al momento de responder la encuesta; en contraste esta situación solo fue reportada por el 8% de los estudiantes hombres, mientras el 1.5% declaró estar en situación de paternidad para el momento del estudio. Esto significa que 14 de cada 100 estudiantes mujeres que tienen relaciones sexuales ha tenido como resultado un embarazo, mientras que en los hombres la relación es de 8 de cada 100. El



escenario se corresponde con un desconocimiento general de la comunidad educativa frente al tema de interrupción voluntaria del embarazo.

### **¿Cuáles son las fuentes y medios para resolver inquietudes y compartir experiencias?**

El estudiantado reconoce que es más fácil acceder a la información sobre la sexualidad cuando proviene de sus amistades que de la propia familia, pues se considera que en el espacio familiar la comunicación se da con rodeos mientras que se percibe una mayor confianza entre pares y “*dicen las cosas tal cual*”. A las familias “*no se les cuenta todo*”.

Esta situación permite llegar a tres conclusiones: prefieren acudir a sus pares para asesorarse en temas de sexualidad; validan su opinión por encima de la expresada por las familias; y sienten temor de ser juzgados por su entorno familiar cuando exponen sus inquietudes sobre sexualidad (Castro, 2019, p. 10).

Por su parte, las familias reconocen que no cuentan con información veraz sobre sexualidad, más allá que los provenientes de la propia experiencia; por tanto, requieren estrategias que les brinden herramientas para facilitar la comunicación con sus hijos e hijas. Respecto a los contenidos, requieren de información sobre placer, deseo y métodos anticonceptivos en lo que se refiere a alternativas, modos de uso y medios de acceso (Castro, 2019, p. 10).

Para la población adulta, incluyendo a las familias, equipos de orientación y docentes, es difícil hablar desde la sensación de inseguridad o de desventaja y les lleva a cuestionar las propias experiencias y prácticas. Esta sensación de inseguridad personal es percibida por las y los estudiantes, quienes ante esto, prefieren acudir a aquellas personas que manifiestan apertura a preguntas explícitas o directas sobre relaciones sexuales y ese escenario solo se suscita entre pares o en las redes sociales.

La escasa confianza o posibilidad de diálogo inter generacional se expresa en la búsqueda de información a través de medios y actores ajenos a la familia y el colegio. No obstante,

las experiencias analizadas y la información que reporta la literatura sobre el tema, indican que las relaciones de confianza establecidas entre docentes/equipos de orientación y estudiantes son la clave para vehicular inquietudes, conversaciones, sensaciones y sentimientos en relación a la sexualidad, y generar interlocuciones más cercanas sobre aspectos íntimos o situaciones significativas (Castro, 2019, p. 2). Esto lleva a pensar que el trabajo sobre la subjetividad docente es clave, en el sentido de posibilitar una conexión con sus estudiantes desde un plano de apertura, confianza y respeto mutuo.

Es interesante notar que aunque las familias no constituyen el escenario primario para compartir situaciones íntimas, de acuerdo a los datos cuantitativos arrojados por la línea de base, la mayoría de estudiantes de la ciudad (72% en educación media y 61% en secundaria) afirma que recurriría a su madre para obtener información sobre anticonceptivos; de la misma forma, 35% de la población acudiría al padre y 27% al puesto de salud. El hecho de que se manifieste una preferencia tan significativa para que la primera fuente de consulta en este tema sea la familia, abre una puerta para construir la confianza necesaria y ampliar el horizonte dialógico sobre sexualidad dentro de las familias (Castro, 2019, p. 12).

Los datos permiten reconocer la presencia de aspectos diferenciados considerados cómodos y viables por la comunidad estudiantil para compartir con interlocutores específicos o indagar de forma independiente, por ejemplo, a través de internet, de las redes sociales o de dispositivos que garanticen la confidencial y el carácter anónimo en sus búsquedas. El trabajo con las familias implicaría reconocer ese margen de posibilidad, mientras se trata de moderar o deconstruir las miradas negativas o de desconfianza sobre la sexualidad, su ejercicio y las nuevas formas de experimentarla.

### **¿Frente a esto, qué y cómo enseñar?**

Madres y padres de familia insisten en la importancia de escoger los contenidos de acuerdo a la edad, recomendando que en preescolar se enseñe a proteger su cuerpo, específicamente en relación a la protección frente a las violencias sexuales; mientras que para los grupos de

estudiantes con mayor edad, se aconseja una enseñanza dirigida a los métodos de planificación, aunque en el marco del estudio se presentaron testimonios sobre la costumbre contemporánea de algunas familias de “poner” a planificar a las niñas en cuanto cumplen 13 años, señalando que dicha actitud invita a un inicio apresurado de la vida sexual.

Estudiantes, madres y padres de familia son conscientes de su falta de conocimiento respecto a cuestiones como la identidad de género, la expresión de género u orientación sexual, y solicitan espacios formativos al respecto. En cuanto a los aspectos que consideran esenciales para un abordaje de la sexualidad, se inclinan por reconocer la importancia de fortalecer los conocimientos teóricos frente a conceptos como persona, genitalidad, desarrollo moral, físico y emocional infantil y juvenil; además consideran fundamental robustecer el trabajo en valores, especialmente alrededor del respeto: “por el otro y por la diferencia, independientemente de la creencia religiosa propia”.

Estudiantes y familias reiteraron repetidamente su interés por adquirir conocimientos y capacidades en educación para la sexualidad, por conocer con mayor claridad sobre métodos anticonceptivos, perspectiva de derechos, placer y deseo; especialmente, insisten en la importancia de contar con un discurso directo y sin reservas sobre los distintos temas. Al tiempo, se considera que las costumbre de los colegios de promover el miedo hacia la sexualidad genera imaginarios como el de la importancia de “controlar el cuerpo”, o el de “aprender a controlar las hormonas”, lo cual lleva a una concepción del deseo sexual como una suerte de energía indomable y natural que debe ser domesticada, potencialmente peligrosa cuando se sale de control.

### **Afectividad / placer / erotismo /deseo**

En general, el estudiantado puede distinguir entre sexo y amor como dos elementos separados, viendo el amor como instancia asociada a una relación duradera; sin embargo, esta distinción se hace difusa cuando se hace referencia a la sexualidad donde aparece la

influencia de repertorios de amor romántico, en los que ese discernimiento entre sexo y amor no es tan claro.

### **Género y sexualidad**

Los datos evidencian que las y los estudiantes perciben una estrecha relación entre la violencia basada en género y las masculinidades hegemónicas o tradicionales, manifestadas a través de relatos donde los hombres se representan como seres celosos, violentos y victimarios. Hubo referencias a la naturalización de la violencia sexual y el acoso callejero, a la inequidad en los contextos laborales y a la forma de percibir y juzgar a las mujeres por su vestimenta, comparada con situaciones de libertad masculina en los mismos escenarios.

De la misma forma, se pudo establecer la presencia naturalizada de algunas actitudes masculinas de violencia basada en género en los contextos escolares. Al inicio de las relaciones sexuales heterosexuales aparece la figura de la “prueba de amor”, inscrita como señal de una lógica de género que refuerza comportamientos cercanos a una visión de la mujer como trofeo.

Lo mismo sucede con la figura de la niña que “guarda su virginidad” o que accede a tener sexo como si se tratara de un tesoro valioso que da al hombre que lo merece; en una lógica de chantaje afectivo en la que las mujeres son presionadas para tener relaciones sexuales como una forma de demostrar el valor su pareja. En este sentido, se expresa una relación de disparidad de género respecto a las razones que motivan el sexo, en la cual las mujeres aparecen como si no tuvieran deseos propios o no tuvieran sexo por placer, como una expresión femenina restringida en la experiencia y manifestación del deseo.

### **Diversidad sexual**

El estudio permitió reconocer expresiones estudiantiles que reflejan rupturas con las feminidades y masculinidades tradicionales. Sin embargo, también se encontraron voces que se refieren a la presencia de personas gays y lesbianas en los ámbitos educativos como

declaración de una “moda de ser homosexual”, llegando a encontrar testimonios inclinados a creer que “influencias externas” son susceptibles de cambiar la orientación sexual infantil.

Frente a este tipo de situaciones, la opinión general de los distintos actores de las comunidades educativas es la de garantizar el respeto a la diferencia, entendiéndolo como un tema fundamental para los colegios. En el mismo sentido, fue posible determinar la percepción que la comunidad estudiantil tiene de la adulta frente a temas de orientación sexual; la primera se auto representa como más abierta (la homosexualidad es normal) y ve a la segunda como conservadora. El contraste alcanza la dimensión entre colegio y la sociedad, pues, en general, que se les considera ambientes hostiles frente a temas como la orientación sexual.

En general, las familias manifiestan resistencia frente a la orientación sexual diversa, aunque algunas tienen la disposición de reflexionar sobre los comportamientos discriminatorios o excluyentes, y buscar estrategias para transformarse y transformar a quienes les rodean. Se observan rupturas y “disidencias” que reflejan la necesidad de abordar los temas relacionados con identidad de género u orientación sexual; madres y padres de familia consideran inevitable incluirlos a la hora de trabajar la sexualidad, sin embargo, manifiestan que hacerlo es una tarea compleja por el paradigma cultural en que fueron criados.

Manifiestan una falta de claridad para determinar cuál es el momento o la edad precisa para abordar estos temas, pero se observa un nivel de aceptación frente a la realidad de las diversidades sexuales, pues la televisión y otros medios exponen abiertamente la situación; frente a lo cual, parece importante y preferible que el estudiantado cuente con elementos para interpretar ese entorno.

Aunque aún se encuentran resistencias, en general la comunidad estudiantil expresa una actitud abierta e incluyente frente a la orientación sexual o la identidad de género, mientras que directivas, docentes, orientadoras, orientadores y familias tienden a invisibilizar y evadir la diversidad. En algunos colegios fue posible identificar que no se trabaja la

identidad de género y la orientación sexual desde estas denominaciones, sino partiendo de una idea más general de diferencia: “*hay personas diferentes con diferentes características*”, lo cual justifica la diversidad en términos de que la escuela proporciona igualdad de derechos, restringiendo su influencia al espacio educativo y supeditándolos a unos deberes, es decir, mediados por el respeto estudiantil frente a todo lo que hace parte del entorno.

En el contexto de los colegios femeninos llama la atención la referencia al “fantasma oculto del lesbianismo” y que en estos pareciera que el “embarazo en situación de adolescencia” es casi inexistente. Estos datos se correlacionan con lo expresado en el marco del encuentro de experiencias del estado del arte y se expresó también en el proceso de construcción del programa, como parte del currículo oculto; un tabú que impregna la imagen social de dichas instituciones, pues lleva a que las familias se abstengan de matricular a sus hijas en ellas por considerar que allí se “vuelven lesbianas”. La percepción sobre el lesbianismo varía dependiendo de cada docente, hay quienes consideran que es una realidad con alta presencia en las instituciones, mientras otras personas la consideran una moda o algo que no existe.

Esto es un indicador de que la orientación sexual es entendida desde un lugar subjetivo (la identificación por un tercero), pues se encuentran expresiones como niñas “con tendencia” o “confundidas”. Para este caso, de lo que se habla es de exploraciones sexuales (en apariencia normales) en un entorno femenino, las cuales no son consideradas “manifestaciones lésbicas”. En el marco del proceso de construcción del programa, emerge una situación que se explica como una necesidad de afecto que es compensada en la relación con otras niñas. En tal escenario, la idea del no-lesbianismo parece ubicarse en un reconocimiento de la estudiante como alguien que no sabe lo que quiere y que desconoce el afecto masculino, por tanto, se le ubica como una persona sin herramientas para decidir sobre su orientación sexual y saber con claridad cuál es su deseo.

Finalmente, si bien se observan algunas diferencias en el abordaje de la diversidad sexual en los equipos de orientación dependiendo del género de la persona, coinciden en la

conveniencia de abordar el tema desde la no diferencia (jurídica), haciendo énfasis en el valor del respeto por el ser humano, sin importar que se trate de hombres, mujeres o población LGBTI (evidenciando que esta población es ubicada como conjunto y por fuera de las colectividades “hombres” o “mujeres”).

### **Interrupción Voluntaria del Embarazo (I.V.E.)**

En términos generales, el embarazo es percibido como un castigo o una bendición, y la IVE como una forma de huir de los problemas o un acto que va en contra de las creencias y valores. En el estudio fue posible encontrar segmentos de la comunidad educativa dispuestos a acompañar la decisión de interrumpir el embarazo, a partir de argumentos como que la edad de las niñas no es la adecuada y de consideraciones como las “condiciones personales y las posibilidades reales” como criterios para ponderar la conveniencia de llevar adelante o no un embarazo.

Como contraparte, quienes no están de acuerdo con la IVE se expresan en términos de “responsabilidad”, considerando necesario asumir las consecuencias de los propios actos como una suerte de castigo; a ello se suma la postura que prioriza la trascendencia de “matar” una vida; algunas mujeres expresaron su preocupación por los riesgos implícitos en el procedimiento, mientras un tercer grupo opta por supeditar la decisión a condiciones como el apoyo familiar y de la pareja para continuar o no con el embarazo.

En algunos casos, se hacen consideraciones respecto a las diversas situaciones que pudieran rodear a las estudiantes en situación de embarazo, y que hacen comprensible el deseo de abortar, vinculado al temor frente a las consecuencias de la maternidad para su proyecto de vida. En contraste, hubo algunas manifestaciones de preocupación frente a expresiones de presión por parte de la familia, la pareja y la sociedad, que terminan por subordinar la capacidad y derecho a decidir de la estudiante, respecto a la continuidad o interrupción del embarazo.

Las actitudes de las redes de apoyo frente a la posibilidad de la IVE son diversas, muchas veces confusas, pero fundamentales al momento de tomar una decisión. Por un lado, hay una oposición desde las familias que, en general, parte de la idea de que: no se puede truncar el estudio, de que “el nuevo ser” no puede pagar la responsabilidad sobre los actos de sus progenitores; pero, y adicionalmente, que hay entornos familiares en los que pueden insistir en un aborto involuntario, apelando a una decisión tomada por la dupla madre-hija.

Este escenario se complejiza con posiciones diversas desde múltiples escenarios: desde el hospital; de personas como el farmacéuta de la droguería más cercana; manifestaciones de actores del contexto social de la estudiante respecto a su derecho a tomar de manera libre una decisión; en contraste con posturas ambiguas por parte del colegio, eludiendo su responsabilidad de proporcionar información que garantice un consentimiento informado, y con una tendencia a privilegiar la continuidad de la gestación sobre los derechos del o la estudiante. A esto se suma, la posición personal de la pareja, quien puede, o no desear que el embarazo se continúe y cuyo deseo puede o no coincidir con la decisión de la estudiante. En resumen, el panorama es complejo en la ciudad para este tipo de decisiones, pues, en general, se asumen sin contar con un mayor conocimiento o acceso a información relacionada con los derechos reproductivos para la comunidad estudiantil.

### **Prácticas de cuidado y auto cuidado**

Durante el estudio fue posible reconocer que la comunidad estudiantil identifica el tema del cuidado con nociones como no maltratar, no sentir rabia o evitar golpear a las demás personas y términos como ayudar, agradecer y valorar. Al mismo tiempo, niños, niñas y adolescentes reconocen esa práctica del cuidado desde su experiencia asumiendo bajo su cuidado a otras niñas y niños más pequeños en la familia y como menores resguardados por personas adultas de la propia familia y la divinidad. El cuidado y auto cuidado, y el énfasis en el afecto es enseñado y ejercido especialmente por las niñas. En colegios femeninos se encontraron actividades como la “Feria de la afectividad” y “Convivencia en el colegio basada en la ética y el afecto”, mientras que en colegios mixtos hubo pocas referencias a la dimensión afectiva.



Frente a las prácticas de cuidado de las personas cercanas al entorno estudiantil, es posible destacar el papel de la madre, no solo desde la expresión física del afecto, con caricias y demás, sino desde la preocupación por el bienestar corporal, atención de dolores, etc.; junto a ello, hay también expresiones de cuidado desde los ámbitos de la amistad y las relaciones de pareja. En general, el auto cuidado para la sexualidad se relaciona con la anticoncepción, es decir, desde su percepción como signo de cuidado propio; en los grupos focales de madres y padres se reiteró la importancia de “no alcahuetear”, en el sentido de que, una vez asumida una situación de embarazo temprano, cada quien debe hacerse cargo de su responsabilidad como nuevos padres y madres, aunque se insiste en resaltar la importancia del apoyo familiar como una práctica vital.

### **Abordaje de la sexualidad en los colegios distritales: una panorámica de Bogotá**

30

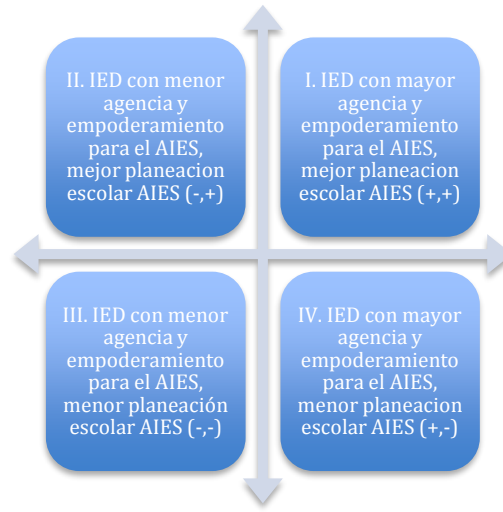
Para cerrar el capítulo, a continuación se expondrá, partiendo de la representación por cuadrantes, desde una lectura de los resultados cuantitativos de la línea de base 2018 (Lopera, 2019), un conjunto de elementos que caracterizan y contrastan a los colegios de Bogotá desde los dos ejes trabajados: Planeación escolar y Capacidad de agencia y empoderamiento. Como se mencionó anteriormente, la representación axial expresada en una lógica de cuadrantes (Bernal, 2018, pp. 133-135) permite reconocer las particularidades de los colegios de la ciudad que participaron en la línea de base frente a los ejes señalados.

En este mismo esquema, cualquier colegio podría, tomando en consideración los criterios establecidos en los cuadrantes, reconocerse, en clave de sus fortalezas instaladas, a nivel personal, social y estructural; del mismo modo, contaría con el potencial de identificar las debilidades o retos sobre los que requeriría trabajar en esos mismos planos.

---

<sup>30</sup> Desarrollado por Marina Bernal a partir del análisis de segundo nivel de los resultados cuantitativos de la línea de base, por eje, el cual está disponible en Lopera, Carolina (2019), pp. 329-345.

**Imagen 15 Representación axial por cuadrantes**



Desde esta lógica, de acuerdo a la lectura de segundo nivel de los datos cuantitativos que arrojó la línea de base, los elementos constituidos como cualidades que caracterizan y permiten ponderar la fortaleza de las IED, en clave de los dos ejes del programa, se expresan en la siguiente imagen.

**Imagen 16 Elementos que permiten perfilar o cualificar a las IED por ejes**





**V. Objetivos y líneas de acción**

---

<sup>31</sup> Líneas, perfiles y siluetas. Registro del Foro Final (Bernal, Marina, 2019).

## V. Objetivos del programa y sus líneas de acción

A partir de la lectura de realidades y análisis de necesidades, el presente capítulo plantea los propósitos del programa, no solo a nivel general, sino los objetivos operativos, estratégicos, tácticos, metodológicos e investigativos, junto a sus líneas de acción y sus condiciones de posibilidad para lograr su implementación.

### General

Desarrollar una estrategia de carácter socioeducativo que aporte al abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, a través de herramientas que permitan comprender las realidades y dinámicas propias de las IED y la apropiación conceptual del tema, comprendiendo el abordaje integral a partir de tres escenarios: A nivel conceptual, desde las potencialidades humanas, como horizonte de comprensión de la sexualidad; desde su abordaje en preescolar hasta grado once para lo cual aporta lineamientos pedagógicos; y en términos estructurales, a partir de involucrar y articular todas las áreas, instancias, actores y roles que intervienen en el abordaje de la sexualidad en las IED.

A continuación se presentan los objetivos , los recursos contemplados para que se plantean para cada uno de los

### Propósitos operativos, estratégicos, tácticos, metodológicos e investigativos

#### Planeación y gestión escolar

- **Instrumento de auto-diagnóstico.** Aportar instrumentos para evaluar y realizar un auto diagnóstico de las IED frente al estado de sus proyectos de educación para la sexualidad, con el fin de lograr una lectura de la realidad inicial, que les permita implementar de manera efectiva, y pensando en las particularidades de cada IED, el programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares. (*Herramienta de Autodiagnóstico para IED Desarrollada por Martha Cuevas, asesora del IDEP*)

- **Lectura institucional para el abordaje integral de la sexualidad.** Generar herramientas, soportes y apoyos para que cada IED logre realizar una lectura institucional, con el fin de que puedan identificar sus propias realidades de cara a la implementación del programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares. **Guía de fundamentación: Pedagogías de la sexualidad** y

Genealogía de las pedagogías de la sexualidad - Línea de tiempo en formato pdf.

En formato interactivo en línea: Genealogía de las pedagogías de la sexualidad - línea del tiempo interactiva en línea

- **Línea del tiempo de la IED.** Proveer, a partir del desarrollo de la herramienta denominada “Línea de tiempo a nivel nacional e internacional”, un instrumento consolidado, con su respectiva guía de orientación, para que desde cada IED sea posible implementar el ejercicio de “Línea del tiempo”, de tal forma que permita la articulación de la información y la caracterización de cada IED. **Guía de fundamentación: Pedagogías de la sexualidad**
  - **Hitos o “parte-aguas” en el abordaje de la sexualidad en la institución.** Producir una herramienta que permita a cada IED la construcción de una cartografía de hitos, la cual facilite el reconocimiento de las situaciones vinculadas al abordaje de la sexualidad, para evaluar aprendizajes, ganancias, dificultades, debilidades y vacíos a ser abordados a partir del programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares. **Guía de fundamentación: Pedagogías de la sexualidad**
- **Protocolos y abordaje situacional.** Incentivar a las IED para que conozcan, revisen, a nivel de planeación estratégica, el estado de sus protocolos de atención y las estrategias de abordaje disponibles para trabajar situaciones relacionadas con las vivencias de la sexualidad. Esto, con el fin de que puedan generar un escenario de reconocimiento institucional y a partir de ello, estrategias para su apropiación y enriquecimiento a partir de los abordajes provistos por el programa

socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares.

- **Enfoques pedagógicos y marco normativo internacional y local.** Lograr que las IED identifiquen los significados y creencias implícitos en los enfoques pedagógicos que han abordado para tratar situaciones relacionadas con la sexualidad; a la vez, que se les posibilite revisar sus conocimientos en cuanto a los marcos normativos que rigen la educación para la sexualidad, de tal manera que reconozcan las formas implícitas en la implementación de los enfoques pedagógicos ofrecidos por el programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, y cuenten con las herramientas de los marcos normativos. VII. Lineamientos pedagógicos del programa
- **Deconstrucción de prejuicios y paradigmas.** Brindar una perspectiva multifocal, integral, con enfoque de derechos, género y diversidad, que brinde herramientas para que las IED puedan reconocer, re-significar y transformar prejuicios y paradigmas que afectan el goce pleno de la sexualidad en los colegios, a partir de la implementación y apropiación de las herramientas proporcionadas por el programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares. Guía de fundamentación: Sexualidad- Es
- **Fortalecimiento curricular.** Proporcionar herramientas para que las IED puedan revisar su currículo, oculto y visible, e intervenir, desde la planeación estratégica para lograr, mediante el programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, abordajes, ofertas y estrategias institucionales para las situaciones relacionadas con la sexualidad. VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa
- **Revisión del PEI a la luz de los lineamientos pedagógicos.** Brindar una serie de orientaciones a nivel de PEI, con el fin de que las IED, partiendo del programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, puedan reconocer e interiorizar el abordaje de la sexualidad desde las potencialidades humanas y revisar, analizar, re-significar y transformar sus PEI

en cuanto a la transversalización y desarrollo de abordajes integrales. VII. Lineamientos pedagógicos del programa

- **Revisión del manual de convivencia.** Promover ejercicios para revisar los diferentes documentos de orientación y normatividad en las IED, tales como el manual de convivencia, haciendo énfasis en la reestructuración de prácticas excluyentes y de creencias y significados que impidan el abordaje integral de la sexualidad, para lograr re-significaciones afines con el programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares. VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa

### **Formación para el abordaje integral de la sexualidad**

- **Pedagogías de la sexualidad: una genealogía de seres y saberes.** Establecer que, en todas sus dimensiones, la sexualidad es una producción cultural y una construcción colectiva de saberes; eso significa que las formas de intervención pedagógica relacionadas con ella involucran a cada persona de la comunidad educativa, incluyendo a los más pequeñitos, y que cada quien es portador de un saber que enriquece la comprensión de lo que somos como sujetos sexuales. GUIA 2A- Las pedagogías de la sexualidad: Genealogía de seres, saberes y prácticas
- **Del trabajo de casos al trabajo de situaciones.** Transformar las perspectivas “funcionalista”, “biologiscista”, médica, “psicologista”, centradas en casos, patologías, enfermedad y la perspectiva de la “anormalidad”, por un enfoque integral que reconoce las potencialidades humanas como base de la vivencia de la sexualidad y constituye, desde un análisis situacional de las experiencias de la sexualidad, diversas perspectivas, herramientas, nociones y pedagogías para un abordaje integral de la sexualidad. VII. Lineamientos pedagógicos del programa
- **Transformación de inquietudes y dudas estudiantiles en oportunidades pedagógicas.** Hacer del conjunto de experiencias, de cada persona en la comunidad educativa, un acervo de conocimientos, con énfasis en la transformación de estas vivencias en oportunidades pedagógicas. Se sugiere

tomar como referencia de un ejercicio completo de abordaje de la sexualidad en clave de potencialidades : **GUÍA 3 -Sexualidad y Discapacidad.docx**

- **Co-laboratorios de experiencias en torno al análisis y abordaje de situaciones.** Promocionar la creación de Co-laboratorios de experiencias, en los que estudiantes, padres, madres, docentes, personal de orientación y administrativo diseñen, aborden, analicen y transformen situaciones relacionadas con la sexualidad. Esto, junto con procesos de formación en el enfoque de potencialidades, de derechos, de género y de diversidad, con el fin de garantizar un trato humano y digno a las situaciones abordadas.VII. Lineamientos pedagógicos del programa
- **Comprensión sistemática e histórica de la sexualidad.** Implementar escenarios de trabajo y reflexión alrededor de la relación entre las experiencias de la sexualidad y la herencia de un país que, como el nuestro, cuenta con dinámicas de guerra que han naturalizado diversas formas de violencia, exclusión, dominación y discriminación.VII. Lineamientos pedagógicos del programa
- **Imaginarios sociales, significados de la sexualidad y vulneración de los cuerpos.** Reconocer el contexto social, cultural, histórico y económico implícito en nuestras ideas sobre la sexualidad. Entender que somos una sociedad con valores, imaginarios sociales, estereotipos normativos y que, desde allí, se deben generar transformaciones para la vivencia digna de las diversas formas de la sexualidad. IV. Lectura de realidades y análisis de necesidades: abordaje de la sexualidad en los contextos escolares de Bogotá y VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa
- **Educación de la sexualidad como un aprendizaje de toda la vida, el cual no se limita al ciclo vital.** Iniciar la educación para la sexualidad desde preescolar, con una perspectiva basada en las potencialidades humanas. Esto significa lograr una implementación gradual y sistemática del programa integral de educación para la sexualidad, a partir de la formación y capacitación de todos los y las integrantes de la comunidad educativa en nociones básicas sobre enfoques, perspectivas, potencialidades y análisis integral de las situaciones relacionadas



con la sexualidad. VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa

- **Teoría feminista y de género.** Implementar, desde la planeación estratégica, procesos de formación para docentes, orientadores y administrativos, vinculados a la teoría feminista, la teoría de género y los abordajes desde el enfoque de derechos de la sexualidad y la diversidad. VII. Lineamientos pedagógicos del programa
- **Otras pedagogías disruptivas.** Potenciar la implementación de pedagogías disruptivas y enfoques de diversidad, tales como: pedagogía “trans”, pedagogía “travestí”, pedagogía “chueca”, pedagogía “anti-capacitista”, pedagogía decolonial y pedagogía “*Queer*”, como escenarios que fomentan la vivencia digna, libre y justa de la sexualidad. VII. Lineamientos pedagógicos del programa

### **Investigación-Acción-Educativa**

- **Fortalecimiento de experiencias de IAE sobre sexualidad.** Generar estrategias para la implementación y fortalecimiento de experiencias de IAE sobre la sexualidad desde la planeación escolar. Investigación-Acción-Educativa (IAE)

### **Fortalecimiento de procesos de articulación e intercambio**

- **Malocas de la sexualidad.** Implementación de la metodología de las malocas, con el fin de articular escenarios de encuentros vivenciales con sabedores y sabedoras en las IED, siempre alrededor del abordaje integral de la sexualidad. Espacios de construcción colaborativa
- **Sinergias para el intercambio de experiencias.** Articulación con IED, colectivos, universidades, instituciones y grupos de estudio que trabajan el abordaje integral de la sexualidad.
- **Contar con docentes, familias y estudiantes, al interior y exterior del colegio, para construir procesos colaborativos.** Promover la creación de escenarios de diálogo, reflexión y acción para estudiantes, docentes, padres y directivos, en

donde se aborde el acervo cultural y todo el conjunto de imaginarios, estereotipos, representaciones y creencias sobre la sexualidad, desde una perspectiva de “construccionista”. Esto, con el fin de que quienes implementan el programa no sean las mismas personas que producen exclusión, señalamientos, victimizaciones, rechazos y dolor en niños, niñas y adolescentes, o en sus vivencias complejas, diversas, múltiples y cambiantes de la sexualidad. Espacios de construcción colaborativa

- **Fortalecimiento de experiencias de representación escolar desde preescolar hasta grado once.** Incluir en el currículo, desde la planeación escolar, incentivos a niños, niñas y adolescentes para que se generen instancias de participación política desde preescolar, las cuales incentiven el trabajo cooperativo y la construcción de grupos, colectivos e iniciativas que luego se articulen con otras experiencias de agencia y empoderamiento.

### **Desarrollos pedagógicos y didácticos**

- **La experiencia situada en la corporeidad.** Incentivar a las IED para que se desarrollen ejercicios que les permitan una comprensión ampliada de la corporalidad, como escenario en que se juega la vivencia de la sexualidad y espacio en el cual se produce la constitución identitaria; junto a un reconocimiento de que la experiencia de la sexualidad está situada en la corporeidad y articulada con los significados, valores, creencias discursos y prácticas que las sociedades le asignan. VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa
- **Estrategias técnicas y herramientas desde las artes.** Articulación de artes, diversidad, corporalidad y sexualidad, a partir de la “transversalización” de proyectos artísticos que aborden situaciones vividas por niños, niñas y adolescentes alrededor de la sexualidad en el colegio, y de la implementación, desde preescolar, de herramientas artísticas para el reconocimiento del cuerpo, del placer, del erotismo y del deseo. VII. Lineamientos pedagógicos del programa

- **Uso y desarrollo de otros lenguajes sensoriales y expresivos.** Incentivar el reconocimiento de otros lenguajes sensoriales y expresivos para, al tiempo, fomentar el aprendizaje de lenguaje de señas, braille, sensorial y de comunicación no verbal, para sensibilizar acerca de la existencia de múltiples lenguajes que permiten comunicar y experimentar la sexualidad. VII. Lineamientos pedagógicos del programa
- **Uso de la literatura para deconstruir la noción del amor romántico y construir vías hacia otros repertorios eróticos, corporales, afectivos y sexuales.** Implementar estrategias desde la literatura, como el análisis de mitos, de poesía erótica, de cuentos infantiles o novelas, para criticar y re-significar los roles, corporalidades y vivencias de la sexualidad que son tradicionales y normativos; esto, con el fin de generar escenarios creativos de comprensión acerca de dónde surgen nuestros ideales del cuerpo y del amor, articulados con disciplinas como la historia y las ciencias sociales para dar contenido histórico, cultural, creativo y analítico al programa de educación sexual.
- **Cine-foros, programas de radio y TIC, video, para el análisis de situaciones.** Implementación de herramientas como cine-foros, programas radiales, televisivos y, en general, de todos los recursos ofrecidos por las TIC para transformar imaginarios y fortalecer agencias y ejercicios de emancipación.
- **Estrategias comunicativas.** Desarrollo e implementación de estrategias comunicativas sobre el abordaje integral de la sexualidad en las IED, partiendo del enfoque diferencial, de género y la interseccionalidad. VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa
- **Etnicidad, estudiantes con familias homoparentales.** Promover que las IED incluyan la perspectiva interseccional, para que sea posible la comprensión de las diversas situaciones relacionadas con las vivencias sexuales, tales como la etnicidad y la existencia de familias homoparentales. VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa

## Definición de la población y grupos que son objetivo del programa

- Directivas y equipos de orientación.
- Docentes.
- Estudiantes.
- Familias.

## Estrategia de dos vías

- Informe individual para colegios que participaron en línea de base.
- Proceso de auto-diagnóstico, de carácter pedagógico, con el objetivo de orientar el fortalecimiento del abordaje integral de la sexualidad en el contexto escolar.  
Herramienta de auto-diagnóstico
- Metodológicamente, se plantea la generación de cambios a partir de tres factores claves:
  - La presencia de un grupo de docentes innovadores en la materia en cada institución educativa.
  - El apoyo comprometido de directivas, que acompañen a las y los docentes innovadores, y a quienes no entran directamente en esta dinámica.
    - Abrir espacios de intercambio y reflexión (bajo la metodología de las malocas, utilizada y piloteada en el marco del programa), alrededor de las situaciones asumidas por la escuela frente al abordaje integral de la sexualidad, y del conjunto de teorías relacionadas con educación, conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza de la sexualidad, que orientan la transformación institucional y curricular que se desea alcanzar para su abordaje integral: **Guía de fundamentación: Sexualidad- Es**

## Contexto facilitador

- Las normativas legales y la regulación de contenidos mínimos permiten afianzar la educación integral de la sexualidad como política de Estado y crean el contexto y la

estabilidad necesarios para proteger el derecho a la educación sexual integral. Se jerarquiza la política estatal y se asegura su sostenibilidad.

- El trabajo requiere de una clara definición de objetivos para cada IED en función del autodiagnóstico para saber que aspectos fortalecer y de profundización en los contenidos conceptuales básicos del programa.
- La consolidación y sostenimiento de la política pública requiere de la puesta en marcha de redes institucionales existentes en el territorio, para cada ámbito y nivel de aplicación, en la gestión educativa estatal y privada, que se involucren con el abordaje integral de la sexualidad desde la perspectiva de potencialidades y lo conozcan profundamente.
- La institucionalidad debe construir alianzas con distintas entidades estatales y organizaciones de la sociedad civil, como los organismos de mujeres, de defensa de los derechos de la niñez y las comunidades religiosas.
- Es necesario contar con un equipo de especialistas de alta calidad técnica ocupándose de la coordinación del programa a nivel distrital, encargado de cada una de las líneas programáticas.
- Es importante revisar las estrategias y acciones en la implementación del programa a nivel distrital central, en las localidades, colegios y aulas.
- Contar, por lo menos durante diez años consecutivos de implementación para ver resultados permanentes, con un presupuesto suficiente asignado al programa, para garantizar un acceso universal y la superación del nivel piloto del proceso equivalente a los primeros 3 años.
- Es fundamental continuar produciendo materiales pedagógicos centrados en la didáctica de la educación de la sexualidad desde una mirada integral, adecuados a la edad y al nivel de enseñanza, y accesibles para docentes que quieran fortalecer su práctica desde el marco del programa. El programa aporta algunas herramientas iniciales, pero es necesario continuar produciendo nuevos recursos a partir de las situaciones identificadas.
- Se requiere de una formación docente continuada, para garantizar la apropiación y permanencia de los lineamientos y contenidos que hacen parte de los marcos conceptuales, normativos y pedagógicos del programa.

- En el ámbito escolar, se requiere asegurar apoyos explícitos y continuados por parte del equipo directivo.

## Líneas de acción

### I. Planeación y gestión escolar

- Instrumento de autodiagnóstico e informe por colegio
- Lectura institucional para el abordaje integral de la sexualidad
  - Línea del tiempo de la IED
  - Hitos o "parte-aguas" en el abordaje de la sexualidad en la institución
- Protocolos y abordaje situacional
- Enfoques pedagógicos y marco normativo internacional y local
- Deconstrucción de prejuicios y paradigmas
- Fortalecimiento curricular
- Revisión del PEI a la luz de las potencialidades
- Revisión del manual de convivencia

### II. Formación para el abordaje integral de la sexualidad

- Pedagogías de la sexualidad: una genealogía de seres y saberes
- Del trabajo de casos al trabajo de situaciones
- Transformación de inquietudes y dudas estudiantiles en oportunidades pedagógicas
- Laboratorios de experiencias en torno al análisis y abordaje de situaciones
- Comprensión sistemática e histórica de la sexualidad
- Imaginarios sociales, significados de la sexualidad y vulneración de los cuerpos
- Educación de la sexualidad como un aprendizaje de toda, el cual no se limita al ciclo vital
- Teoría feminista y de género
- Otras pedagogías disruptivas

### III. Investigación-Acción-Educativa

- Fortalecimiento de experiencias de IAE sobre sexualidad

### IV. Fortalecimiento de procesos de articulación e intercambio

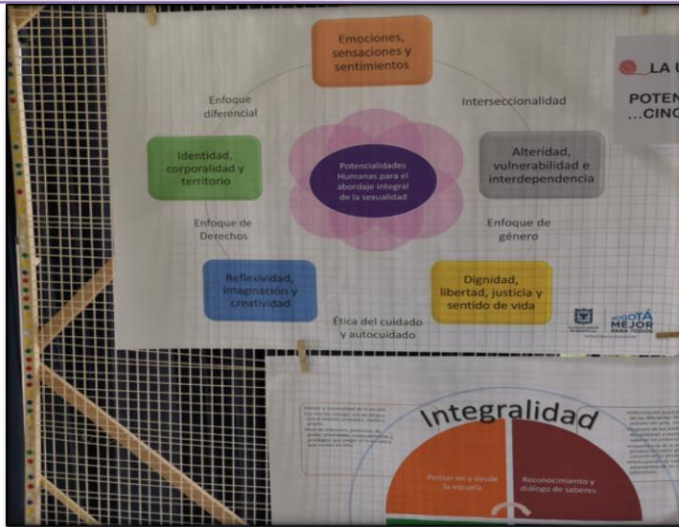
- Malocas de la sexualidad
- Cinergias para el intercambio de experiencias.
- Docentes, familias y estudiantes, al interior y exterior del colegio, para construir procesos colaborativos
- Fortalecimiento de experiencias de representación escolar desde preescolar hasta grado once

### V. Desarrollos pedagógicos y didácticos

- La experiencia situada en la corporeidad
- Estrategias técnicas y herramientas desde las artes
- Uso y desarrollo de otros lenguajes sensoriales y expresivos
- Uso de la literatura para deconstruir el amor romántico y construir vías hacia otros repertorios afectivos, corporales y sexuales
- Cine-foros, programas de radio y TIC, video, para el análisis de situaciones
- Estrategias comunicativas distritales
- Sexualidad-Es 2.0

## **Teoría del cambio del programa**

Accesible en el siguiente link: <https://www.preceden.com/timelines/527063-teor-a-del-cambio-del-programa>



**VI. Fundamentación conceptual, enfoques, premisas, perspectivas y principios del programa**

<sup>32</sup> Las potencialidades del telar. Registro gráfico del Foro Final (Bernal, Marina, 2019).



## **VI. Fundamentación conceptual, enfoques, perspectivas y principios del programa**

El presente capítulo expone el marco conceptual propuesto por el programa; nociones básicas<sup>33</sup>, enfoques, perspectivas, principios que lo soportan y la comprensión de las potencialidades humanas como vía pedagógica integradora que plantea para el abordaje integral de la sexualidad.

### **Sexualidad: nociones básicas<sup>34</sup>**

El programa hace eco de la noción de sexualidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el cual la concibe como:

Un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales (OMS, 2018, p. 3).

Así, la sexualidad se comprende como un aspecto constitutivo del ser personas y humanos. Un plano estructural en la construcción subjetiva en tanto seres sexuales y sexuados, que se construye, manifiesta y cultiva desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida: en la forma de sentir, de vivir las posibilidades reproductivas, de experimentar la relación con el propio cuerpo, de identificarse, de expresarse afectiva y eróticamente, de vincularse, de formarse y de participar de lo social y de la cultura.

Esa construcción subjetiva, y las decisiones que se toman en ese proceso, pueden implicar transformaciones en la forma de identificarse o de cómo se reconoce a la persona social o

---

<sup>33</sup> Para profundizar estos elementos conceptuales, se han trabajado desde una perspectiva pedagógica consolidados y desarrollados en Bernal, Marina (2019g).

<sup>34</sup> El actual apartado recoge elaboraciones conceptuales y recursos didácticos que aparecen en Bernal, Marina (2017a y 2017b) y Colombia Diversa (2018).

jurídicamente, en el estatus civil, en la posibilidad, capacidad y decisión de reproducirse o incluso en el hecho de ser o no objeto de exclusión o marginación. Por ello es evidente que la sexualidad no puede ser comprendida desde una visión restringida a las relaciones sexuales, la genitalidad o a la reproducción, pues abarca otras dimensiones de la experiencia humana, en las que se juegan aspectos psicológicos, sociales, culturales y éticos.

Cada persona es, por tanto, la expresión única de cómo todos estos factores han entrado a jugar dependiendo del contexto social y de la cultura en que se ha crecido: las posibilidades materiales reales para experimentar su sexualidad y posibilidades reproductivas como derecho; las herramientas e información con que se ha contado; los espacios de formación, diálogo y reflexión a los que se ha accedido para revisar los propios supuestos; y la posibilidad de considerar el deber de tomar decisiones sobre sí y expresar, negociar y vivir sus necesidades y deseos a través de la construcción de acuerdos éticos y estéticos en los vínculos eróticos y afectivos que establece.

### **La sexualidad desde un enfoque de Derechos Humanos**

Cuando se habla de 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 o discriminación. Así, como Estado nacional es necesario, de acuerdo con la *Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos* (Sistema Nacional de Derechos Humanos y DIH, 2014), abordar la sexualidad desde el enfoque de derechos entendiéndolo 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 condiciones de dignidad en todos los ámbitos de la vida individual y colectiva de los sujetos de derechos (2014, pp. 19-20).

Al abordar la sexualidad y las posibilidades reproductivas en clave de derechos, es decir desde la noción de derechos sexuales y derechos reproductivos, se reafirma la universalidad,

indivisibilidad, interdependencia e interrelación de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales, afirmando, por un lado, que los derechos sexuales y los derechos reproductivos son Derechos Humanos y, por otro, que el rol del Estado es velar porque las personas puedan ejercer su derecho a la privacidad, a la intimidad y a la autodeterminación individual respecto a todos los aspectos y dimensiones de su sexualidad, identidad y vida reproductiva, de manera plena e igualitaria.

## **Sexo**

El sexo se entiende coloquialmente como las características fisiológicas de una persona al nacer y a partir de las cuales se le identifica como niño o niña y consta en el registro de nacimiento. Sin embargo, es importante acotar que la base fisiológica sobre la cual a una persona le es asignada una identidad de género al nacer, ya sea como niño, niña o persona intersexual, no solo se constituye a partir de las características anatómicas externas, que son las más evidentes y a las que habitualmente se apela para establecer el sexo del neonato.

Existe además un conjunto de otros rasgos que también hacen parte de ese sustrato biológico: las características genéticas, hormonales y anatómicas; internas (las gónadas), y externas (los genitales externos). La asignación del sexo es resultado de la lectura que hace quien facilita el nacimiento –profesional de medicina o partera-, y de la apariencia de los genitales externos del bebé, en función de las posibilidades morfológicas binarias que clasifican a los seres humanos en “machos” y “hembras”.

Sin embargo, existen personas que al nacer presentan una anatomía que no se ajusta físicamente a los estándares culturalmente definidos para el cuerpo considerado “típicamente” femenino o masculino. A estas variantes se les denomina estados intersexuados<sup>35</sup>, y a quienes presentan estas variantes se les denomina intersexuales, aunque

---

<sup>35</sup> Fausto-Sterling menciona las 12 más frecuentes: Hiperplasia Suprarrenal Congénita o pseudohermafroditismo femenino (presente en infantes con cromosomas XX); el Síndrome de insensibilidad androgénica o pseudohermafroditismo masculino (presente en infantes con cromosomas XY); la Digénesis Gonadal (presente predominantemente en infantes con cromosomas XX); las Hipospadias (presentes en infantes con cromosomas XX); el Síndrome de Turner (presente en infantes con cromosomas XO y provoca la falta de algunas características femeninas, tales como el crecimiento del busto y la menstruación); el Síndrome de

en realidad debe ser la propia persona quien decida si desea constituir esta condición en términos de identidad y manifestarla públicamente.

Actualmente, la intersexualidad se considera una forma de diversidad corporal<sup>36</sup> que confronta la manera en que hemos aprendido a organizar el mundo: partiendo del supuesto de que todo en la naturaleza está organizado de forma binaria y lineal a partir de la marca sexual para, desde allí, pretender homogeneizar las múltiples posibilidades corporales, conductuales, afectivas y hasta eróticas.

En tal sentido, es importante destacar que, durante mucho tiempo, en aras de pretender “corregir”, “ajustar” o “normalizar” los cuerpos de infantes intersexuales a lo que se consideraba unos genitales “adecuados”, se cometieron graves abusos, mutilando sus cuerpos para forzarlos a apegarse a un paradigma corporal que expresaba una alianza del saber médico y jurídico: intervenciones quirúrgicas legitimadas jurídicamente para pretender “normalizar” sus cuerpos. La literatura sobre experiencias y testimonios de personas intersex pone de manifiesto el dolor y el daño permanente que este tipo de prácticas instalan en su vida<sup>37</sup>. Aunque este tipo de prácticas persisten en el mundo, cada vez más las leyes en los países se han ido transformando por efecto de la presión de la sociedad civil organizada, particularmente de las personas afectadas, que han luchado para velar por la protección a infantes que presentan este tipo de condiciones.

En Colombia, la Corte Constitucional estableció desde 1999 a través de la Sentencia T-1390/00 que este tipo de intervenciones no son legales sin el debido consentimiento informado de la persona. En el caso de infantes, la Corte concluyó que, excepto cuando se trate de menores de cinco años, donde el permiso paterno es legítimo, siempre y cuando se cuente con un “consentimiento cualificado y persistente”, donde la situación demuestre que

---

Klinefelter, (presente en infantes con cromosomas XXY, provoca la falta de algunas características masculinas externas) (2002, pp. 52-53).

<sup>36</sup> En palabras de Mauro Cabral: “La intersexualidad no es una enfermedad, sino una condición de no conformidad física con criterios culturalmente definidos de normalidad corporal, criterios que establecen (...) un mínimo posible para el largo de un pene culturalmente admisible, la máxima extensión de un clítoris culturalmente aceptable” (2003, p. 121).

<sup>37</sup> Para profundizar sobre el tema, o abordarlo pedagógicamente, se recomienda ver la película argentina “XXY”.

existe un riesgo grave al postergar la intervención; se establece como criterio procurar esperar a que se tenga la edad suficiente para decidir personalmente, de manera libre e informada, sobre cualquier intervención que se pretenda practicar<sup>38</sup>, so pena de cometer una mutilación que constituye un delito, pues afecta permanentemente la integridad y el libre desarrollo de la personalidad.

## **Género**

Pese a lo descrito, lo que se registra en el certificado de nacimiento como sexo (dato biológico), es en realidad una primera identidad asignada sobre la cual se depositan un sin número de atributos sociales: cualidades, roles, características, expectativas y posibilidades de ser e identificarse en tanto niño o niña, clasificadas respectivamente como masculinas o femeninas. A esto es a lo que denominamos género. Esta marca de género organizará el mundo de ese nuevo ser: su nombre, el color de su ropa, sus juegos y la forma en que las personas percibirán sus expresiones, conductas y posibilidades vitales incluso antes de que pueda articular palabra.

## **Identidad de género**

La identidad de género es la experiencia interna y profunda de cada persona sobre su género, la cual puede o no corresponder con el sexo asignado al momento del nacimiento; una autopercepción de género que incluye la forma en que se vive personalmente el cuerpo. Las personas cuya identidad de género corresponde con el sexo asignado al nacer son denominadas cisgénero; mientras que aquellas cuya identidad de género no corresponde al sexo asignado al nacer, se les denomina trans.

---

<sup>38</sup> Sentencia SU-337 de 1999. Para profundizar en el tema se recomienda revisar la Sentencia T-622 de 2014, que reseña la jurisprudencia desarrollada en el país alrededor de la cuestión y SU-337 de 1999 y las T-551 de 1999 y T-629 de 1999.

Por lo general, se utiliza el término “trans” (CIDH, 2011, p. 4)<sup>39</sup> para denominar a quienes se caracterizan por tener una identidad de género que se distancia del sexo y la identidad asignada al nacer. El término “mujeres trans” se refiere a personas cuyo sexo asignado al nacer fue masculino mientras su identidad de género es femenina. El término “hombres trans” se refiere a quienes su sexo asignado al nacer fue femenino y su identidad de género es masculina. Es importante anotar que no todas las personas cuya identidad de género no se ajusta al sexo asignado al nacer se identifican a sí mismas como “personas trans” (CIDH, 2015, p. 29)<sup>40</sup>.

En algunas ocasiones las personas pueden someterse voluntariamente a intervenciones hormonales, quirúrgicas o estéticas a fin de lograr que su cuerpo corresponda en la mayor medida posible a su identidad de género elegida. En otros casos, hay quienes entienden la experiencia de su género como algo dinámico y, por tanto, se identifican como de “género fluido” para manifestarse como agentes fuera de la perspectiva binaria de hombre/mujer, reivindicando el carácter dúctil de la identidad. Al tiempo, hay quienes no se identifican a partir del género, ubicándose en lo que se ha llamado “agénero”. Como una forma pedagógica de comprender esta noción, distinguimos dos aspectos de la identidad de género en la siguiente tabla.

**Tabla 6.** Identidad y expresión de género

Aspectos de la identidad de género	Formas de denominación
Identidad elegida de género	<p><b>Mujeres</b> (Cisgénero)</p> <p><b>Hombres</b> (Cisgénero)</p> <p><b>“Queer”, fluida, agénero.</b> Quien se identifica fuera de la perspectiva binaria de hombre/mujer.</p>

<sup>39</sup> “Este término sombrilla, que incluye la sub-categoría transexualidad y otras variaciones, es utilizado para describir las diferentes variantes de la identidad de género, cuyo común denominador es la no conformidad entre el sexo biológico de la persona y la identidad de género que ha sido tradicionalmente asignada a éste”. (CIDH, 2011, p. 4).

<sup>40</sup> Por ejemplo los Muxe en el sur de México, los Hijra en la India o los “doble espíritu”, entre los pobladores originarios del territorio de Estados Unidos. Así mismo, hay personas que eligen no identificarse por su género (CIDH, 2015, p. 29).

**Aspectos de la identidad  
de género**

**Formas de denominación**

Expresión de género	<b>Trans.</b> Su identidad de género se distancia del sexo y la identidad asignada al nacer.
	<b>Mujer trans.</b> Personas cuyo sexo asignado al nacer fue el masculino, mientras que su identidad de género es femenina.
	<b>Hombre trans.</b> Personas cuyo sexo asignado al nacer fue el femenino, mientras que su identidad de género es masculina.
	<b>“Queer”/Género fluido.</b> Personas que se identifican fuera del binario mujer/hombre.
	Hiperfemenina, femenina, masculina, andrógina, masculina, hipermasculina.
	Fluida, agénero.

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

**Expresión de género**

La expresión de género es la forma particular y única en que una persona expresa su identidad a través de la vestimenta, el modo de hablar, los modales, gestos y actitudes; denota cómo se relaciona con los elementos que en su cultura son considerados marcadores o códigos estéticos de género. Dichos códigos estéticos y actitudinales, de lo que se considera masculino o femenino, van cambiando en el tiempo y en cada cultura; de la misma forma, se transforman durante el curso de vida por factores asociados a la edad, los gustos estéticos e incluso cambios corporales.

Así, hay elementos que en su momento fueron indicadores irrefutables de masculinidad, como utilizar pantalones o el corte de cabello corto; sin embargo, hoy se utiliza el pantalón sin importar si se trata de hombres o mujeres y los criterios género asociados al cabello también se han flexibilizado. No así las faldas, que siguen siendo, salvo en contadas excepciones, como en el caso de Escocia, una prenda exclusivamente femenina. A pesar de ello, en algunos contextos la falda ha sido empleada por jóvenes heterosexuales como manifestación de resistencia y rechazo a la violencia y discriminación basada en el género.

**Es importante distinguir la expresión de género de la orientación sexual, pues usualmente se asume erróneamente que es posible identificar o “adivinar” la orientación sexual de las personas a partir de su apariencia.**

## Orientación sexual

Hablar de orientación sexual significa referirse a la capacidad de una persona para sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual hacia otra, así como a su facultad de mantener relaciones íntimas y sexuales con la misma. La orientación sexual no depende del sexo que le asignaron al nacer, de su identidad de género o de su expresión de género. Así, como una forma pedagógica que permite comprender esta noción, distinguiremos tres dimensiones de la orientación sexual: La identidad sexual; las prácticas sexuales y la atracción erótica y afectiva. En la siguiente tabla es posible ver más detenidamente cada una de las dimensiones de la orientación sexual.

**Tabla 6 Orientación sexual**

La atracción erótica y afectiva	Se refiere a la capacidad de una persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y erótica.  <b>Homosexual:</b> Hacia alguien de su mismo género <sup>41</sup> <b>Heterosexual:</b> Hacia alguien del género “opuesto” <b>Bisexual:</b> Hacia personas de “ambos géneros”. <b>Pansexuales:</b> Hacia las personas independientemente de su género, de si transitan en él, o del sexo asignado al nacer.
Las prácticas sexuales	Se identifican las relaciones íntimas y sexuales, no a la persona, por sus prácticas.  <b>Homosexuales:</b> Relaciones íntimas y sexuales con personas de su mismo género. <b>Heterosexuales:</b> Relaciones íntimas y sexuales con personas del género opuesto. <b>Bisexuales:</b> Relaciones íntimas y sexuales con personas del mismo género o del “opuesto”. <b>Asexuales:</b> No se tienen prácticas sexuales, aunque pueden mantener relaciones íntimas y afectivas.
	La forma en que la persona se identifica a sí misma a partir de su sexualidad, del género de las personas que le atraen o con las que tiene prácticas sexuales. <b>Nadie puede forzar a una persona a identificarse o a pretender hacerlo por ella:</b>  “ <b>Soy lesbiana</b> ”. Una mujer que identifica a sí misma como tal por tener relaciones afectivas, íntimas y sexuales con mujeres.

<sup>41</sup> Coloquialmente se hace referencia a la nominación para referirse a las personas que se sienten atraídas por el “sexo” opuesto. Esta nominación es problemática pues parte del supuesto de que solo hay dos sexos, dejando de lado otras posibilidades como las personas intersex y, segundo, porque puede tratarse de una persona que haya transitado en el género, así que esta posibilidad quedaría excluida en la definición tradicional.



La identidad sexual <sup>42</sup>	<p>“<b>Soy gay</b>”. Un hombre que se identifica a sí mismo como tal por tener relaciones afectivas, íntimas y sexuales con hombres.</p> <p>“<b>Soy heterosexual</b>”. Un hombre que se identifica a sí mismo como tal por tener relaciones afectivas, íntimas y sexuales con mujeres, y una mujer que se identifica a sí misma como tal por tener relaciones afectivas, íntimas y sexuales con hombres.</p> <p>“<b>Soy bisexual</b>”. Un hombre o una mujer que se identifica por tener relaciones afectivas, íntimas y sexuales con hombres y con mujeres.</p> <p>“<b>Soy pansexual</b>”. Un hombre o una mujer que se identifica por tener relaciones afectivas, íntimas y sexuales con las personas sin importar su género o el sexo asignado al nacer.</p>
-----------------------------------	---

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

Para nombrar distintas posibilidades de identificación a partir de la orientación sexual se han configurado distintas categorías, algunas de las cuales ven reflejadas sus iniciales en la sigla LGBT, como la L de lesbiana, la G de gay y la B de bisexual. Es importante resaltar que la sigla LGBTI (incluyendo la inicial de Trans, que se refiere a la identidad de género, y la I de Intersex) se ha constituido en forma de nombrar a una colectividad de identidades políticas, sociales, sexuales y de género muy diversas, como la diversidad sexual, la diversidad de identidades de género y la diversidad de corporalidades, sin borrar las grandes diferencias políticas, económicas, culturales y de poder que pueden existir entre las personas a las que hace referencia.

Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2015) ha expresado en diversos documentos que la orientación sexual constituye un componente fundamental de la vida privada de las personas, y que existe una conexión entre ella, el desarrollo de la identidad y el plan de vida de cada quien, incluyendo su personalidad y las relaciones con otros seres humanos.

**La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha establecido que la orientación sexual de una persona se encuentra ligada al concepto de libertad y la posibilidad de toda persona de auto-determinarse y escoger libremente las circunstancias que le dan sentido a su existencia, conforme a sus propias opciones y convicciones.**

---

De la misma forma, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2015) comprende la orientación sexual como una “categoría sospechosa de discriminación”, reconociendo su inmutabilidad, es decir que constituye un aspecto personal imposible de controlar y cambiar, del cual no puede abstraerse sin poner en riesgo la vulneración de su identidad. A nivel internacional, en el marco de los mecanismos de la ONU, se ha utilizado el término para abordar las cuestiones de discriminación, exclusión y estigmatización de lo que se ha denominado como las “minorías sexuales”.

En el contexto nacional, la sociedad civil organizada ha usado este concepto para nombrarse y demandar derechos. Como resultado, el Estado ha desarrollado políticas de carácter poblacional desde el enfoque diferencial<sup>43</sup>, buscando atender las demandas, pero en ocasiones restringe la posibilidad de acceder a los derechos ganados al hecho de que las personas se adhieran e identifiquen obligadamente con estas categorías. Todo ello es fundamental para el programa, para reconocer las tensiones, debates y el carácter fluido de la sexualidad, a la vez que la construcción continuada de la subjetividad.

Esto lo expresa una de las profesoras participantes en el proceso de construcción del programa, alertando frente a lo que pareciera constituirse como un imperativo de identificación respecto a la sexualidad. Desde su experiencia como orientadora de bachillerato es fundamental saber escuchar al estudiantado, dar espacio para las búsquedas, interrogantes y tiempos de maduración subjetiva:

*Hace unos años he comenzado a escuchar otra cosa, antes que llegar diciendo: Soy lesbiana, soy gay; los chicos dicen no saber qué les gusta, no sé qué deseo, es más bien una crisis, ahí hay un sufrimiento y hay que escucharlo también, eso hay que sostenerlo y no llegarles con una respuesta de: No, ya es definitivo. No, hay unos tiempos, hay que comprender que la sexualidad también tiene unos tiempos (Karina Gómez, Orientadora, Colegio Fabio Lozano Simonelli, Maloca 3)<sup>44</sup>.*

---

<sup>43</sup> En otro apartado se abordará con mayor profundidad el enfoque diferencial, que ha inspirado la construcción de políticas públicas en torno a la sexualidad y el género desde una mirada poblacional, a la vez que su relación con otros enfoques y perspectivas relevantes para el programa, que se suman al enfoque de derechos.

<sup>44</sup> Las intervenciones docentes hacen parte del proceso de construcción del programa; es posible consultarlas desde la referencia: Barbosa, Germán (2019) y el número de la maloca o laboratorio.

## **“Imaginería” de género y su manifestación en la violencia de género y sexual en los contextos escolares<sup>45</sup>**

La noción de “imaginería de género” surgió durante el proceso de construcción del programa, para aludir a “los imaginarios que se tienen a propósito de ser hombres y ser mujeres, y los cuales son imágenes que ordenan el mundo colectivo y demarcan las formas en que niños y niñas comprenden y son socializados para ser hombres y mujeres, en los sentidos tradicionales”. La “imaginería” de género se identificó como elemento central de afectación de la vivencia de la sexualidad en niños y niñas. Como lo expresó una profesora durante la construcción del programa:

*[...] pensar desde una categoría relacional de género, que implica que esto no se trata solo de las niñas, sino que se trata de ellas en relación con un contexto y, puntualmente, en relación con los chicos que están allí en el colegio, con los profes y con toda la comunidad educativa; y otro que es muy potente, y va a ser muy potente para esta experiencia, es la “Imaginería de género”, digamos que utilizo esta Yo hablo de los “Hilvanes”, como de cuáles son esas estrategias concretas que se utilizan para empezar a tejer estas experiencias [...] ese mito de que no puedes echarle agua a la mata porque se daña, ese mito de que no puedes tener relaciones sexuales durante la menstruación porque es cochino, ese mito de que no puedes dejarte cortar el cabello de alguien que tenga la menstruación porque te lo daña; digamos, todos estos mitos hacen parte de unos imaginarios culturales que vienen de toda nuestra historia machista que, de alguna manera, ha puesto en ese desequilibrio a unos y a otras (Sthephany Parra, Docente orientadora, Colegio La Toscana Lisboa, Maloca 2).*

Esta “imaginería” o imaginarios de género aparecen con mucha insistencia en el proceso de construcción del programa, asociados a situaciones de violencia sexual experimentadas frecuentemente por estudiantes y frente a las cuales los colegios -predominantemente sus equipos de orientación-, se ven conminados a dar respuestas y soluciones, especialmente pensadas como acciones de atención individual, en el marco de la labor que desempeñan en las IED.

---

<sup>45</sup> Este apartado fue desarrollado a partir de lo desarrollado por UNESCO y UNGEI (2015), y por la Fiscalía General de la Nación (2016).

Sin embargo, por la forma en que se manifiesta la situación, pareciera como si se tratase de un hecho que “llega” desde los contextos familiares o domésticos al colegio, pero se expresa muy poco la forma en que estas construcciones de género se manifiestan en la violencia de género que acontece en el propio escenario escolar, hablando aún menos de lo que puede hacer la escuela para transformar pedagógicamente los fundamentos de esa violencia. Como afirma Moreno (2014), en un documento que analiza prácticas de prevención de la violencia en el contexto educativo de 14 países de América Latina y El Caribe, en algunos contextos escolares la violencia forma parte de la cotidianidad, donde se tolera e incluso se ejerce:

*[...] desde el castigo corporal, el acoso sexual, el trato negligente o la omisión por parte de las autoridades educativas, el personal docente, o las familias del alumnado. Pese a lo anterior, la educación es también una apuesta a la transformación de las relaciones de poder desiguales entre mujeres y hombres y de superación de los estereotipos de género. Es también una oportunidad para cambiar los patrones culturales que alientan y toleran la violencia en general y la violencia contra las mujeres y las niñas en particular (p. 10).*

Al tiempo, volviendo al proceso de construcción del programa, al hablar de la forma en que se aborda la educación de la sexualidad en los colegios de Bogotá, diversos actores de las comunidades educativas hacen énfasis en una mirada basada en “problemáticas”, refiriéndose muy poco a todas las otras dimensiones de la experiencia de la sexualidad, particularmente a las asociadas con el placer, la felicidad o la agencia. Por ello, el presente apartado incluye nociones fundamentales para comprender de qué manera la construcción de género se relaciona con las violencias dentro y fuera de la escuela, las cuales, aunque cuentan con una atención del colegio, en particular frente a una situación de violencia sexual - , labor que incluye la activación de la ruta de atención y el reporte de la situación en el sistema de alertas, -posibilitando, sin duda, el trabajo intersectorial a nivel distrital-, destacan el hecho de que la labor del colegio no puede circunscribirse solo a este aspecto, sino que su quehacer central está situado en su misionalidad pedagógica.

Así, la apuesta del programa es la de concentrar el abordaje de la sexualidad en sus aspectos afirmativos, como vía para el empoderamiento del estudiantado frente a las distintas situaciones asociadas a la experiencia de la sexualidad; mientras, al tiempo, se enfatiza en

que la función pedagógica del colegio se sitúe desde su posibilidad de brindar herramientas y recursos que fortalezcan la capacidad de agencia, contribuyendo a ampliar sus repertorios de acción frente a situaciones de violencias basadas en género, particularmente con la idea de que todos los actores de las comunidades educativas reconozcan estos mecanismos y puedan incidir en la construcción de género que permea las relaciones dentro del colegio y la forma en que son percibidas y abordadas.

### **Violencia basada en género**

Recordando que el género se refiere a las diferencias socialmente construidas sobre funciones, comportamientos, actividades y atributos que se consideran socialmente apropiados para hombres y mujeres, y que cuando estas diferencias de género se vuelven rígidas constituyen estereotipos y prejuicios que establecen los criterios de normalidad; la violencia basada en género se comprende como aquella dirigida contra una persona en razón de su género, así como de las expectativas frente al rol que debería cumplir en un grupo social. La violencia basada en género puede afectar particularmente a quienes no confirman los repertorios de género esperados en sus contextos culturales y, en tal sentido, la perspectiva de género es un lente que permite observar, analizar y examinar las representaciones identitarias y los factores de discriminación que se asocian, estructuran y reproducen en las sociedades, los cuales inciden en el impacto diferenciado de diversos tipos de violencia ejercidos hacia distintas personas.

### **Violencias Sexuales**

En esta lógica, y desde una perspectiva de género cuyo eje es la interseccionalidad, es posible reconocer que las violencias sexuales son formas en que la violencia de género se manifiesta; al tiempo, la perspectiva de género desde la interseccionalidad, permite:

- Reconocer y analizar la relación de poder o dominación que existe entre quien perpetra la violencia y quien la experimenta.

- Identificar los rasgos de la víctima (por ejemplo su pertenencia a determinadas poblaciones que han sido convertidas en subalternas u otras características personales), los cuales se expresan tejidos con la violencia experimentada y en los planos de afectación.
- La forma en que los prejuicios de género hacen parte de la violencia ejercida.
- La manera en que la situación de violencia impacta de forma diferencial a una determinada persona en contraste con otras.
- La forma en que los significados socialmente atribuidos al cuerpo femenino y masculino hace que hombres y mujeres sean víctimas de las manifestaciones de violencia sexual de manera diferente (lo cual sucede también con otras formas de violencia sobre el cuerpo, torturas, tratos crueles y degradantes, etc.). Esto puede identificarse fácilmente en contextos del conflicto armado, o en aquellos que se encuentran vinculados a un control territorial de los grupos armados, como sucede en algunas regiones de Colombia o incluso – como fue manifestado por docentes del Distrito- en algunas localidades de Bogotá, , donde este tipo violencia se emplea para ejercer control social o territorial, abusando del cuerpo para humillar, castigar o someter; desarrollando prácticas que expresan una marcas distintivas respecto a la intención de afectar a la víctima, y esas marcas están diferenciadas por género.

### **Violencias basadas en género y manifiestas en la escuela<sup>46</sup>**

La violencia de género, relacionada con la escuela, se define como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y su entorno, las cuales son producto de normas y estereotipos de género y obedecen a una dinámica de desigualdad en el ejercicio poder. También se refiere a las diferencias entre las experiencias de las niñas y los niños y su susceptibilidad ante la violencia; incluye, a la vez, amenazas explícitas o actos de violencia física, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción, agresión sexual y violación.

---

<sup>46</sup> Síntesis desarrollada a partir del documento: UNESCO y UNGEI (2015), pp. 2-16.

### *Imagen 17 Tipos de violencia de género manifiesta en la escuela*



**Nota. Fuente:** UNESCO y

UNGEI (2015, p. 2)

El castigo corporal y los actos de disciplina en las escuelas se manifiestan con frecuencia de formas discriminatorias e influidas por el género; otros actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela surgen de prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre géneros, fomentando entornos violentos o inseguros. Tanto niños como niñas pueden ser víctimas o perpetradores de violencia de género en los contextos escolares, pero se ha observado que hay diferencias a partir de la construcción de género:

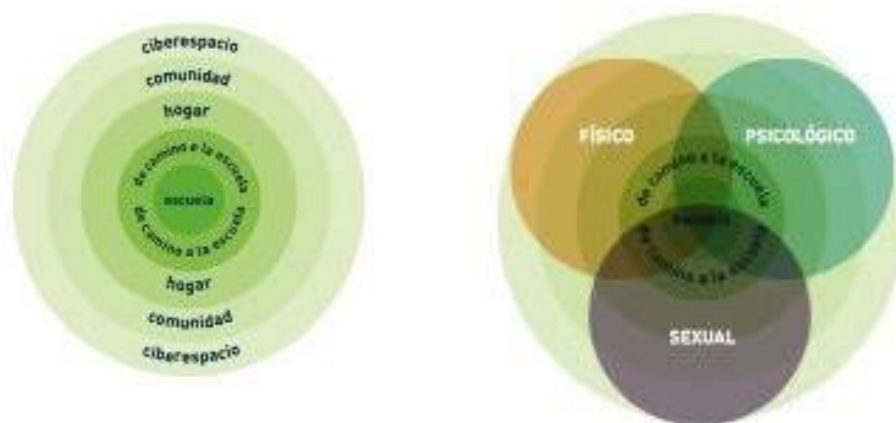
- Las niñas sufren mayor riesgo de violencia, acoso y explotación sexuales.
- Los niños tienen mayor posibilidad de experimentar violencia física extrema.
- Es más frecuente que los niños perpetren acoso y violencia físicas, mientras las niñas tienen más probabilidades de usar formas de violencia verbal o psicológica (Pinheiro, 2006, citado en UNESCO y UNGEI, 2015).
- El acoso y la violencia basada en la orientación sexual, real o percibida, son cada vez más frecuentes, aunque también cada vez más visibles y susceptibles de denuncia, gracias a que las normativas comienzan a caracterizar dichas acciones como violencia, dejando de ser normalizadas.

Las distintas formas de violencia de género en la escuela se superponen y refuerzan mutuamente. La violencia de género en la escuela puede suceder dentro de la IED, pero también en la entrada o entornos cercanos. En el proceso de construcción del presente programa la comunidad estudiantil de las IED manifestó un conocimiento bastante temprano

de la existencia de “zonas peligrosas”, distinguiendo las formas en que ese peligro se manifiesta de manera diferenciada para niños y niñas, entre ellas se destacan baños, aulas y pasillos, pero también zonas del entorno como la cigarrería, la cancha deportiva, “la olla”, etc.

Al tiempo, los contextos territoriales de los colegios en muchos casos son escenarios de peligro frente a violencias físicas, sexuales y verbales para la comunidad estudiantil durante su trayecto desde o hacia la escuela. De la misma forma, el acceso a las tecnologías de la comunicación e información también posibilita la experiencia de violencias y acoso sexual dentro y fuera de las instalaciones. A continuación se presenta un gráfico que expresa esta relación de planos y escenarios:

**Imagen 18. Tipos de violencia de género y escenarios donde se manifiesta en la escuela**



*Nota.* Fuente: UNESCO y UNGEI (2015, p. 2)

### **La construcción de género y criterios institucionales que contribuyen a normalizar la violencia de género en los contextos escolares**

En la violencia en el contexto escolar se expresan normas sociales que subyacen a la autoridad y los roles género. Las expectativas sociales pueden normalizar aspectos negativos del comportamiento masculino y femenino; por ejemplo:



- Las ideas dominantes sobre la masculinidad tal vez justifiquen que los niños tengan expresiones de agresión, violencia, poder sexual y homofobia.
- Las expectativas sobre las niñas que implican una concesión hacia los hombres y los niños, sumisión y pasividad.
- Cuando los niños experimentan o están expuestos a este tipo de violencia en el hogar, en su comunidad o el ciberespacio, aprenden a “normalizarla” y, con esto, aumentan las posibilidades de que ejerzan acoso o violencia sexual con sus pares.

De acuerdo con Ángela María Estrada (2004) es importante reconocer a las IED como instituciones sociales que: “potencialmente tienen el poder cultural, no sólo para pautar las relaciones entre los géneros, sino para apoyar su construcción y desarrollo diferencial”. Así, los distintos actores de las comunidades educativas encarnan, pero a la vez resisten, las normas y criterios de género que configuran las relaciones de poder propias de la cultura y dinámica escolares, donde se expresan criterios éticos, estéticos y afectivos de jerarquización, privilegios y exclusión, a partir de la imbricación de los sistemas de género, etnicidad, edad, orientación sexual, identidad de género, expresión de género, condición de discapacidad o corporalidad, origen nacional y otros que operen en dicho contexto.

En estas circunstancias, el colegio constituye un espacio privilegiado para desaprender este tipo de patrones e identificar y analizar críticamente estas situaciones y las dimensiones de género que las constituyen. Por ello es fundamental poner límites a la discriminación y los abusos de poder, para desalentar actitudes y prácticas de subordinación, discriminación, desigualdad y violencia de género.

Desde esta perspectiva, el programa propone una lectura de género interseccional que permita hacer evidentes las múltiples posiciones de sujeto, en interacción con un contexto relacional como la escuela, analizando la forma en que se que organizan, ponderan y significan las acciones, los espacios y los objetos, incidiendo en la percepción, trato y valoración de los distintos actores de la comunidad educativa. A continuación se proponen algunos elementos a tener en cuenta, enfocándose en preguntas que facilitan la reflexión.

**Tabla 7 Preguntas generadoras de reflexión frente a la construcción de género en la escuela**

<p><b>El poder sobre la palabra y la acción</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué normas existen respecto al uso de la palabra y la validación e importancia de los discursos?</li> <li>• ¿La palabra masculina posee un mayor tiempo de presencia y valor contrastada con la femenina?</li> <li>• ¿Qué características de las personas (género, etnicidad, edad, orientación sexual, identidad de género, expresión de género, condición de discapacidad o corporalidad, origen nacional y otros) se constituyen como factores de valoración o validación?</li> <li>• ¿Qué tan legítimo es hacer interrupciones o burlas sobre los aportes o formas de comunicación expresadas por las demás personas?</li> </ul>						
<p><b>Espacio y subjetividad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué normas existen respecto al uso del espacio?</li> <li>• ¿De qué formas se da la y legitima la apropiación espacial, por ejemplo en el salón de clases, en el patio escolar, en espacios de visibilidad o de privacidad?</li> <li>• ¿En tu colegio se expresa un predominio espacial y expansión masculina?; ¿qué otros órdenes de privilegio en el uso del espacio identificas entre estudiantes varones? ¿De qué manera son “defendidos” o afirmados esos límites y de qué manera se castiga a quienes los transgreden?</li> <li>• ¿Quiénes ocupan los escenarios de reconocimiento y visibilidad dentro del escenario escolar y quienes son subordinados o marginados?</li> </ul>						
<p><b>Procesos de interacción entre adultos en la escuela</b></p>	<p><b>Las formas de interacción entre personas adultas son significativas para la comunidad estudiantil:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existe permisividad para actitudes de seducción en la interacción social entre adultos? ¿Quiénes se consideran con más frecuencia “objeto” de la seducción y quiénes sujetos agentes de seducción?</li> <li>• ¿De qué manera las expresiones “sexualizadas” o bromas sexuales se juegan en las relaciones de poder dentro del colegio? ¿Cuáles se consideran legítimas y cuáles no?</li> <li>• ¿De qué manera se valora el desempeño profesional en los hombres? ¿Es distinto que en las mujeres? ¿Si es así, en qué estriba esa diferencia y cómo se manifiesta ese reconocimiento en términos de reconocimiento institucional, social, económico, de privilegios o de estatus?</li> </ul>						
<p><b>Género y disciplina corporal</b></p>	<p>El ciclo vital también se juega como una variable en la regulación de las relaciones interpersonales. Observa, de qué manera influye la pubertad en la corporalidad de tus estudiantes, identificando cuáles de las siguientes acciones corporales se hacen presentes:</p>						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="480 1734 1089 1776">Acciones corporales</th> <th data-bbox="1089 1734 1276 1776">Hombres</th> <th data-bbox="1276 1734 1419 1776">Mujeres</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="480 1776 1089 1883"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Una auto hiper-vigilancia sobre el propio cuerpo, interfiriendo incluso con las posibilidades del desempeño físico</li> </ul> </td> <td data-bbox="1089 1776 1276 1883"></td> <td data-bbox="1276 1776 1419 1883"></td> </tr> </tbody> </table>	Acciones corporales	Hombres	Mujeres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una auto hiper-vigilancia sobre el propio cuerpo, interfiriendo incluso con las posibilidades del desempeño físico</li> </ul>		
Acciones corporales	Hombres	Mujeres					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una auto hiper-vigilancia sobre el propio cuerpo, interfiriendo incluso con las posibilidades del desempeño físico</li> </ul>							

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El pudor frente al reconocimiento del propio cuerpo como objeto de deseo para otros</li> <li>● Manifestación del deseo y de la capacidad de control sobre otros cuerpos</li> <li>● Importancia que se otorga al logro de un alto desempeño físico</li> <li>● Aquietamiento corporal y disminución de la importancia que se otorga al logro de un alto desempeño físico y académico</li> <li>● Importancia del éxito social, expresado en ser objeto de deseo, invitaciones o en establecer relaciones de pareja o noviazgo</li> </ul>		
<b>El género y la relación con el conocimiento</b>	<p>¿Quiénes tienen mayor participación en actividades académicas de colaboración, hombres o mujeres?</p> <p>¿Quiénes tienen mayor participación en actividades académicas de competencia, hombres o mujeres?</p>		
<b>Aprendizajes emocionales, discursivos y comunicativos específicos de género</b>	<p>¿Qué manifestaciones emocionales, discursivas y comunicativas identificas en tus estudiantes, que estén diferenciadas por género? ¿Qué otros factores o características de tus estudiantes entran en juego?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tipos de emociones consideradas positivas en contraste con emociones consideradas negativas en los hombres.</li> <li>● Tipos de emociones consideradas positivas en contraste con emociones consideradas negativas en mujeres.</li> <li>● Certeza sobre el propio conocimiento y la capacidad de aplicarlo en la resolución de problemas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecto al cuidado de sí y de los otros.</li> <li>- Respecto a la manifestación y negociación de necesidades.</li> </ul> </li> <li>● ¿Cómo crees que influyes en la forma en que se construyen estas diferencias?</li> <li>● ¿Cómo puedes lograr una actitud más asertiva y generadora de reflexiones sobre estas prácticas “performativas” de género en el contexto escolar entre tus pares? ¿Y con tus estudiantes?</li> </ul>		
<b>Sujeto y competitividad en el aula</b>	<p>Se ha identificado que existen determinados tipos de formatos de clase que promueven la exclusión y la falta de diversificación de las voces presentes en el aula; algunos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Situaciones pedagógicas orientadas a la práctica de rutinas de resolución de problemas.</li> <li>● Competición individual de rendimiento por tiempo.</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Activación voluntaria de la participación.</li> </ul> <p>¿Cuáles de estos formatos empleas con mayor frecuencia? ¿Cuáles formatos de clase o estrategias pedagógicas, que usas o conoces, consideras que promueven la inclusión y la diversificación de voces?</p>
<b>Nosotros y ellas. Prácticas segregativas docentes</b>	<p>Se ha documentado que hay un impacto de las expectativas docentes que “esencializan” las diferencias anatómico-sexuales frente al rendimiento diferenciado de sus estudiantes (Estrada, 2004 y García, 2001). ¿Cuáles consideras que pueden ser válidas y con qué objetivo o en qué contextos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Separación por género, de los espacios y de los tipos de actividad por desarrollar.</li> <li>● Ejecución de una misma actividad separada por género.</li> <li>● Existencia de formas diferenciadas de evaluación y retroalimentación.</li> <li>● Atribuciones diferenciales (por género u otra condición) para el reconocimiento del desempeño académico.</li> </ul>
<b>Nosotros y ellas. Prácticas segregativas estudiantes</b>	<p>¿Qué prácticas segregativas, desarrolladas dentro de los propios grupos de estudiantes, reconoces que se dan en los descansos o en actividades de tipo más lúdico en tu colegio?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mayor agrupación intra-género en los descansos.</li> <li>● Juegos femeninos más orientados a juegos de roles de género.</li> <li>● Juegos masculinos orientados a deportes de competición, en particular el fútbol</li> </ul> <p>¿Qué otras actividades consideras que, dentro de la escuela, son consideradas como paradigma de la masculinidad? ¿Qué otras actividades consideras que son consideradas como paradigma de la feminidad?</p>
<b>Cuestiones relativas a la planeación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿En la planeación pedagógica se han considerado actividades segregadas para el logro de distintos objetivos explícitos a lo largo del ciclo escolar?</li> <li>● ¿Qué posibilidades pedagógicas se observan en la planeación de actividades mixtas y segregadas, orientadas a apoyar el proceso personal de estudiantes hombres y mujeres?</li> <li>● ¿Qué posibilidades pedagógicas se observan en la planeación de actividades dirigidas a estudiantes que manifiestan orientaciones sexo-afectivas o identidades de género diversas?</li> <li>● ¿Qué debate ético pedagógico es necesario dar en tu colegio sobre los dispositivos de género que operan en las prácticas pedagógicas cotidianas?</li> <li>● ¿De qué manera “desencializar” la sexualidad que se atribuye de manera estereotipada a hombres y mujeres?</li> <li>● ¿Qué acciones se plantean para promover la transformación de los estereotipos personales de género?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo desmontar las atribuciones de género asignadas a determinadas materias o áreas de conocimiento?</li> </ul>
<b>Escenarios académicos escolares incluyentes</b> y	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué acciones pueden plantearse para que los distintos escenarios académicos expresen la multiplicidad de manifestaciones emocionales, cognitivas, étnicas, etarias, corporales, estéticas y sexuales de la comunidad educativa?</li> </ul>

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora a partir de Estrada (2004)

En el proceso de construcción del programa se reconoció un estudio desarrollado por el profesor Juan de la Cruz Jiménez Hernández en su Colegio Nicolas Esguerra con estudiantes de 6to a 11vo sobre violencia homofóbica en el contexto de un colegio masculino, entre 2010 y 2019, en el que buscaba indagar la emergencia y progresividad de la violencia homofóbica por grados y edades, de que manera aparecen los primeros comportamientos asociados al bullying homofóbico y como son experimentadas las agresiones reiteradas que ocurren entre estudiantes, y el sentir de quienes las padecen. La investigación pudo determinar que las agresiones se incrementan con la edad, que quienes tienen mayor vulnerabilidad son los que presentan una orientación sexual diversa y que debe privilegiarse la creación de ambientes de respeto y valoración de la diferencia en los colegios, sin importar la orientación sexual, el género u otras construcciones sociales o culturales. (Barbosa, 2019c)

## **Fertilidad y posibilidades reproductivas: embarazo, maternidades y paternidades**

La forma en que se ha concebido la fertilidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad a lo largo de la historia se ha ido transformando paulatinamente, así como las creencias y significados que se atribuyen a cada una de estas dimensiones de la experiencia humana. No obstante, la fertilidad y la maternidad están presentes en todas las culturas, se expresan y significan de múltiples maneras y con diferentes símbolos, siendo su interpretación y repercusión en la experiencia individual hechos profundamente significativos.

La capacidad de embarazarse y gestar significó durante mucho tiempo un determinante social de roles, funciones y conductas asignadas predominantemente a las mujeres, considerándolas casi como esenciales o naturales a su género. Estas ideas socialmente construidas sobre los roles masculinos y femeninos respecto a la reproducción han generado tensiones y desigualdades entre mujeres y hombres, que han afectado la autonomía y ejercicio de derechos de las mujeres, y han restringido y limitado las posibilidades de los hombres de experimentar y vivir la paternidad de manera plena.

Frente a ello, la Conferencia Internacional de Población y desarrollo, realizada en 1994 en El Cairo, constituyó un hito en la comprensión de la reproducción como un derecho. En el marco de esta conferencia de la ONU se reconoció por primera vez que los derechos reproductivos son Derechos Humanos, lo que constituye un paso importante para su garantía y protección. Por su parte, Colombia ya contaba con un avance importante, desarrollado en el país tres años antes de la conferencia de El Cairo, en el marco del nuevo pacto social que produjo la Constitución Política de 1991, donde se reconoció el derecho fundamental de las personas a poder decidir si desean reproducirse o no, el número, el momento y el espaciamiento de los hijos.

Así, la plataforma del Cairo deviene en uno de los principales hitos que se convierten en el marco internacional de protección de los derechos reproductivos, junto con el Consenso de Montevideo de 2013, que avanza a nivel regional en lo relativo a la educación sexual y la

salud sexual y reproductiva. Sin embargo, a pesar de dichos avances, aún en muchas culturas persisten creencias alrededor de que las mujeres son las principales responsables de regular su fertilidad para evitar embarazos, cuidar del embarazo, participar del parto y asumir el cuidado y crianza de quien recién ha nacido. Esto se ha venido transformando con el tiempo y de cultura a cultura, gracias a la labor de hombres y mujeres que han reflexionado sobre la importancia de vivir las posibilidades reproductivas, no solo como un derecho, sino como una experiencia que se asume de manera consciente, desprejuiciada y como un camino de autoconocimiento. Y a esto es a lo que el programa denomina Pedagogías afirmativas sobre las posibilidades reproductivas, cuyos contenidos se desarrollan a continuación.

## **Pubertad**

Para niños y niñas, la pubertad es el momento en que se manifiestan los caracteres sexuales secundarios e inicia el potencial de la fertilidad. Este período adquiere sentidos muy diferentes para hombres y mujeres a partir de la socialización de género. A pesar de tratarse de un proceso fisiológico, la experiencia está profundamente marcada por estereotipos y mandatos de género.

En los niños se configura como una afirmación de la masculinidad a través de la expresión del deseo y del poder; y su manifestación es parte de la socialización entre pares, aún cuando las erecciones o poluciones nocturnas se constituyen en situaciones incómodas y sorprendidas. Este momento puede ser particularmente complejo para quienes no reafirman en su corporalidad, comportamiento o expresión afectiva las formas estereotipadas de la masculinidad, enfrentado acoso y violencia, ya sea por su identidad o expresión de género, por aspectos estéticos o por sus manifestaciones afectivas. Por su parte, la menstruación marca el inicio de la pubertad para las niñas y, con ella, aparece una transformación radical de la forma en que es percibido y perciben su cuerpo, lo cual se profundizará en el siguiente apartado.

## **Menarquía o menstruación**

En algunas culturas la entrada a la pubertad es celebrada o destacada a través de un ritual de paso que transforma incluso el rol de quien la atraviesa en la comunidad. En ocasiones cambia hasta la forma de nombrarle, su vestimenta o las actividades en las que se espera participe. Por ejemplo, en la cultura Wayuu se da un tratamiento simbólico al inicio de la menstruación, que se empata con una iniciación de la vida social. La antropóloga Maya Mazzoldi estudió el simbolismo de esta etapa del ciclo vital femenino para esta comunidad indígena, el cual se expresa en una serie de rituales que sacralizan y modelan la corporalidad femenina (Mazzoldi, 2004, p. 242).

En el contexto de la escuela, dice Mazzoldi: “La vida de las estudiantes de colegio se entrelaza a la tradición a través de la abuela, la madre, la tía o las hermanas, que imponen la práctica ritual considerándola parte esencial de la formación de su identidad como mujeres wayuu” (2004, p. 244), pero asumiendo que sus prácticas deben adaptarse y transformarse a partir de las condiciones de vida particulares de cada niña, para garantizar que no se afecte la continuidad de sus estudios.

En otros contextos culturales, por ejemplo en Bogotá, las historias narradas por maestras y estudiantes de colegios distritales dan cuenta de que esta situación fue vivida en silencio, con temor y vergüenza, incluso con sufrimiento frente a las burlas relacionadas con manchar su ropa de sangre en el colegio.

“Yo le escuchaba a mi abuela que cuando la mujer tenía la menstruación no debería bañarse, así formó pues a mis tías, a mi mamá, pero ellas con el tiempo fueron cambiando esa mentalidad de que no se podían bañar cuando tenían la menstruación; el usar ropa negra o neutra para que no se les note el periodo menstrual; pues yo he escuchado que las mujeres se les altera el estado de ánimo y se vuelven como bipolares”

Algunos casos vinculan este acontecimiento con la mediación de una prestadora de servicios de salud, contactada por la madre en privado, para que brindara información sanitaria sobre



la experiencia; pocos relatos dieron cuenta de la escuela como escenario de posibilidad para obtener información no disponible en casa.

Estoy tratando de hacer memoria de mi época escolar, yo estudié en un colegio de monjas y era un colegio femenino, pero también teníamos profesores no religiosos; la comprensión del proceso de menstruación nos la explicaron dos hermanas y lo recuerdo con mucha gratitud, porque fueron mujeres que explicaron de una manera muy natural lo que tenía que ver con un proceso vital de las mujeres, pero el profesor de biología, hombre, fue quien nos dio toda una reflexión para darle un significado simbólico y de reconocimiento de lo femenino y de lo implicaba para lo que era la constitución de la vida, o sea, era como con un valor, entonces, desde el escenario religioso, digo: Tuve suerte, tuve gente chévere; cosa que desde casa no pasó, la menstruación estaba vista como: Ay, ya, le vino eso ¡Qué situación! Entonces eran como las dos posibilidades (Gisela Olivera, Profesional SED, Maloca 2).

Frente a estos escenarios de temor, vergüenza y silenciamiento, existen experiencias de docentes que han apostado por la exploración y abordaje de las dimensiones afectivas y simbólicas de esta experiencia. Tal es el caso del trabajo desarrollado por la profesora Stephany Parra, del Colegio La Toscana –Lisboa, en Suba, que indagó por los imaginarios y mitos que circulan, entre los distintos actores de su comunidad educativa, alrededor de la menstruación y de su significado en las vidas de las estudiantes, recolectando testimonios que le permitieron trabajar con sus estudiantes desde una apuesta estética<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> Para profundizar alrededor de estos elementos conceptuales desde una clave pedagógica, se recomienda acudir a los insumos de apoyo disponibles en: <https://drive.google.com/open?id=1mTnXQVuIMbcpSHpO0WicUvZWCcrSVKylP>.

**Tabla 8 Experiencia: “De la discriminación a la creación. Una experiencia estética de la menstruación en la escuela”**

¿Qué piensas de la palabra menstruación?, ¿qué palabras se te vienen a la cabeza?, ¿qué significa para ti?

- “Algo que no siempre es para los niños, que comienzan a menstruarse, eso no les hace bien porque se vuelven ciegos”.
- “Pues no sé, pues lo que les llega a las mujeres cada mes y pues es algo normal porque con eso es con lo que las mujeres tienen relaciones y tienen hijos ¿sí?”.
- “Una vaca. No sé qué más”.
- “Dolor e ¿hinchazón en el estómago?, y como que a uno no le dan ganas de hacer nada, o sea, se la pasa uno en la casa y no... Se siente enfermo”.
- “No sé, pues les pasa, pero yo pienso que es normal, que a cualquier mujer le pasa, no tiene nada de malo, o sea, es algo que le pasa a las mujeres, es algo de la vida de las mujeres”.
- “Es un periodo que le llega a cada mujer todos los días y, pues, que eso no debería pasarle a las mujeres”.
- “Significa cuando las niñas se desarrollan y tienen, ¿cómo fue que me dijo?, le tienen que decir a la mamá cómo se pone la toalla higiénica”.

**Palabras asociadas a la menstruación**

Asco, dolor, miedo, tristeza, susto, sorpresa, impresión, vómito, alegría, llanto, incomodidad. Mancha de sangre. ¡Castigo divino! Prueba del pecado, sangre que no sirve, peligro de gestación, aquello que no se nombra, aquello que se susurra, miedo a lo desconocido, temor al repudio, melancolía, inseguridad, indisposición, angustia, secreto, lejanía, aquello que nos convierte en mujeres.

*Nota.* Fuente: Profesora orientadora Stephanny Parra, Colegio La Toscana, Lisboa IED. Proyecto Uaque, 2016, Bogotá, fragmento recolectado durante la Maloca 2 (2019)

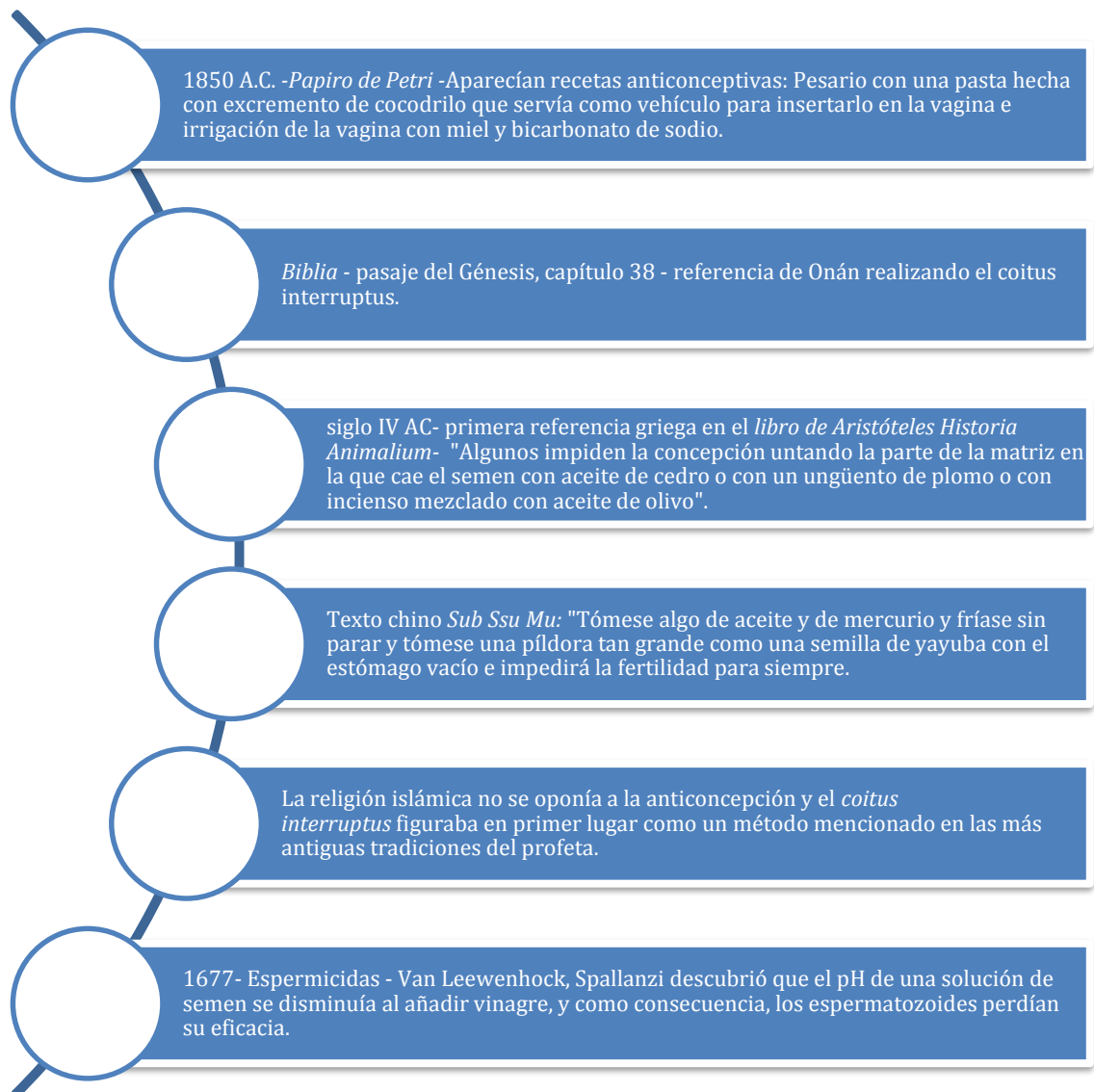
**Regulación de la fertilidad<sup>48</sup>**

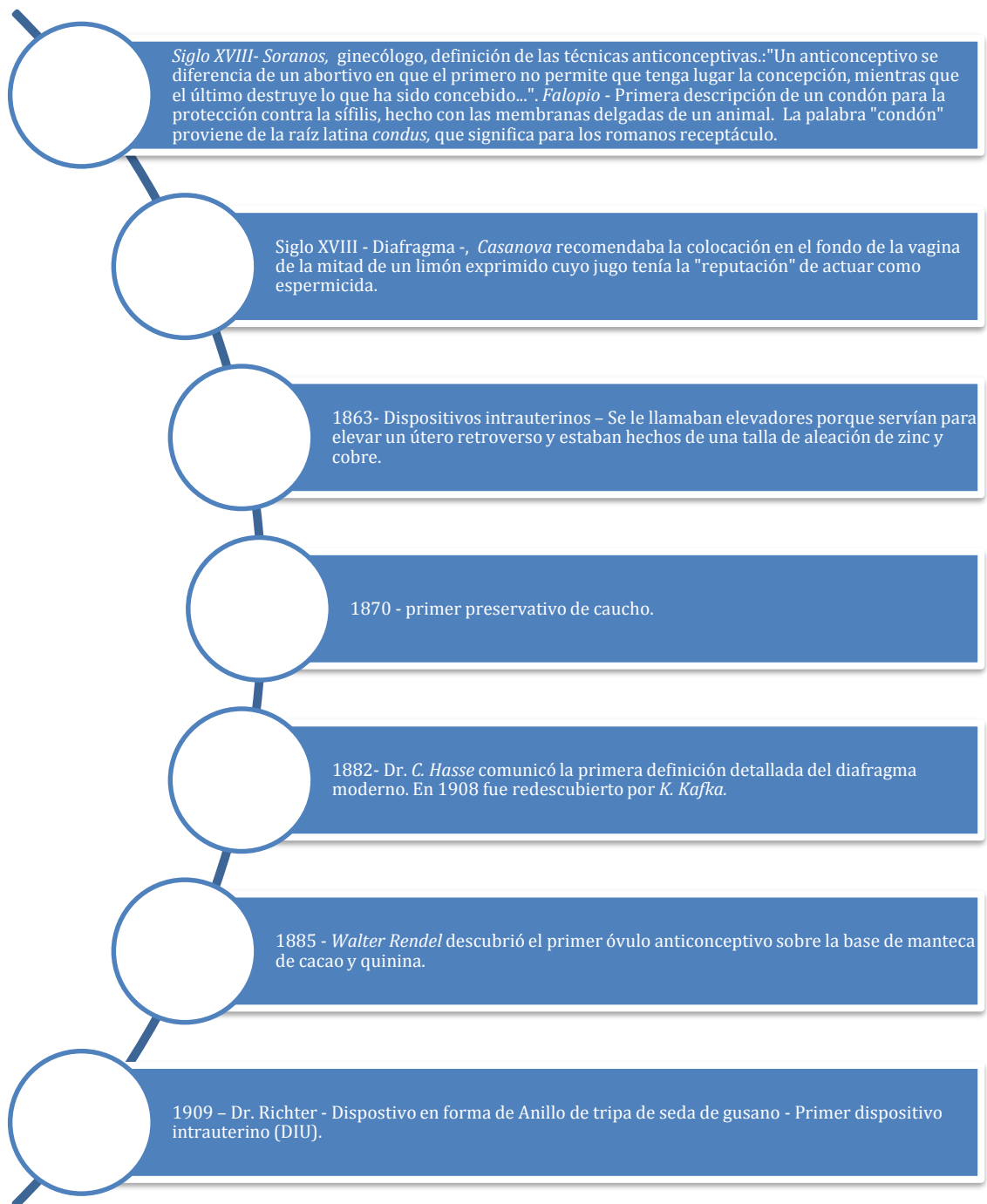
Durante mucho tiempo la fertilidad constituyó una de las dimensiones más importantes para la autodefinition y autovaloración de cada mujer, aún de aquellas no madres, y un criterio

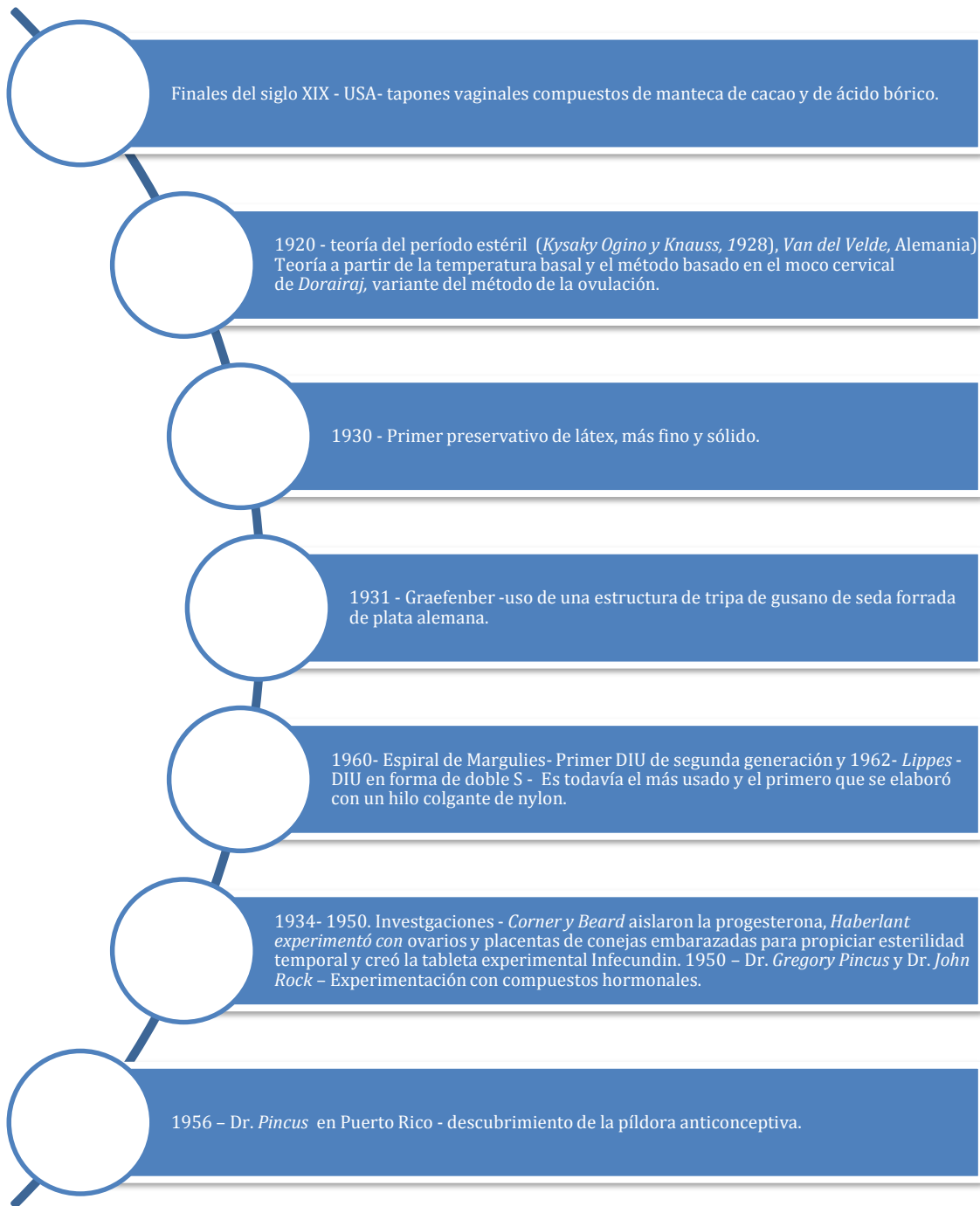
<sup>48</sup> Apartado desarrollado a partir de Díaz, Guillermo. (1995).

central en la valoración del contexto social en el que se desenvuelve. A lo largo de la historia las personas han utilizado diferentes estrategias para regular su fertilidad y mantener relaciones sexuales que incluyen el coito vaginal (es decir la penetración del pene en la vagina), a través del uso de diversos métodos que prevenían la fertilización del óvulo.

A continuación una breve reseña de los antecesores de los métodos de regulación o control de la fertilidad modernos:







Estos trabajos de arqueología histórica, han permitido reconocer que la búsqueda de métodos para regular la fertilidad y evitar un embarazo, definir el número de hijas e hijos que se desean tener y cuándo, cómo y con quién tenerlos o no tenerlos, se remonta al año 1850 Antes de Cristo.

Estos hallazgos han permitido además identificar que casi en su totalidad los métodos estuvieron centrados en regular la fecundidad mediante la intervención del cuerpo femenino, con excepción del condón masculino. Eso lleva a comprender la carga tan fuerte asignada a las mujeres frente a la regulación de la fertilidad, a la vez que la forma en que los repertorios de género se juegan al vincular la feminidad y la reproducción como destino, junto a todo lo que esto significa respecto a la relación con los métodos de regulación de la fertilidad que enfrentan las mujeres en su construcción subjetiva desde niñas y adolescentes. A continuación se presenta un recurso infográfico (UNFPA, 2017)<sup>49</sup> que da cuenta de los métodos de regulación de la fertilidad accesibles en el país:

**TARJETA PARA  
ASESORÍA ANTICONCEPTIVA EN COLOMBIA**

MÉTODOS / OPCIONES	DIU T de Cu	DIU (Hormonal)	Implante	Inyección trimestral	Inyección mensual	Anillo vaginal	Parche	Pastillas	Condón / Preservativo
PORCENTAJE DE EFECTIVIDAD CON USO TÍPICO	99%	99%	99%	94%	94%	91%	91%	91%	82%
¿CUÁNTO TIEMPO DURA?	Hasta 12 años	De 3 a 5 años	Hasta 5 años	Tres meses	Un mes	Hasta 1 mes	Hasta una semana	Un día	Un encuentro sexual
¿CÓMO SE DEBE EMPEZAR?	Debe ser prescrito y colocado por un(a) profesional de la medicina o la enfermería	Debe ser prescrito y colocado por un(a) profesional de la medicina o la enfermería	Debe ser prescrito y colocado por un(a) profesional de la medicina o la enfermería	Debe ser prescrito y colocado por un(a) profesional de la medicina o la enfermería	Debe ser prescrito y colocado por un(a) profesional de la medicina o la enfermería	Debe ser prescrito por un(a) profesional de la medicina o la enfermería	Debe ser prescrito por un(a) profesional de la medicina o la enfermería	Debe ser prescrito por un(a) profesional de la medicina o la enfermería	Puede ser entregado en consulta de anticoncepción o adquirirse en farmacias o almacenes de cadena
¿QUE DEBE HACER LA USUARIA?	Acudir a citas de control programadas	Acudir a citas de control programadas	Acudir a citas de control programadas	Acudir cada seis meses a solicitar suministro	Acudir cada tres meses a solicitar suministro	Colocar el anillo en la vagina y cambiarlo cada mes	Colocar el parche en la piel y cambiarlo cada semana	Tomar una pastilla cada día	Debe usar un solo condón por cada encuentro sexual
POSIBLES CAMBIOS EN EL SANGRADO MENSTRUAL	Periodos con sangrado intenso que vuelven a la normalidad de 3 a 6 meses	Periodo irregular, leve o inexistente	Periodo no frecuente, irregular, extendido e inexistente	Periodo irregular escaso o inexistente	Periodo irregular escaso o inexistente	Periodos más cortos y predecibles	Periodos más cortos y predecibles	Periodos más cortos y predecibles	Ninguno
POSIBLES EFECTOS SECUNDARIOS	Cólicos ocasionales que usualmente mejoran de tres a seis meses	Cólicos ocasionales durante y luego de la colocación, manchas	Dolor leve en el sitio de la colocación, variaciones de peso	Variaciones de peso en algunas mujeres	Variaciones de peso en algunas mujeres	Náuseas o sensibilidad en los senos en algunas mujeres	Náuseas o sensibilidad en los senos. Reacción en el sitio de aplicación en algunas mujeres	Náuseas o sensibilidad en los senos en algunas mujeres	Reacción alérgica al látex (material de los condones)
TIEMPO DE RETORNO A LA FERTILIDAD	Inmediato, luego de la remoción	Inmediato, luego de la remoción	Inmediato, luego de la remoción	Inmediato, aunque algunas veces puede haber retraso entre 6 y 12 meses. No se requiere ninguna acción.	Inmediato, aunque algunas veces puede haber retraso entre 6 y 12 meses. No se requiere ninguna acción.	Inmediato, luego de la remoción del anillo	Inmediato, luego de la remoción del parche	Inmediato luego de suspender la ingesta de pastillas	Inmediato, no se requiere ninguna acción

ESTOS MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS NO PREVIENEN INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL, POR LO TANTO DEBE USARSE CONDÓN MASCULINO O FEMENINO EN CADA RELACIÓN SEXUAL

<sup>49</sup> La información utilizada en esta herramienta fue obtenida de las principales instituciones de salud pública. Los estudios están basados en la comunidad y la investigación participativa. Adaptado para Colombia del estudio Choice CDC de Atlanta. (Tarjeta para consejería paciente) por el Convenio 638-2015 UNFPA \_MSPS

No obstante, a pesar de que existen tantos avances tecnológicos, aún muchas mujeres y niñas que ya experimentaron la pubertad y que son fértiles no se sienten con la autonomía para tomar decisiones sobre su cuerpo y por tanto al iniciar su vida sexual encuentran dificultades para decidir sobre su vida reproductiva. Esto puede ser determinante en el tipo de método de regulación de la fertilidad que decidan utilizar o al cual puedan acceder.

 DIU TdeCu	 DIU (Hormonal)	 Implante	 Inyección trimestral 3m	 Inyección mensual 1m	 Anillo vaginal	 Parche	 Pastillas	 Condón / Preservativo
Puede mantenerse en privado. Se puede usar como anticonceptivo de emergencia.	Puede mantenerse en privado. Ayuda a disminuir los periodos menstruales dolorosos e intensos.	Puede mantenerse en privado. Ayuda a disminuir los periodos menstruales dolorosos e intensos.	Puede mantenerse en privado. Mejora los cólicos menstruales.	Puede mantenerse en privado. Mejora los cólicos menstruales.	Ayuda a controlar el ciclo menstrual y puede generar periodos más cortos y leves.	Ayuda a controlar el ciclo menstrual y puede generar periodos más cortos y leves.	Ayuda a controlar el ciclo menstrual y puede evitar periodos intensos, cólicos y acné.	Protege contra las infecciones de transmisión sexual si es utilizado adecuadamente y consistentemente.

En términos pedagógicos, es importante reconocer los alcances que pueden lograrse en relación al momento en que se ponen de manifiesto en la vida de los niños y las niñas la emergencia de las posibilidades reproductivas y los contextos particulares de cada estudiante y las situaciones que en el contexto del colegio se han presentado antes y cómo estas se han resuelto, que no se restringen al conocimiento de los anticonceptivos, como lo manifiesta la profesora a continuación:

“Me di cuenta es que muchas niñas, de décimo y once, tenían relaciones con sus compañeros, hombres, por el tema de que era una obligación dentro de lo que tenía que ser el compromiso con él; entonces ya se volvía como que si es mi novio mi cuerpo le pertenece y él es el que asume el control de mi sexualidad y mi placer y, en mi caso, como de la reproducción; entonces eran cosas que eran muy problemáticas, eran muy jodidas, sucedían abortos en lugares clandestinos, pero como no había quién (brindara orientación), y la persona encargada del colegio tenían un montón de prejuicios, pues no había orientación con respecto a eso”.

(Policarpa Prieto, Profesora Distrital, Maloca 2).

### **Situaciones que dificultan la agencia frente a la regulación de la propia fecundidad**

Existen diversos factores que dificultan o impiden que las mujeres y los hombres puedan o se sientan capaces de usar un método de regulación de la fecundidad, que trasciende el tener acceso a la información, que puede potencialmente afectar el que efectivamente sean utilizados o que se tenga acceso a ellos. A esto le llamaremos barreras subjetivas, barreras

sociales, barreras estructurales. Algunas de ellas, identificadas por docentes y equipos de orientación en el proceso de construcción del programa se detallan a continuación:

Ser víctimas de relaciones sexuales forzadas por la pareja o que esta rechace el uso de métodos de prevención o regulación de la fecundidad

Ser víctimas de relaciones sexuales forzadas por personas que no son sus parejas.

Percibirse como incapaces de hacer uso de estos métodos

Por temor a que se cuestione su valor como persona: en los hombres por que puede parecer una manifestación de debilidad o falta de hombría o en las mujeres por hacer evidente que tienen información y que son activas sexualmente.

Falta de acceso a la información y educación y a servicios de salud sexual y reproductiva o barreras invisibles en el acceso a estos servicios.

Vivir en zonas precarizadas, rurales con acceso limitado, contextos sociales y económicos desfavorables, etc.



### **“Embarazo adolescente” o “maternidad y paternidad tempranas”<sup>50</sup>**

El denominado embarazo y la maternidad tempranas o adolescente, son categorías o formas de nombrar un conjunto de situaciones que acogen en sí mismas, una larga tradición de producciones teóricas, aproximaciones, perspectivas y debates en torno al ejercicio sexual y reproductivo en un sector de la población reconocido como población adolescente (Bernal, et al. 2016 págs. 11 -17)

En términos generales se reconoce que las aproximaciones al embarazo en la adolescencia se corresponden con enfoques con los que socialmente se explica la sexualidad y, expresan en muchos casos, los discursos hegemónicos que obedecen a las condiciones socio-económicas de los países y, por ende, a las explicaciones y acciones que se definen como parte de las apuestas de cooperación internacional y de los servicios de asistencia social de los gobiernos.

Los términos “jóvenes” y “adolescentes” se utilizan de maneras diferentes de acuerdo con la sociedad que los describa y en tanto categorías se encuentran asociadas a roles, responsabilidades y etapas cronológicas, que, no obstante, resultan poco generalizables pues están determinadas por los distintos momentos históricos, sociales y culturales en los que esta categoría se refiere.

Por ejemplo, el informe del estado de población mundial 2015, 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

---

<sup>50</sup> Apartado desarrollado a partir de recuperar apartes del documento: Bernal, M., Betancourt, F., Noriega et al (2016) y complementado con aportes referenciados de Oviedo, M. & García, M. C. (2011).

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 que continúan por ejemplo, habitando con la familia de origen incluso después de haber formado una pareja.

Este periodo, que Margulis y Urresti (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 (Alpízar, Lydia y Bernal, Marina, 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.

Uno de estos aspectos inscritos en la concepción de moratoria de las y los adolescentes, es la vida reproductiva y sexual. En el contexto colombiano, este aspecto adquirió particular relevancia por la enorme preocupación desatada hace dos décadas por el incremento exponencial de la maternidad y paternidad en este sector poblacional. Posteriormente, en el 2015, cuando se emite el Informe del estado de población mundial

(2015)<sup>51</sup>, este da cuenta de que en Colombia, el conflicto armado tiene relación directa con la muerte materna y el embarazo en adolescentes. El informe destacaba por ejemplo que, en municipios con crisis humanitaria, la tasa de fecundidad de las niñas de 10 a 14 años es del doble que, en los municipios no afectados, y que la mortalidad materna es 7.6 veces más alta. Estos datos no solo reflejaban el impacto del conflicto en la vida de las mujeres y las niñas, sino que además, estas altas tasas de fecundidad, expresan el interjuego entre múltiples variables y actores involucrados que van desde aspectos sociales, familiares y económicos, factores de orden simbólico, subjetivo e inconscientes.

Frente a este escenario, se comprende que la noción de “temprano” del embarazo podría no ser considerada como tal, ya que en contextos donde la esperanza de vida no excede los 20 años, la maternidad se constituye por un lado en un vector de movilidad social, donde las posibilidades de movilidad tienden a no existir o donde el reconocimiento social para una mujer joven se ve limitado. Al demostrar la capacidad de portar un hijo que sea garante de seguridad, se constituye en una vía de escape de contextos adversos o como un modo de ingreso de manera inmediata al mundo adulto. Con un hijo, por ejemplo, una adolescente deja de serlo y se convierte en mujer: adquiere pareja, familia y un proyecto de vida propio y socialmente validado y obtiene una vía socialmente legitimada de manera “no oficial” para la realización de la feminidad.

### **Embarazo en situación de adolescencia**

Recapitulando, a partir de esta problematización de la categoría de “embarazo adolescente o temprano”, el programa sitúa el embarazo como una experiencia asociada a la fertilidad femenina, susceptible de ser vivida por mujeres de cualquier edad pero que, al relacionarse con la categoría de adolescente, suele llegar a configurarse para ambas dimensiones como algo problemático: el denominado “embarazo adolescente” o “embarazo temprano”; llegando a asumirse, además, que constituye una situación no deseada. Por ello, el presente programa hace una problematización de la noción de embarazo adolescente, temprano o no

---

<sup>51</sup> Accesible

en:

[http://www.unfpa.org/sites/default/files/sowp/downloads/The\\_State\\_of\\_World\\_Population\\_2016\\_-\\_Spanish.pdf](http://www.unfpa.org/sites/default/files/sowp/downloads/The_State_of_World_Population_2016_-_Spanish.pdf)

deseado, viéndola como un único fenómeno y optando por hacer la distinción a través del concepto de embarazo en situación de adolescencia (Oviedo y García, 2011, p. 930).

Esta noción es fundamental para variar la forma de enunciación de la situación en sí y remover las creencias o los prejuicios naturalizados a su alrededor. Hablar de embarazo en situación de adolescencia es, por tanto, considerar que el embarazo y la adolescencia son dos momentos de la vida; al tiempo, permite problematizar la idea de que el embarazo en sí adquiriera por asociación las características de la adolescencia (por lo general construidas como negativas), como lo manifiesta la profesora a continuación:

“Cuando las niñas, (...) que atendí cuando estaba en bachillerato, quedaron en embarazo, (...) se encuentran con ese tipo de ejercicios de violencia ginecobstétrica por ser adolescentes, se les infantiliza demasiado, se les niega su capacidad de decisión y autonomía sobre su propio cuerpo, y la mayoría terminan en cesárea (...) y (el discurso es): ‘Quién la manda a abrir las patas, ahora aguántese, pues eso sí’; entonces hay una cadena de violencias muy fuertes durante todo el ejercicio de maternidad cuando se está en la adolescencia, solamente por ser joven o ser niña adolescente; entonces eso genera muchos problemas”

(Policarpa Prieto, Profesora Distrital, Maloca 2).

De esta manera, al deslindar el embarazo de la adolescencia, la fecundidad se convierte en una situación que no es equiparable a la etapa del ciclo en que se vive.

### **Embarazo en el contexto escolar**

Atendiendo a los principios del programa, es necesario reconocer la necesidad de enfocar la atención en las particularidades socio-educativas y retos implícitos para la IED cuando encuentra una situación de embarazo en el contexto escolar, y lo que esto significa para quienes viven esta experiencia en primera persona y para el resto de actores en la escuela. De la misma forma, es fundamental destacar la importancia de distinguir el embarazo de la maternidad y la paternidad, en tanto que constituyen dos momentos de la vida que requieren de un abordaje diferenciado: el embarazo como una situación transitoria de nueve meses que puede o no ser deseada, independientemente de si fue planeada; y la maternidad o paternidad como experiencias continuadas de aprendizaje a lo largo de la vida que, en este caso, coinciden con el contexto escolar, pero le trascienden.

Al acontecer en el escenario escolar el embarazo supone una relación de múltiples factores, algunos relativos a la persona que enfrenta dicha situación, la cual puede o no ser voluntaria o planeada; y otros relativos al manejo socio-educativo y de garantía de derechos desde los ámbitos personal, social e institucional, como: la experiencia, premisas, expectativas, temores e imaginarios de cada persona involucrada; los diversos roles que juega cada actor de la comunidad educativa, incluyendo al entorno escolar; y la incidencia de las familias de quienes se encuentran en situación de embarazo.

A ello se debe agregar un factor adicional, cuando el embarazo sucede con una estudiante menor de 14 años, en cuyo caso se ha establecido un protocolo especial, el cual establece la obligación de activar la ruta de atención como emergencia médica, iniciando un trabajo que abarca el plano físico y el psicológico. Algunas profesoras en el proceso de construcción del programa, manifestaron haber enfrentando situaciones éticas complejas, en particular con pares dentro de las IED que dificultaban que las niñas pudieran acceder a este derecho:

“Cuando entré al Distrito me encontré con una..., se me quiebra la voz porque la experiencia fue difícil, me encontré con un cuerpo docente sumamente retrógrado, una orientadora llena de prejuicios, de desinformación, que hacía cosas como (...) la forma en que abordó el embarazo de una niña de 12 años, fue terrible cómo la enfrentó a su mamá: la niña quería abortar, tenía el derecho de hacerlo porque era menor de 12 años, la niña me contó muchas cosas durante un mes y yo estaba tratando (de dilucidar) cómo (...) abordar a la mamá también con el tema, pero ella se dio cuenta de lo que estaba haciendo, habló con la mamá y lanzó a la “chinita” al agua y fue una cosa muy terrible en el manejo, porque igual la mamá tenía que saber y bueno, me pasaron muchas cosas en el colegio”.

(Policarpa Prieto, Profesora Distrital, Maloca 2).

Por ley, esta atención debe incluir una asesoría clara, precisa y oportuna sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo -IVE- que, para Colombia, se rige a partir de la Sentencia C-355 de 2006, la cual detalla las tres causales no punibles:

- Cuando la continuidad del embarazo constituya peligro para la vida o la salud de la mujer.
- Cuando exista una grave malformación del feto que haga inviable su vida.

- Cuando el embarazo sea resultado de acceso carnal (violación) o acto sexual sin consentimiento.

En el caso de tratarse de una estudiante menor de 14 años, dependiendo del caso, podría inscribirse tanto en la primera como en la tercera causal, pues el embarazo es considerado de alto riesgo para una niña menor de 14 años, y porque se establece que, en función de la edad, es considerado resultado de violencia sexual. De acuerdo a la norma, el derecho a decidir la interrupción voluntaria del embarazo se reconoce a las niñas menores de 14 años, con fundamento al libre desarrollo de la personalidad; así mismo, el consentimiento de las niñas deberá ser respetado incluso cuando las familias o acudientes no estén de acuerdo con su decisión<sup>52</sup>.

### **Maternidades/Paternidades**

Para el programa es fundamental distinguir la maternidad de la paternidad y denominarlas en plural, para evidenciar el carácter múltiple y variado de experiencias que esta situación puede significar para cada persona, dependiendo de su momento de vida y de las condiciones sociales y culturales particulares en que acontezca el hecho. Al tiempo, es importante considerar que los imaginarios y representaciones sociales presentes en el escenario educativo inciden en la forma de vivir la maternidad o la paternidad, debido a los sentidos que esta experiencia adquiere para cada persona, a los mandatos sociales e imaginarios sobre la sexualidad, el embarazo y la maternidad, y a la forma en que se expresan en el aula y el escenario escolar general.

De la misma manera, es necesario considerar que esta experiencia también implica las expectativas relativas a la forma “correcta” de enfrentar el hecho; la comprensión o no de que este momento puede empatarse con la continuidad de la vida escolar; y las múltiples posibilidades de vivir el embarazo, como padre o madre, asumiéndolo o no como identidad.

---

<sup>52</sup> Esto es ratificado en las sentencias C-355/06; T-209/08; y T- 388/09, y en la Resolución 459 de 2012, por la cual se adopta el Protocolo y Modelo de Atención Integral en Salud para Víctimas de Violencia Sexual. Para obtener mayor información sobre los protocolos distritales frente a esta y otras situaciones, se recomienda acudir al documento: Comité Distrital de Convivencia Escolar (2018).

Esta distinción implica aclarar y distinguir discursiva, conceptual y estratégicamente la forma de abordarlo<sup>53</sup>.

### **Abordaje pedagógico del embarazo, las maternidades y las paternidades en los contextos escolares**

Por mucho tiempo se ha considerado que la información sobre anticoncepción es el eje más importante de toda estrategia preventiva del embarazo en situación de adolescencia (Oviedo y García, 2011). No obstante, cuando éste se presenta, los estudios sobre el tema, han demostrado que tiene más que ver con la construcción subjetiva y menos con la estricta falta de información. Así, considerando los aportes de Oviedo y García (2011), es posible perfilar las siguientes acciones pedagógicas:

- Superar el único discurso de la anticoncepción (concentrado en el uso del preservativo, las pastillas, inyecciones o implantes, el cual, aunque importante, no puede ser exclusivo), y buscar apoyos en el sector salud que se enfoquen en perspectivas afines a nuestro trabajo, que aporten esta información para que el colegio pueda aportar otras dimensiones más comprensivas.
- Priorizar el análisis crítico de los escenarios de construcción de la subjetividad, femenina y masculina, en relación a la reproducción, analizando críticamente los repertorios estereotipados de género como vías de afirmación subjetiva.
- Desarrollar escenarios y estrategias de trabajo contextualizadas y situadas según las diferencias de procedencia y los elementos culturales.
- Fortalecer las redes interinstitucionales, como la Mesa Intersectorial Distrital de Maternidad y Paternidad, de tal forma que se hagan accesibles servicios y recursos de atención especializada, dirigidos a atender situaciones que no pueden prevenirse con la intervención escolar.

---

<sup>53</sup>Durante la elaboración del programa, en 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.

### **En el caso de las estudiantes, se recomienda:**

- Explorar formas de reconocimiento y aparición en el espacio público, desligadas del papel de procreadoras y cuidadoras, a través de:
- Promover que las estudiantes, se interroguen sobre sus aspiraciones.
- Fomentar posibilidades de desarrollo de sí, mediante la exploración diversificada de formas de realización personal y social como sujetos femeninos.
- Trabajar con las estudiantes en la generación de ambientes protectores.
- Trabajar la autoafirmación de las estudiantes como personas con características, capacidades y actitudes, de tal manera que les sea posible comprender sus emociones y sentimientos, valorar y orientar asertivamente sus acciones.
- Analizar críticamente los discursos dominantes sobre el amor “romántico”.
- Comprender e identificar las situaciones que afectan el bienestar de las estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales.
- Promover una vinculación crítica de las estudiantes a programas orientados al desarrollo de agencia para resistir, comunicarse y reflexionar frente a situaciones extremas, a la vez que ejercitar la capacidad de disentir y de establecer límites.

### **Principios, perspectivas y enfoques del programa**

El programa se sustenta en un conjunto de premisas, principios, perspectivas y enfoques que se detallan a continuación.

#### **Premisas**

- *Pensar en y desde la escuela.* Concepción que privilegia los temas de embarazo, maternidad y paternidad desde una mirada más técnica y analítica, la cual indaga acerca del fenómeno partiendo de cómo es “comprendido, experimentado y enfrentado por los miembros de la comunidad educativa, sus herramientas, recursos o carencias” (Bernal, 2018, p. 9).
- *Reconocer experiencias y diálogo de saberes,* lo cual permite entender el enfoque de las diversas fases del estudio y del programa en si mismo desde el reconocimiento de



los trabajos que han venido desarrollando las instituciones educativas, ya sea como parte del currículo o como actividades extracurriculares (Bernal, 2018).

- *Abordar integralmente el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto*, lo cual implica incentivar la interdependencia y evitar el aislamiento o la segmentación de acciones, y al mismo tiempo asumir un compromiso estructural con los enfoques de género, diferencial y de derechos. Esto significa evitar reducir la educación sexual y la sexualidad a una actividad de orientación, para, en su lugar, promover su abordaje a través de la diversificación y complementariedad de las experiencias del entorno (Bernal, 2018) Todo esto se expresa en el principio de integralidad que se detalla mas adelante.
- *Deconstruir y construir categorías y enfoques adecuados*, lo cual consiste en una delimitación conceptual que orienta el trabajo, contemplando, en su estructura conceptual, los enfoques de diferencial, de género y de derechos desde la interseccionalidad y de ética del cuidado.

### **Principio de Integralidad**

Cuando se habla de integralidad se apuesta por una interdependencia de acciones que previene el aislamiento o la segregación. Al interior del colegio, la integralidad evita reducir el abordaje de la sexualidad a una actividad de orientación, convirtiendo esta tarea en una labor de toda la comunidad educativa; fuera de del colegio lleva a hacer énfasis en la necesidad del trabajo interinstitucional e intersectorial.

Al tiempo, la integralidad juega un papel importante frente a los alcances conceptuales de la sexualidad, evitando reducirla a la genitalidad o a la prevención de embarazos, mientras promueve su abordaje a través de proyectos o de su transversalización en el currículo, para las diferentes áreas de conocimiento, logrando un compromiso estructural con los enfoques de género, diferencial y de derechos, desde la interseccionalidad y la ética del cuidado. Para el programa, el abordaje integral de la sexualidad en las IED se da en tres vías:

1. **En términos estructurales**, respecto al involucramiento y articulación entre todas las áreas, instancias, actores y roles que intervienen en el abordaje de la sexualidad en las IED.
2. **A nivel conceptual y pedagógico**, desde las potencialidades humanas como horizonte para el abordaje integral de la sexualidad.
3. **En términos del alcance de su abordaje**, desde preescolar hasta grado once.

De la misma forma, para lograr un abordaje integral y efectivo de la sexualidad en los contextos escolares, el programa establece además dos ejes de abordaje simultáneos:

- Eje 1. Planeación escolar. Se refiere a colegios que permiten 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 quiere producir cambios en el quehacer cotidiano (Bernal, 2017a).
- Eje 2. Capacidad de Agencia y Empoderamiento de los actores individuales y de la comunidad educativa como escenario social. Lo cual implica interrogarse por la capacidad de afrontar, asumir e incorporar la educación para la sexualidad como dimensión indispensable para construir proyectos pedagógicos viables, incluyendo al estudiantado, a docentes, equipos de orientación, directivas e incluso familias y entorno de la IED.

### **La sexualidad desde un enfoque de Derechos Humanos**

La sexualidad y la reproducción son dimensiones centrales de 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, entendiéndolo 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 condiciones de dignidad en todos los ámbitos de la vida individual y colectiva de los sujetos de derechos” (DIH, 2014, pp. 19-20).

### **Enfoque diferencial**

El enfoque diferencial permite reconocer aspectos o características de la persona que se constituyen en condiciones de desventaja o limitación para el disfrute de derechos. Este reconocimiento permite desarrollar estrategias de atención diferencial a fin de garantizar que, independientemente de las características, condiciones y necesidades particulares, todas las personas que requieren de un manejo diferenciado puedan gozar de sus derechos. Por esta razón, cuando se habla de sexualidad se identifica a la diversidad sexual y a la identidad de género como parte de las características particulares que potencialmente pueden constituirse en desventajas y condiciones para la limitación o violación de derechos.

**En un Estado Social de Derecho como el colombiano, todas las personas son iguales ante la ley y el Estado debe reconocerlo, siendo garante de los derechos individuales sin distinción de ningún tipo.**

---

Se ha documentado ampliamente que ser identificado como lesbiana, gay, bisexual o transgénero (LGBT) en los contextos escolares puede llevar a enfrentar situaciones de violencia, discriminación y vulneración de derechos; escenarios que requieren de intervenciones pedagógicas, no solo en los momentos de crisis, sino a nivel preventivo. A continuación, se presenta una situación relatada por una orientadora que expresa esta realidad:

Un estudiante [...] que es abiertamente homosexual, conocía personas homosexuales de la localidad y, en un momento, llegaron los papás a informarnos que al chico lo habían agredido sexualmente tres personas, lo atraparon en un alimentador, lo encerraron en una casa, lo amordazaron, lo golpearon, lo rasguñaron, le cortaron el cabello, lo raparon todo, antes no lo mataron; los papás volvieron muy

preocupados. Cuando el chico logró volver al colegio después de la experiencia, ya imaginarán, fue muy difícil, ni siquiera se quería quitar el saco, casi no se pudo graduar, tuvo un proceso bastante difícil, entró en depresión, con intento de suicidio (Andrea Contreras, Colegio Arborizadora Alta, Maloca 4, Octubre 3 de 2019).

El enfoque diferencial implica, además, el reconocimiento real de las diversidades y diferencias. Cuando determinadas características se constituyen en condiciones de vulnerabilidad o limitación para el acceso o disfrute de derechos de quienes las detentan, el enfoque diferencial no solo permite identificar esas diferencias, sino el desarrollo de prácticas y estrategias específicas con esos grupos, para garantizar que la igualdad de derechos sea efectiva. De este modo, el enfoque diferencial, junto al enfoque de derechos, opera proponiendo un:

Conjunto de acciones que, al dar un trato diferenciado a algunos grupos poblacionales, contribuyan a reducir la brecha existente entre los diferentes segmentos de la población y garantice la superación de la exclusión social, la marginalidad política, la desigualdad económica, la condición especial de vulnerabilidad y el riesgo que enfrentan determinadas poblaciones (Unidad de Víctimas, 2014).

El enfoque diferencial facilita 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<sup>54</sup>. Así mismo, permite reconocer de qué manera, en determinadas situaciones extraordinarias, las formas de discriminación y los abusos se exacerbaban en contra de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas o hegemónicas, o para las percibidas como “población LGBT”, traduciéndose en violencia por prejuicio, abuso, maltrato e incluso crímenes de odio por homofobia, transfobia o violencia institucional. El enfoque diferencial permite tomar en cuenta estas particularidades, ubicando a la población LGBTI como grupo “de especial protección”. Sin embargo, como ya se ha mencionado, este enfoque tiene algunas dificultades que requieren un abordaje desde la noción de interseccionalidad, que se desarrollará a continuación.

---

<sup>54</sup> Como referente, es interesante revisar la experiencia de la Unidad para las Víctimas, que desarrolló una *Guía para la orientación a víctimas del conflicto armado desde el enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género, guía para los servidores públicos* (2014).

## **Género y enfoque diferencial desde la interseccionalidad**

El género, como categoría analítica, expresa una larga trayectoria, vertientes, énfasis y rutas epistemológicas. Bonder (2000) afirma que, desde los trabajos clásicos realizados en los 60's por Rubin y Stoller, es posible dar cuenta de un largo recorrido epistemológico de la categoría de género, la cual se orienta, por un lado, al desarrollo de una crítica a las nociones convencionales acerca de lo masculino y lo femenino y, por otro, a avanzar en la creación de nuevas categorías teóricas e instrumentos metodológicos para explicar las diferencias jerárquicas, su reproducción y transformación.

Entendiendo el género en tanto una relación de poder que involucra, tanto a las mujeres y a lo que encarna socialmente lo femenino, como a los varones y a quienes encarnen socialmente lo considerado masculino, se constituye en una categoría de análisis de todos los procesos y fenómenos sociales; esto, a partir del reconocimiento de su heterogeneidad constitutiva y de la importancia de analizar las diversas formas en que se hace necesaria su comprensión en cada contexto, siempre en imbricación con otras posiciones de sujeto y sistemas de poder y saber como la raza, la etnicidad, la clase, la edad, la orientación sexual, las capacidades diversas, etc.

Para abordar esta mirada “articulada” y compleja de género, el feminismo "postcolonial" ha planteado un análisis desde la “interseccionalidad”, una posición que destaca las relaciones de jerarquización, interrelación, superposición y asimetría resultantes de la interacción de los sistemas de género, raza, etnia, clase y sexualidad, que de otro modo permanecerían desapercibidos (Gil, 2009). A continuación se profundiza en esta perspectiva.

### **Interseccionalidad**

La noción de interseccionalidad (Viveros, 2016), acuñada en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw, emerge en el marco de la discusión de un caso jurídico, cuando trataba de dar cuenta de la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras de una compañía estadounidense.

Con este concepto, la abogada pretendía explicar que en Estados Unidos las mujeres negras se encontraban expuestas a violencias y discriminaciones en razón, tanto de raza, como de género, y la nueva categoría jurídica permitía fijar este tipo de discriminación, expresada en múltiples y variados niveles.

Diversos estudios han retomado esta categoría para tratar de analizar y dar cuenta, no solo de las diferencias, características o condiciones que generan desigualdades, como lo hace el enfoque diferencial, el cual parte especialmente de identificar “poblaciones”, sino, además, de un aspecto clave: Reconocer que esas “poblaciones” no son homogéneas. En este caso, la interseccionalidad propone la necesidad de entender: 1) La forma en que esas características o variables interactúan entre sí; 2) Los momentos en que algunas de ellas resultan predominantes frente a otras; 3) La manera en que, para cada caso particular, esas interacciones se expresan en el cuerpo y las vidas de las personas; y 4) La forma en que se van transformando en el curso de la vida, junto a los cambios dados paulatinamente en la cultura donde esta están inscritas.

Revisando las situaciones y realidades documentadas al interior de los centros educativos, es prudente retomar el enfoque interseccional para reconocer que la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género pueden constituirse en factores de profunda vulnerabilidad en determinados contextos o casos; esto puede suceder aún sin que una persona pase necesariamente por un ejercicio de reconocimiento identitario, es decir que se reconozca, por ejemplo, como lesbiana o gay; basta con que el entorno le identifique como tal para vivir situaciones de violencia homofóbica y transfóbica o ser objeto de violencias en razón de su expresión corporal, estética o actitudinal.

Así, la noción de interseccionalidad (Gil, 2009) permite proponer un enfoque que aquí denominaremos “interseccional”, el cual constituye una forma intencional de hacer ver la imbricación de múltiples fuentes estructurales de desigualdad (como la clase social, el género, la sexualidad, la diversidad funcional, la etnia, la raza, la nacionalidad, la edad, etc.), comprendiendo que estas condiciones causantes de discriminación no solo se suman, sino que establecen redes complejas de interrelación en las vidas de las personas. La mirada

“interseccional” posibilita diseñar e implementar acciones que reconocen y asumen tal complejidad, y entender cómo ésta se expresa en la vida y en la experiencia de la sexualidad de quienes hacen parte de las comunidades educativas.

### **Perspectiva de empoderamiento y agencia y los derechos sexuales y reproductivos**

El empoderamiento y la agencia son categorías acuñadas desde el campo de los estudios de género y desarrollo. Aunque existen múltiples acepciones y aproximaciones<sup>55</sup>, en este documento se asume en el marco de un ejercicio de implementación de acciones de política pública, tal como Young (1988 en León, 1997), quien lo entiende como una “alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género”, en este caso estaríamos retomando dicha mirada para hablar de la importancia de transformar la realidad de quienes se encuentran subordinados, relegados y excluidos de la toma de decisiones, incluso las relativas a sus propias vidas en relación a la sexualidad. Lo que distingue al concepto de empoderamiento es la agencia, es decir, la consideración de que son las propias personas, y nadie más, quienes deben protagonizar el proceso de cambio en sus vidas.

La importancia de que el discurso del empoderamiento y agencia permee el programa socioeducativo radica en que invita a reconocerse y reconocer a las demás personas como capaces de definir sus propios intereses, y a considerar que ellas mismas se pueden percibir con derecho para realizar las elecciones que resultan relevantes en sus vidas, lo cual es fundamental cuando se habla de sexualidad.

En algunos contextos este ejercicio de defensa individual y colectiva de los derechos sexuales se ha reconocido como la emergencia de “nuevas ciudadanía sexuales”. En realidad la mayor parte de avances en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos ha sido producto del fortalecimiento, ejercicio y visibilidad de nuevos actores sociales que asumen su agencia y ejercen sus ciudadanía incluso antes de ser reconocidas como tales (Bernal, 2011), quienes también posicionan una noción de lo humano mucho más comprensiva y

---

<sup>55</sup> Para profundizar en el tema se recomienda revisar Kabeer, Naila (1997) y Rowlands, Jo (1997).

ampliada. De hecho, cada generación de Derechos Humanos es fruto de tales ejercicios de “agenciamiento” de derechos, que han propugnando por la ampliación del umbral de comprensión de lo humano (Bernal, 2011, p. 204).

### **Ética del cuidado y del auto cuidado**

El programa se posiciona desde la mirada de la ética del cuidado y el auto cuidado, de acuerdo con la filósofa Benhabid (1990, citada por Bernal, 2015) y en sintonía con los desafíos de la bioética feminista, apostando por:

- 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 auto cuidado, donde los sentimientos, las emociones, el contexto, las relaciones y los vínculos, tengan un papel central; donde la vulnerabilidad y la fragilidad hagan parte de la comprensión de la autonomía y 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 asumir los propios vínculos libremente, consciente de los propios límites y de los límites de la otra persona.



Al tiempo, desde el abordaje impulsado por el Equipo del Área temática de cuidado y auto cuidado de la Secretaría de Educación Distrital (SED, 2014 en Bernal 2015); al inscribirse en el diseño de proyectos, el enfoque de cuidado y auto cuidado 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 los vínculos humanos y de la relación consigo mismo y con el entorno. Al aplicarlo en el contexto escolar, comprendido como el escenario donde interactúan quienes integran la comunidad educativa, la ética del cuidado y del auto cuidado supone 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, estudiantes y redes de apoyo.

### **Sentido de vida<sup>56</sup>**

Un elemento importante y que merece un apartado específico dentro del enfoque de la ética del cuidado y el auto cuidado es el sentido de vida, entendiendo que constituye una actitud que se desarrolla en las relaciones cotidianas del ser humano consigo, con los demás y el entorno. De acuerdo con González (s.f.), la noción de proyecto de vida y sentido de vida se usa indistintamente, pero existen diferencias importantes que se precisan a continuación.

El proyecto de vida se refiere a metas, objetivos y actividades para alcanzar algo en la vida de acuerdo con intereses particulares. Este concepto no toma en cuenta la interacción del individuo con su entorno social inmediato, ni las implicaciones o la responsabilidad que tiene en la transformación de la sociedad. La noción de proyecto de vida se refiere a los aspectos emocionales y psicológicos, pero haciendo una proyección a futuro, partiendo del autoconocimiento, pero desde una visión de la persona aislada e individual. Por su parte, la noción de sentido de vida a la cual se adhiere este programa, se refiere a la:

---

<sup>56</sup> Elaborado a partir de Cuevas, Martha (2019) en Bernal (2018).

Cualidad humana de cada persona de desarrollar capacidades críticas para reflexionar acerca de sí y de su entorno, para 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).

La noción de sentido de vida que se privilegia en el programa alude al desarrollo de actitudes, formas de sentir, reflexiones y prácticas asociadas a una vida buena, y a la capacidad de interactuar, de lograr un mayor bienestar y contribuir al bienestar de los demás, reconociendo el entorno e interactuando con la naturaleza y con expresiones emocionales que permiten a la persona disfrutar y respetar diferentes formas de ser y estar en el mundo (González, s.f., p. 2).

### **Perspectiva de empoderamiento y agencia respecto a la sexualidad: derechos sexuales y reproductivos**

El empoderamiento y la agencia como antes se mencionó son categorías acuñadas desde el campo de los estudios de género y desarrollo. Si bien existen muchas acepciones y aproximaciones<sup>57</sup>, aquí se asumen como ejercicio de implementación de acciones de política pública, tal como lo comprende Young (1997), quien les ve desde la perspectiva de “alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género”; así, se estaría retomando dicha mirada para hablar de la importancia de transformar la vida y la realidad de las personas que han sido subordinadas, relegadas y excluidas de la toma de decisiones, incluso las relativas sus propias vidas.

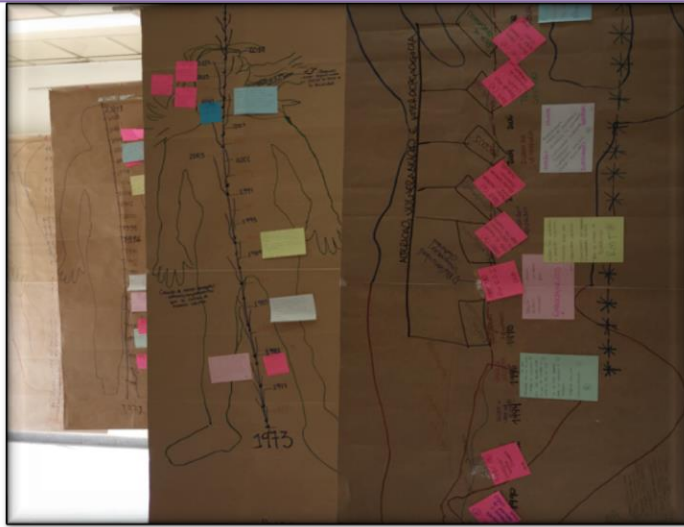
Lo que distingue al concepto empoderamiento es la agencia, es decir, la consideración de que son las propias personas quienes deben protagonizar el proceso de cambio individual. La importancia de que el discurso del empoderamiento y agencia permeé esta apuesta formativa radica en que invita a reconocerse y reconocer a otros como capaces de definir sus propios intereses, considerándoles como capaces de percibirse con el derecho de realizar aquellas

---

<sup>57</sup> Para profundizar en este tema se recomienda revisar: Kabeer, N. (1997) y Rowlands, Joe (1997).

elecciones que resultan relevantes para su existencia. Esto es fundamental cuando se habla de sexualidad.

Cuando se pone de manifiesto un ejercicio de defensa individual y colectiva de los derechos sexuales, se han reconocido y conceptualizado, como ha sucedido ya en algunos contextos, la emergencia de “nuevas ciudadanía sexuales”. En realidad, la mayor parte de los avances en el reconocimiento de los derechos sexuales y los derechos reproductivos ha sido producto del fortalecimiento, ejercicio y visibilidad de nuevos actores sociales que asumen su agencia y que ejercen sus ciudadanía incluso antes de ser reconocidas como tales, quienes también posicionan una noción de lo humano mucho más comprensiva y ampliada. De hecho, cada generación de derechos humanos es resultado de estos ejercicios de agencia.



**VII. Lineamientos pedagógicos del programa**

---

<sup>58</sup> Genealogías personales de la sexualidad. Registro del Foro final (Bernal, Marina, 2019).

## VII. Lineamientos pedagógicos del programa

En el plano pedagógico el programa privilegia cinco líneas pedagógicas para el abordaje integral de la sexualidad, las cuales hacen eco de elementos valiosos recolectados durante las experiencias desarrolladas por equipos de orientación y docentes distritales en las IED, y responde a lectura de realidades y análisis de necesidades<sup>59</sup> que emergieron en el proceso de construcción del programa y que se detallan a continuación:

*Imagen 19 Líneas pedagógicas para el abordaje integral de la sexualidad<sup>60</sup>*



Pedagogía experiencial y crítica para el diseño de los Proyectos Educativos para el abordaje Integral de la Sexualidad PEIS-IED



Pedagogía de la experiencia desde el cuerpo, la afectividad y la subjetividad



Pedagogías críticas interseccionales



Investigación-Acción-Educativa (IAE)



Enfoque pedagógico situacional de las potencialidades humanas para el abordaje integral de la sexualidad

<sup>59</sup> Para conocer las matrices de análisis de necesidades remitirse anexo 1.

<sup>60</sup> Registro Gáfico del foro final: “Que nota de línea del tiempo”, “Perfiles, líneas y siluetas”, “Laberintos” “Bitácora de investigación” y “Potencialidades humanas”. (Bernal, Marina, 2019).

## **Pedagogía experiencial para el diseño de los Proyectos Educativos para el abordaje Integral de la Sexualidad PEIS-IED**

El programa reconoce el diseño de los Proyectos Educativos para el abordaje Integral de la Sexualidad PEIS-IED, la potencia de la experiencia o lo que se denomina “aprender haciendo”, que constituye el núcleo del pensamiento crítico (Díaz Barriga, 2009). Esta pedagogía propone una enseñanza reflexiva y situada, heredera de una tradición pedagógica centrada en el sujeto que se conecta críticamente con su entorno, donde el currículo y la enseñanza se constituyen en función de sus necesidades, intereses y experiencias.

Vinculándose con los movimientos de la Escuela Nueva, de la Escuela de Frankfurt y de la educación democrática de Dewey, y enriquecido posteriormente con la convergencia de los movimientos culturales, educativos, sociales y políticos medioambientales, eco-políticos, solidarios y de género, entre otros; emergen de esta corriente apuestas como la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y la pedagogía feminista de Bell Hooks, en Estados Unidos.

Desde esta mirada pedagógica de la sexualidad, la escuela es en sí misma un proceso vital y dinámico cuya expresión social se basa en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre sus diversos integrantes, desde una apuesta colaborativa y de comunidad educativa, buscando abordar integralmente la sexualidad como una forma de educar para la vida.

Por ello el currículo sobre sexualidad debe ser lo suficientemente flexible, no solo frente a los escenarios donde acontece la enseñanza, sino en sus medios y modos didácticos (que se abordarán más adelante), así como en lo que se refiere a las consecuencias no previstas de cada situación significativa para cada contexto: apelando, tanto a los aprendizajes formales o espontáneos sobre sexualidad, como a los pensamientos, sentimientos y disposiciones que generan determinadas situaciones relacionadas con ella en el colegio o en el entorno de quienes integran la comunidad educativa; junto a la forma en que estas situaciones y experiencias marcan la vida de forma perdurable. Esta reflexión queda expresada en la experiencia del profesor Centeno:

¿Cómo nace esta iniciativa? Tiene que ver con una pregunta que pasa inicialmente por mi propia subjetividad y por mi propio cuerpo, que creo que va a ser esencial en mi experiencia, también nace de unas preguntas que también comparto con mis estudiantes; una de las preguntas fundamentales es: ¿Por qué las niñas y jóvenes son quienes más faltan y con mayor frecuencia llegan tarde a la escuela? Dentro de mi escuela me doy cuenta de que las chicas se demoran en llegar, llegan tarde, y ahí surgen una cantidad de interrogantes relacionadas con las razones, que tienen que ver mucho con el cuidado de sus familias y con sus proyectos de vida; ¿cuál es la razón por la que el único espacio deportivo está dedicado casi que a los varones de manera completa?; ¿qué pasa con el uso del tiempo libre de las niñas y las jóvenes en la escuela? (Profesor Alfredo Centeno, Maloca 2)<sup>61</sup>.

Desde esta mirada se asume que todo lo que acontece en el colegio incide vitalmente en la totalidad de sus integrantes, no solo en el estudiantado (Posner, 2004, citado en Díaz Barriga, 2009). La necesidad de pensar reflexivamente se ubica, entonces, tanto en el ejercicio docente, como en el de las y los estudiantes, por lo que las ideas se aplican en la enseñanza y en la propia formación y práctica docentes. El accionar docente implica un examen activo y persistente de la propia práctica, un análisis de las decisiones y acciones educativas, cuidando que toda creencia o forma supuesta de conocimiento sea examinada, para fraseando a Dewey, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las conclusiones a las que apunta. Tal es el caso de la siguiente experiencia docente.

Escogí “vivencias de docentes” porque este es el principal actor, el que va a articular a los demás agentes en la institución, en él atraviesa la vivencia de las familias, los docentes, los demás compañeros, los estudiantes, y son muchas de estas vivencias las que marcan la trayectoria de este docente, y de esta vivencia; según como él la enuncia va a desempeñar, va a desenvolverse en un proyecto excelente o en una inercia, en una quietud, pero pienso que esto, lo que vivimos en la escuela, nos motiva, como docentes, a mirar qué queremos hacer, y por eso creo que es el corazón de todo (Luis Miguel Bermúdez, Docente, Colegio Gerardo Paredes, líder del proyecto de sexualidad y profesor de la materia, Maloca 1).

El objetivo principal de las pedagogías “experienciales” y críticas, aplicado al abordaje de la sexualidad, implicaría potenciar una mayor libertad de pensamiento y una acción reflexiva sobre la propia experiencia personal y colectiva, además del desarrollo de cualidades críticas

---

<sup>61</sup> Se recuerda que es posible consultar los apartados marcados como “Maloca” o “Colaboratorio” bajo la referencia de Barbosa, Germán (2019) y el número de la sesión.

frente a las realidades políticas y sociales vividas, en las cuales se sitúa la experiencia subjetiva de la sexualidad y el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo, frente a situaciones que acontecen en el entorno escolar y comunitario, con el fin de transformarlas.

Creo que una cosa muy potente dentro de sus trabajos fue que conectaron con experiencias vividas, creo que esa es una de las cosas fundamentales a las que le estamos apostando en este proceso, digamos, cuando enseñamos, cuando abordamos un tema sobre sexualidad, poder abordar temas que tienen que ver con la realidad cotidiana, la cotidianidad del colegio, algo que esté sucediendo en el colegio que, en lugar de eludirlo, simplemente llamar a salud para que venga a dar una charla sobre el tema y se acabó, sino poder tomar eso y transformarlo (Marina Bernal, Investigadora IDEP, Colaboratorio 7).

Por todo lo anterior, el programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares propone las siguientes cualidades para el diseño de los Proyectos Educativos para el abordaje Integral de la Sexualidad:

- Se configura en función de las experiencias significativas y situadas en las realidades del colegio, de su entorno, de sus estudiantes y del conjunto de actores que componen la comunidad educativa.
- Se constituye en una fuente de aprendizaje activo, que apuesta por establecer un vínculo sólido entre el aula, la comunidad, la escuela y la vida; generando cambios sustanciales en la persona y en su entorno.
- Propone como punto central el desarrollo del pensamiento y la práctica reflexiva.
- Espera incidir, no solo en aspectos cognitivos y comportamentales del aprendizaje, sino en aspectos reflexivos, imaginativos y creativos, desde lo personal, pero situado en la experiencia cotidiana de la escuela, la casa y la comunidad.
- Plantea que la experiencia educativa es una reconstrucción y deconstrucción constante del hacer, a la luz de las experiencias vividas; dicha reconstrucción permite avanzar en el conocimiento desde una mirada holística y en espiral, lo cual también se aplica para la comprensión del currículo.
- En la educación “experiencial” los contenidos de la enseñanza se derivan de las situaciones de la vida diaria; desde una mirada constructivista, el punto de partida de



toda práctica educativa son las experiencias y conocimientos previos de la persona, los cuales son identificados para profundizar en las experiencias que posibilitan un mayor rango de reflexión y estimulan nuevas formas de observación y juicio, junto a una ampliación del ámbito de la experiencia subjetiva previa.

- La ampliación y organización de la experiencia, para que sea posible enfrentar situaciones desde comprensiones críticas y comprensivas.
- El currículo debe organizarse en torno a situaciones que permitan un crecimiento continuo para la persona, interrelacionando y movilizandoo las condiciones individuales y contextuales.
- Plantea el reto de una escuela para la totalidad de su comunidad, que atiende las necesidades de pluralidad estudiantil, en un entorno caracterizado por la diversidad, y que logra adecuarse a la persona que aprende.
- La finalidad educativa es la construcción de agencia, tanto en el estudiantado, como en quienes enseñan, lo cual implica la capacidad de seleccionar y recrear un conjunto de recursos culturales que son accesibles para su uso creativo en interacciones cotidianas dentro y fuera del contexto escolar.

### **Pedagogía de la experiencia desde el cuerpo, la afectividad y la subjetividad**

Las pedagogías de la experiencia no solo se ubican en el contexto específico que se habita o en el territorio del colegio, sino en el cuerpo y la subjetividad. Partiendo de lo propuesto en varios trabajos docentes, explorados durante el proceso de construcción del programa, esta apuesta se destaca como una vía potente para trascender la separación entre cuerpo y conocimiento, pues se plantea que el conocimiento es siempre encarnado y subjetivado. En tal sentido, el cuerpo:

[...] es reconocido en su integralidad, en base a su condición humana, donde el comportamiento individual y social es pensado, en términos de desarrollo y cultivo, no sólo, de las habilidades físicas, sino también intelectuales, morales, estéticas y del mundo sensible, entre otros. Una concepción del cuerpo desde la subjetividad, donde el ser humano es visto en su unicidad indivisible, donde la palabra no está por encima de la expresión y comunicación corporal, sino que acompaña al gesto, a la expresión de los sentimientos y reafirma nuestra condición humana (Millán, 2012, p. 192).

Partiendo de dicha premisa, una pedagogía de la sexualidad desde el cuerpo implica un ejercicio de agencia “corporalizada” (Foucault, citado en Millán, 2012), que da sentido a la propia historia, reconfigurando la subjetividad a través de una suerte de re-significación corporal que lleva a una reconstitución subjetiva orientada a la integralidad, donde el cuerpo no está separado de las emociones ni el conjunto del intelecto; tal como afirma Millán, es decir: “reconociendo la imbricación entre el entendimiento y el sentir, partiendo desde lo corpóreo”, y transitando hacia “otra” concepción de educación, sustentada en la mirada holística del ser humano como una unidad indivisible, dentro del paradigma de la complejidad y el cuerpo, observado como vehículo que “transversaliza” los saberes (Millán, 2012, p. 192); durante el desarrollo del programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, fue posible reconocer hechos vinculados a esta perspectiva.

Algo que también encontré en sus trabajos, y que es muy emocionante, es ver cómo se sentían las emociones en este trabajo, como la experiencia de [persecución] vivida del profesor Centeno; la experiencia de Belkis, contando lo que estaba pasando con esos niños [que exploran su cuerpo], lo que había pasado y todo lo que [eso] había generado en ese colegio [...] el temor sobre el cuerpo, entonces, su experiencia sobre las cosas que suceden en el colegio son elementos pedagógicos fundamentales que hay que aprovechar, pues antes que hablar de un tema en abstracto, esas situaciones tienen una potencia pedagógica impresionante. Quería rescatar eso de todos los trabajos que desarrollaron (Marina Bernal, Investigadora IDEP, Colaboratorio 7).

Pensar en “otra” educación es ir hacia una pedagogía desde la concepción del cuerpo como una vivencia, desde una hermenéutica de sí (Foucault 1990). A partir de nuestro cuerpo estaríamos ante la presencia de un entendimiento, donde se conjugan pluralidades en el sentir y el hacer, es entendernos en otra relación de saberes, en la cual son dos quienes aprenden: docente y estudiante; por ende, desaparece el poder que ejercemos en la dominación del otro, pues no hay la imposición de la necesaria disciplina corporal como medio para domesticar el espíritu humano, tal como expresa la profesora.

[...] desde ahí empezar a generar unas estrategias de manera colectiva [...] una indagación investigativa que se basa en la experiencia artística, un poco reconociendo que no estaba desde lo cognitivo, sino

desde los sentires y de lo estético, y en ese primer trabajo una cosa demasiado elemental fue poner la palabra menstruación gigante en el tablero con niños y niñas del grado quinto, y decirles que pintaran qué significaba para ellos y ellas esta palabra; la mayoría de niñas expresaban la menstruación como llanto (Stephany Parra, Docente orientadora, Colegio La Toscana Lisboa, localidad de Suba, Maloca 2).

La experiencia desarrollada por la profesora Stephany alude, por un lado, al despliegue de estrategias artísticas, allí empleó actividades como la danza, el movimiento, el teatro, el performance o la música y, por otro, a diversas vías expresivas vinculadas a las artes plásticas, tales como la pintura, el collage, la fotografía o el video, todo ello pone de manifiesto una comprensión del aprendizaje situado en la experiencia y en la exploración de los afectos, emociones y memorias encarnadas, junto a su expresión simbólica. Esto también fue expresado por la profesora Patricia cuando conoció las apuestas desarrolladas por colegas docentes, que incorporaban cualidades estéticas y afectivas:

Acudir a elementos simbólicos para poder trabajar temas que normalmente instrumentalizamos, es decir, cómo hacemos para abordar la sexualidad desde un lugar no restrictivo, sino desde un lugar de creación, de interrogación, de apertura de escenarios [...] el arte es algo que lo posibilitaba, sin tener que ser artistas, porque ella [dijo que] no es artista, pero acudió a esos elementos para manifestar algo que resonó bastante en sus estudiantes desde una experiencia personal (Patricia Vargas. Docente Distrital, Colaboratorio 7).

Así, tomando como punto de partida esta concepción, el programa plantea una pedagogía desde lo corporal, que convoca a:

- Una representación humana transformadora desde la acción de corporeizarse, que le permite, tanto al sujeto docente, como al aprendiente, una nueva manera de aproximarse al hecho educativo, sin la sombra de la domesticación o dominio del otro.
- Una comprensión de la sexualidad desde las experiencias que trascienden la comprensión cognitiva, con abordajes centrados en la corporalidad, la afectividad y los saberes y “sentires” estéticos.
- La construcción de propuestas desde estrategias, experiencias y lenguajes artísticos.

- La aproximación a las interacciones de corporalidad-sexualidad, y la comprensión e intervención sobre los imaginarios de género que se interrelacionan en las experiencias de la sexualidad.

### **Pedagogías críticas interseccionales**

Este enfoque pedagógico retoma énfasis planteados desde distintas perspectivas que cuestionan las pedagogías de poder, las jerarquías, la violencia institucional, la homogeneización, la eliminación de la diversidad, los discursos normativos y las miradas biomédicas y sanitarias de la sexualidad; todos, temas instalados en la escuela y en la forma en que, no solo ella, sino las posibilidades reproductivas, son abordadas; para ello, se recurre a la mirada de Rita Segato (2018) y su propuesta de las contra-pedagogías de la crueldad; y a los postulados de la teórica feminista Ángela Davis (2018), retomados y elaborados por Mara Viveros (2016).

Por su parte, Segato (2018) plantea que las “pedagogías de la crueldad” son todos aquellos actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos para convertir o representar como “cosas” lo que está vivo y su vitalidad. Dicha pedagogía enseña a aniquilar la vida desde su sentido más profundo, evitando dejar rastros que puedan evocar “lo humano”. Un ejemplo de ello lo constituyen las violencias sexuales, la trata de personas y la explotación sexual, pero hay pedagogías que se expresan y normalizan en el contexto, no solo de la escuela, sino de un territorio como Colombia, sometido durante sesenta años a un conflicto armado interno.

La repetición de la violencia, dice Segato, produce un efecto de normalización de la crueldad, convirtiéndola en algo habitual, lo que promueve la disolución de la empatía, el distanciamiento afectivo, la fragilidad y fractura de los vínculos y la insensibilización frente al dolor o necesidad del otro. Por ello, es tan relevante para aproximarse al abordaje integral de la sexualidad desde el desarrollo de las “contra pedagogías de la crueldad” (Segato, 2018), las cuales contravienen esta voluntad de consumo del cuerpo, cosificación de la vida y

sometimiento de lo dúctil, cambiante y diverso que es la sexualidad, oponiéndose a la tendencia de convertirlo en algo medible, comparable y controlable.

En la experiencia “Frontera tras frontera: Derechos sin fronteras”, impulsada por el profesor Alfredo Centeno en el Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta, es posible ver cómo, después de 25 años de trabajo, uno de sus estudiantes expresa el sentido de este tipo de contra-pedagogías:

[...] me enamoró realmente todo lo que significa Fronteras, que los hombres nos podemos abrazar, que nos podemos dar un pico en la mejilla, no hay nada de malo en dar un abrazo a un padre, a un amigo, y fue una experiencia bastante bonita salir a las calles, gritar: ¡No a la violencia contra las mujeres! [...] es impresionante, porque realmente vivimos en unas dinámicas muy machistas, y más en un país como este, y ver que hay jóvenes que le quieren meter la ficha a eso y cambiar todo lo que representa el machismo y, como decía la compañera, no se puede expresar (Chucho, Integrante del grupo Frontera tras frontera: Derechos sin fronteras, Estudiante, Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta, Maloca 2).

El estudiante pone de manifiesto la forma en que las relaciones y construcciones de género inciden y se mezclan con otros sistemas de poder-saber; esto es lo que le permite explicar la forma en que son construidas las identidades de género y la sexualidad en su contexto.

Viveros (2016) se expresa en el mismo sentido, recuperando los trabajos de distintos autores, plantea el valor de los análisis interseccionales, que permiten e invitan a reflexionar frente a las múltiples diferencias que pueden generar desigualdades significativas y dominación en la experiencia de la sexualidad en la vida social, las cuales no solo se expresan en la interrelación entre raza, clase, género y sexualidad, sino en otras categorías como la nacionalidad, la experiencia migratoria voluntaria o forzada, la religión, la edad o la discapacidad, también denominada diversidad funcional.

Lo anterior se expresa muy claramente en la comprensión de la construcción de la masculinidad como forma de socialización y entrenamiento para la vida del sujeto masculino, que en el contexto colombiano implica el desarrollo de actitudes y prácticas que afirman la relación masculinidad-guerra, masculinidad-crueldad, masculinidad-distanciamiento y

masculinidad-baja empatía, colocando a las mujeres y a sujetos feminizados en el rol de objetos disponibles y desechables. En este esquema bélico, y en búsqueda de afirmar este tipo de masculinidad hegemónica, los hombres se ven conminados a desarrollar prácticas de “obediencia” a este rol y a ejercer el “sometimiento” de quienes se perciben débiles o inferiores.

El proceso “contra-pedagógico” se puede reconocer en el marco del proyecto “Frontera tras frontera: derechos sin fronteras”, pues promueve que los estudiantes trasciendan dichos mandatos de género respecto a las masculinidades, los cuales constituyen rituales de paso (habituales en pandillas, maras o grupos de sicarios), se normalizan a través de los medios de comunicación y se manifiestan como espectáculos cotidianos de la crueldad en los ámbitos domésticos y públicos, expresándose en la dinámica escolar, tanto en los vínculos que se establecen, como en el orden institucional:

[...] me interesó el proyecto por Tejido Juvenil, también por mi hermano Duván, él estaba en el proyecto y yo siempre me preguntaba: ¿Por qué se queda allá tan tarde?, ¿qué es lo que hacen por allá? Y él siempre me contaba cómo es que un hombre con otro hombre sí se pueden abrazar, cómo se puede saludar con beso de mejilla y no tiene nada de malo, y, pues, entré al proceso y me pareció bastante bien ver cómo todos los miembros intentaban destruir, o al menos fragmentar, esos estigmas de que ser gay es malo, de que dos hombres no se pueden abrazar o darse un beso en la mejilla, y fue algo que actualmente me sigue sorprendiendo, de cómo las personas tienen puntos de vista de una misma cosa pero que sus puntos de vista son muy distintos (Sebastián Merchán, Proyecto Frontera tras frontera: derechos sin fronteras, Estudiante, Colegio Clemencia Olgún de Urdaneta, Maloca 2).

Finalmente, las pedagogías críticas interseccionales incluyen las denominadas pedagogías subalternas, que fueron llamadas durante el proceso de construcción del programa como pedagogías “trans”, pedagogías “travestí”, pedagogías “chuecas”, pedagogías “anti capacitistas” o pedagogías “*Queer*”, para hacer referencia a un conjunto de apuestas pedagógicas que surgen desde los movimientos sociales e interpelan el hecho educativo relacionado con la sexualidad, problematizando la posición de poder del sujeto enseñante y aprendiente, y los principios que subyacen a la voluntad de educar la sexualidad.

Esta educación sexual tendría que ser estética, encarnada en la piel, con unos olores, con unos sonidos. Si se nos pierde creo que perdería la potencia de lo que implicaría. Hoy, por ejemplo, que las chicas de la Pedagógica hablen de la “pedagogización” de lo trans [...] que te incomode verme maquillada de esta manera, porque en esa irrupción también incomodamos para que te hagas preguntas, de ¿por qué hay un odio a la diferencia? (Jennifer Villa, Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Maloca 3).

De este modo, las pedagogías críticas interseccionales se plantean como eje del programa, pues permiten rescatar la sensibilidad, los vínculos y la exploración de caminos alternos para el abordaje de la sexualidad, el género y las posibilidades reproductivas, a partir de cinco aspectos:

- Una educación histórica crítica, que rescata la memoria y saberes pedagógicos de las mujeres, de las culturas indígenas, de la diáspora afrocolombiana, los saberes populares y surgidos de la experiencia, los subjetivos u otros entendidos como subalternos.
- Promover una pedagogía de los vínculos, de la reciprocidad, la interdependencia y la comunidad, la cual rescata y potencia el sentido de la vida y una ética del cuidado que emerge de abrazar la propia vulnerabilidad, y la del otro, en el encuentro intersubjetivo.
- Educación en feminidades y masculinidades alternativas, que abran caminos para reconocer la violencia de género e intra-género, la afectación de los hombres por el mandato de masculinidad y a la necesidad de transformar las pedagogías que se instauran en la familia y se afirman en el escenario de la escuela, reforzándose en la experiencia del encuentro entre pares o a partir de las características y condiciones que imprime el entorno.
- Una contra-pedagogía del poder, que aborda los mandatos de género sobre la masculinidad, la baja empatía, la crueldad, la insensibilidad, el distanciamiento, el desarraigo, la “desensitización” y la precariedad de los vínculos.
- Promover el pensamiento y la acción colectiva desde el arraigo espacial y comunitario; enfocándose en las prácticas y en el proceso, antes que en el producto, abordando situaciones antes que problemáticas.

## **Investigación-Acción-Educativa (IAE)**

Esta propuesta teórico-metodológica, desarrollada por el pedagogo John Eliot Lewin (2000), fue planteada durante el desarrollo del programa y constituye también uno de los lineamientos pedagógicos, tanto en su versión sociológica (IAP), impulsada en Colombia por Fals Borda, como en la educativa de Lewin, retomada y desarrollada en el país como Investigación-Acción en el Aula; entendiéndola como un enfoque para lograr transformaciones estructurales y curriculares a la hora de trabajar integralmente la sexualidad en los contextos escolares, mediante el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva frente al tema en los distintos actores de la comunidad educativa (directivas, estudiantes, equipos de orientación y docentes), y el abordaje de situaciones surgidas en la implementación del programa o que se enfrentan en el aula, para identificar las necesidades estudiantiles.

La apuesta de la Investigación-Acción-Educativa permite lograr simultáneamente avances teóricos y transformaciones sociales; además, consigue producir conocimiento situado, práctico y teórico. Así mismo, este enfoque parte de analizar situaciones experimentadas en el contexto escolar desde las perspectivas de los actores sociales implicados, en este caso docentes y estudiantado, quienes, a través de procesos de reflexión y autocrítica, consiguen desarrollar cambios inmediatos, pero también variaciones profundas en el escenario del aula y en las propias prácticas, hasta llegar, en mayor escala, hasta la cotidianidad institucional; justamente ese es el enfoque de la profesora Sthephany Parra.

Parte de lo que se hace con el semillero es pensar en una investigación desde la acción educativa, y esto implica, a manera de círculo, poder empezar a hacer un diagnóstico; un poco lo que hacemos con el semillero es, bien, hay unos interrogantes, unas situaciones con las que no estamos cómodos, con las que no estamos cómodas ¿Qué hacemos con eso?, no se trata solamente de ir a decir qué es lo que hay que hacer, sino poder hacer un ejercicio primero de diagnóstico, de indagar qué es lo que están pensando los chicos, qué es lo que están pensando los profes, las profes [...] hago unos diálogos que empiezo a establecer con las niñas en el semillero, el grupo del semillero inicial fue de, más o menos, unas diez niñas, y ellas comienzan a contarme cuál fue su experiencia con la menstruación (Sthephany Parra, Docente orientadora, Colegio La Toscana Lisboa, localidad de Suba, Maloca 2).



Partiendo de las características identificadas en la investigación-diagnóstico, la profesora Sthephany desarrolla un escenario de posibilidad para la creación en su colegio, de desarrollo e implementación de estrategias de sensibilización y motivación, que incluyeron ejercicios artísticos para constituir un abordaje integral de los imaginarios de género, específicamente relacionados con la menstruación.

[...] desde ahí empezar a generar unas estrategias de manera colectiva [...] una indagación investigativa que se basa en la experiencia artística, un poco reconociendo que no estaba desde lo cognitivo, sino desde los “sentires” y de lo estético (Sthephany Parra, Docente orientadora, Colegio La Toscana Lisboa, localidad de Suba, Maloca 2).

Comprender que las vivencias de la sexualidad trascienden la dimensión cognitiva y requieren de abordajes centrados en la corporalidad, la afectividad, y los saberes y “sentires” estéticos, ha llevado a diferentes docentes a construir programas desde estrategias, experiencias y lenguajes artísticos. Esta posibilidad les ha permitido aproximarse a explorar las interacciones corporalidad-sexualidad y a comprender e intervenir los imaginarios de género que se interrelacionan en las experiencias de la sexualidad.

[...] pensar desde una categoría relacional de género, que implica que esto no se trata solo de las niñas, sino que se trata de ellas en relación con un contexto y, puntualmente, en relación con los chicos que están allí en el colegio, con los profes y con toda la comunidad educativa; y otro que es muy potente, y va a ser muy potente para esta experiencia, es la “Imaginería de género”, digamos que utilizo esta palabra para hablar de los imaginarios que tenemos a propósito de ser hombres y ser mujeres, y que son imágenes que ordenan nuestro mundo. Yo hablo de los “Hilvanes”, como de cuáles son esas estrategias concretas que se utilizan para empezar a tejer estas experiencias (Sthephany Parra, Docente orientadora, Colegio La Toscana Lisboa, localidad de Suba, Maloca 2).

La participación activa de los protagonistas del estudio, junto a los procesos de reflexión crítica y el interés por promover las transformaciones sociales, constituye una cualidad distintiva de esta metodología cualitativa: admite que los actores se involucren, conozcan, interpreten y cambien la realidad objeto del estudio, a través de acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas, con el objeto de generar transformaciones definitivas y profundas.

Vamos a construir mutuamente y no solamente me voy a quedar con lo que piense Centeno; sino: Ah, fulano piensa esto o lo otro; entonces ahí es cuando uno empieza a ver que se empiezan a desmontar muchas cosas, porque yo decía antes cosas como: Ah, es que la mujer no debe hablar; o sea, lo que el niño diga va a ser cierto siempre; en este momento me doy cuenta de que no, nosotros también podemos, desde otro punto, dar nuestras opiniones, entonces es empezar a ver que todos tenemos algo, de una u otra manera vamos siempre a construir y lograr algo (Dominic, Integrante del grupo Frontera tras frontera: Derechos sin fronteras, Estudiante, Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta, Maloca 2).

De este modo, la Investigación-Acción-Educativa se plantea como eje del programa, en tanto que permite potenciar siete aspectos fundamentales:

- Se desarrolla a partir de las situaciones “prácticas” cotidianas experimentadas por los diferentes actores de las comunidades educativas, no con los "problemas teóricos" definidos por actores externos al entorno desde sus saberes expertos.
- Posibilitar la transformación de los escenarios escolares, a nivel de planeación escolar y en términos de facilitar agencias y empoderamientos que permitan el goce pleno de la sexualidad.
- Demanda una comprensión analítica, crítica, teórica y, fundamentalmente, práctica de las situaciones en relación con la vivencia de la sexualidad en la escuela.
- Convoca al desarrollo de ejercicios de investigación enfocados en las particularidades del cada IED, en su contexto político, social, económico y cultural, mientras, al tiempo, permite ver la manera en que estas características se relacionan con las situaciones de la sexualidad que suceden al interior de los colegios.
- Estos ejercicios adquieren la dimensión de diagnósticos integrales que permiten identificar los vacíos hacia los cuales se debe dirigir el desarrollo de proyectos relacionados con la educación integral de la sexual desde el colegio.
- La perspectiva permite trascender la percepción docente frente a la “teoría”, enfrentando la idea de que ésta se desarrolla exclusivamente por personas “expertas” en sexualidad, ajenas a las instituciones educativas.
- Se plantea como vía para problematizar la relación entre teoría y práctica, al restituir a la docencia su rol como agente que investiga y produce conocimiento.

## **Enfoque pedagógico situacional de las potencialidades humanas para el abordaje integral de la sexualidad**

Recapitulando, la construcción del programa se ha situado en el marco de la Investigación-Acción-Educativa, en tanto se ha diseñado a partir del reconocimiento, no solo de la realidad vigente del abordaje de la sexualidad en los contextos escolares de Bogotá, sino de las situaciones “prácticas” cotidianas experimentadas por los diferentes actores de las comunidades educativas; desarrollando diferentes estrategias institucionales, pedagógicas y didácticas, que han sido analizadas y recuperadas para construir propuestas de acción a seguir en el marco del programa. No se retoman "problemas teóricos" o lineamientos generales definidos por instancias o actores externos a la realidad de las IED desde saberes expertos, sino de las premisas, categorías iniciales y la lectura de realidades que aporta la línea de base de 2018, junto a la exploración de acciones desarrolladas en las IED contando con sus realidades particulares.

Con las diferentes fases del estudio que sustentan el programa se ha buscado profundizar la comprensión de las situaciones enfrentadas por las comunidades educativas ante el reto de abordar de manera integral la sexualidad. En consecuencia, la propuesta, que se detalla en este apartado como “Enfoque pedagógico situacional de las potencialidades humanas para el abordaje integral de la sexualidad”, es resultado de las búsquedas desarrolladas en el marco del programa para proponer una estrategia pedagógica integral para el abordaje de la educación de la sexualidad, desde el reconocimiento de tres límites estructurales:

- **La uni-disciplinariedad:** Se encontró que se apostaba especialmente por una mirada médica o psicológica.
- **La tematización:** Promover que la sexualidad se aborde desde temas lleva a que los considerados como “difíciles” sean silenciados o abordados de manera superficial.
- **Borrar la misionalidad de la escuela frente al abordaje de la sexualidad** lleva a confundir la atención individual de situaciones asociadas con la sexualidad, con el objeto misional de la escuela respecto a la educación de la sexualidad.

## **Potencialidades**

La noción de potencialidades, relacionada con la sexualidad, fue retomada de la teoría de sistemas por Eusebio Rubio (1994), quien ubicó el problema epistemológico que supone abordar la sexualidad desde una sola disciplina o a partir de uno solo de sus aspectos, temas o dimensiones; para resolverlo, acudió a la Teoría del Sistema General (Koestler, 1980, citado en Rubio, 1994), que concibe a los sistemas como instancias formadas por elementos en interacción, los cuales, a su vez, constituyen sistemas; con esta premisa Rubio denominó a estos sistemas como “holones”, término que en griego significa “Todo”, para evidenciar su carácter de sistemas complejos en sí mismos.

Rubio desarrolló de esta manera el modelo de la sexualidad humana, concibiéndolo como resultado de la integración de cuatro potencialidades que dan origen a los cuatro holones o subsistemas sexuales, identificados por el autor como: la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal; al concebirlos como sistemas en sí mismos les hizo susceptibles de ser abordados partiendo de diversas disciplinas, enfoques y metodologías.

Con ese antecedente, pero situando el concepto de potencialidad humana en el marco vigente de comprensión de la sexualidad, a la vez que en el ejercicio de construcción de un programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares distritales, aquí se plantea la noción de potencialidades humanas para aludir a cinco horizontes de integralidad, estructurantes y susceptibles de ser articulados para abordar la sexualidad en los contextos escolares, desde la acción analítica y pedagógica, sistemática e intencional.

Así, a partir de la lectura de realidades, y desde un ejercicio colaborativo realizado con docentes distritales, el actual programa reconoce cinco potencialidades humanas para el abordaje integral de la sexualidad: Corporalidad, territorio e identidad; alteridad, vulnerabilidad e interdependencia; emociones, sensaciones y sentimientos; dignidad,

libertad, justicia y sentido de vida; y reflexividad, imaginación y creatividad. La noción de potencialidades humanas entonces se constituye como la vía para integrar conceptual y pedagógicamente:

- **Las premisas que orientaron las fases previas del estudio**, las cuales sustentan el programa y son: Pensar en y desde la escuela; reconocimiento de experiencias y diálogo de saberes; abordaje integral del embarazo, la maternidad y la paternidad; y deconstrucción y construcción de categorías y enfoques.
- **Las perspectivas, enfoques y apuestas éticas y filosóficas que nutren al programa**, que son: El enfoque de género y de derechos, desde una mirada interseccional; el enfoque diferencial y la ética del cuidado; y el principio de integralidad.
- **Los marcos pedagógicos del programa**. Es decir: la pedagogía experiencial; la pedagogía de la experiencia desde el cuerpo; la afectividad y la subjetividad; las pedagogías críticas interseccionales; y la Investigación-Acción-Educativa (IAE).
- **Las dimensiones exploradas a través del levantamiento de la línea de base**: Representaciones sociales, significados, comportamientos y prácticas, conocimientos y actitudes.

A continuación se expone una representación grafica de las potencialidades humanas que se trabajan en el actual programa de educación integral para la sexualidad:

## ***Imagen 20 Potencialidades humanas para el abordaje integral de la sexualidad***



*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

En este punto resulta indispensable abordar cada una de las potencialidades humanas, de tal forma que se comprenda su lugar en el programa.

### **Corporalidad, territorio e identidad**

Potencialidad vinculada a la reflexión sobre los elementos relacionados con la corporalidad, tanto en sus dimensiones materiales, biológicas y físicas, como emocionales, expresivas, energéticas, sensibles y simbólicas, a la vez que a los imaginarios que la cultura y el territorio inscriben en ese cuerpo, funcionando como base de la experiencia subjetiva de la sexualidad. De esta forma, los sentidos de cuerpo y territorio son dialógicos, llegando a la idea de un cuerpo como territorio, en tanto metáfora de sujeto que se explora, reconoce y descubre; pero también a la noción del territorio desde un sentido de “ubicación” corporal, que funciona como elemento central para configurar las identidades. A nivel relacional, el territorio es

también una entidad con la que el sujeto establece una relación y unos sentidos de pertenencia, tránsito, conflicto o exclusión, los cuales, junto con la construcción de la identidad sexual y de género, y de existencia social y cultural, se construyen a lo largo de todo el ciclo vital.

### **Alteridad, vulnerabilidad e interdependencia**

Potencialidad vinculada con el reconocimiento, manifestación, despliegue y celebración de las diferencias, el diálogo entre ellas y la aceptación del otro desde su singularidad, todo visto como condición fundamental de las relaciones interpersonales. Alude a los vínculos de solidaridad que surgen en la acción colectiva y en la constitución de lo social, a la vez que a la configuración de normas y valores comunes que son necesarios para convivir sin importar razones de género, sexualidad, etnia, religión, capacidades, edad o posiciones políticas. Parte de la importancia de reconocer la propia vulnerabilidad y la vulnerabilidad ante el otro, de allí emerge el sentido de responsabilidad y de ética del cuidado de sí y del otro; antes que una prescripción irreflexiva de “buenas conductas” o de “sometimiento a la norma”, esta potencialidad apela al desarrollo ético de la hospitalidad, la empatía y la conciencia ética de la existencia, en interrelación con otro ser que requiere y del que se requiere, acogida, cuidado y aceptación.

### **Emociones, sensaciones y sentimientos**

Potencialidad que alude a la dimensión afectiva del sujeto, que se despliega en su relación consigo mismo y con el otro, un encuentro del que emergen pasiones, placeres y deseos, así como la sensibilidad estética de la existencia. Se trata del abanico completo de emociones, sensaciones y sentimientos implicados en la experiencia vital de la sexualidad. Antes de hablar del placer como sensación típicamente asociada a la sexualidad, esta potencialidad se refiere a todas las sensaciones emociones y sentimientos que se juegan en el encuentro del sujeto consigo o con el otro en las relaciones interpersonales y la posibilidad de reconocerlas, explorarlas e integrarlas.

La búsqueda de construir una sexualidad plena y disfrutable implica también reconocerla como escenario de poder, de tensiones profundas y de restricciones o privilegios; donde se juegan la felicidad, la confianza y la sensación de plenitud, pero también el miedo, el temor, el asco o la rabia. Finalmente, esta potencialidad alude a la capacidad de reconocer, analizar y deconstruir los repertorios emocionales culturalmente pautados, que hacen parte de la experiencia subjetiva y de las identidades de género, para explorar alternativas u horizontes afectivos de mayor amplitud, que faciliten la lectura de sí o del otro y la capacidad de expresión, reconocimiento, modulación de los afectos o exploración de alternativas expresivas.

### **Dignidad, libertad, justicia y sentido de vida**

Potencialidad que se nutre del enfoque de derechos y de la forma en que éste se expresa en la experiencia de la sexualidad, desde el reconocimiento personal de ser un sujeto sexual de derechos; a partir de asumir los sentidos intrínsecos de dignidad, libertad y justicia inherentes a una persona en el ejercicio de su sexualidad y la inalienabilidad de su goce. Todo ello constituye la base para pensarse como parte de una comunidad humana en la cual se inscribe la propia existencia; así, antes que un proyecto de vida relacionado con la sexualidad, se estaría haciendo referencia al sentido de vida, el cual permite reflexionar sobre el significado profundo de la existencia y lo que se propone hacer con ella a nivel individual pero también como parte de una comunidad, es decir la conciencia del sujeto sobre sí y su lugar en el mundo, en el presente y en un futuro imaginado, apostando, no por una planificación de vida, sino por integrar en sí la dignidad, la libertad y la justicia para tomar decisiones éticas, estéticas y trascendentes, dignas libres y justas, como sujeto sexuado, todo lo cual hace parte del proceso de subjetivación.

### **Reflexividad, imaginación y creatividad**

Potencialidad que se expresa en la capacidad del sujeto de pensarse a sí mismo, no se trata únicamente de una reflexión sobre cuestiones extrínsecas, sino, y de manera estructural, de la deliberación sobre el sí personal, el amor propio, la autoestima o la propia existencia o



autoconciencia. Esta potencialidad se manifiesta en la capacidad reflexiva, imaginativa y creativa implícita en el aprendizaje de la sexualidad o en una apuesta pedagógica crítica, de tal manera que a un trabajo que apunta a promover la reflexividad y la expresión creativa, la búsqueda de otros lenguajes, medios o modos de abordar aspectos de la sexualidad que trasciendan la comprensión meramente conceptual, para constituirse en elementos que susciten la creación y la acción organizada y transformadora.

Ahora bien, como una forma de facilitar su apropiación y aplicación, se diseñó junto con las comunidades educativas un conjunto de unidades o aspectos propios de cada potencialidad, que permiten reconocer la profundidad y alcances de cada potencialidad. Estas unidades o aspectos se presentan a continuación:

***Tabla 9 Unidades o aspectos propios de cada potencialidad***

Potencialidades	Unidades o aspectos
Corporalidad, territorio e identidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El cuerpo en su sentido material, biológico y funcional.</li> <li>2. El cuerpo investido de posibilidades reproductivas.</li> <li>3. El cuerpo en su sentido emocional, energético y espiritual.</li> <li>4. El cuerpo en sus sentidos simbólicos e imaginarios, en tanto impresiones grabadas por la cultura y el territorio.</li> <li>5. El cuerpo como escenario de transformación, encuentro y desencuentro consigo o con otras personas.</li> <li>6. El cuerpo como lugar donde se experimenta subjetivamente la sexualidad, la construcción de sentidos de identidad sexual y de género, de pertenencia y de existencia sexuada.</li> <li>7. El cuerpo como territorio, como metáfora de un sujeto que se explora, reconoce, descubre y protege.</li> <li>8. El territorio como escenario donde el sujeto corporeizado se sitúa y establece relaciones y sentidos de identidad, pertenencia, tránsito, conflicto o exclusión.</li> </ol>
Alteridad, vulnerabilidad e interdependencia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento, manifestación, despliegue y celebración de las diferencias, del diálogo entre ellas y de lo que nos hace singulares, como condiciones fundamentales de las relaciones interpersonales.</li> <li>2. Explorar vínculos de solidaridad que surgen de la acción colectiva, de la constitución social y de la configuración de normas y valores comunes, necesarios para convivir sin importar razones de género, sexualidad, etnia, religión, capacidades, edad y/o posiciones políticas.</li> <li>3. Abordar la vulnerabilidad distanciándose de la idea habitual que la entiende como “condición de desventaja” o de “vulneración”, vinculándola como indicador de debilidad.</li> </ol>

Potencialidades	Unidades o aspectos
	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Entender la vulnerabilidad como una cualidad del ser humano en tanto humano; allí emerge el sentido de responsabilidad y de la ética del cuidado de sí y del otro.</li> <li>5. Transcender la prescripción irreflexiva de tratar las relaciones humanas a partir de las “buenas conductas” o el “sometimiento a la norma”, apelando al desarrollo ético de la hospitalidad, la empatía y la conciencia de la existencia en interrelación con otro ser, el cual requiere y del que se requiere, acogida, cuidado y aceptación.</li> </ol>
Emociones, sensaciones y sentimientos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dimensión afectiva del sujeto implícita en la relación que establece consigo mismo y con el otro.</li> <li>2. Sensibilidad estética de la existencia.</li> <li>3. El abanico completo de emociones, sensaciones y sentimientos que hacen parte de la experiencia de la sexualidad.</li> <li>4. El erotismo, el deseo y el placer como experiencia individual o compartida.</li> <li>5. Situaciones donde la afectividad y la forma de experimentarla y representarla son centrales en la toma de decisiones vitales; por ejemplo, respecto al inicio de las relaciones sexuales, el ejercicio reflexivo de las posibilidades reproductivas o el establecimiento, construcción o disolución de vínculos.</li> <li>6. Los afectos manifiestos o latentes, vividos desde el propio cuerpo, en relación con los otros o con consigo mismo, expresados en la auto-aceptación, autoestima, confianza y sensación de plenitud y aceptación.</li> <li>7. Los afectos manifiestos o latentes vividos desde el propio cuerpo, en relación con los otros o con consigo mismo, de miedo, temor, rechazo, asco o rabia.</li> <li>8. La capacidad de reconocer, analizar y deconstruir los repertorios emocionales culturalmente pautados, que hacen parte de la experiencia subjetiva y de las identidades de género.</li> <li>9. Explorar alternativas vinculares y horizontes afectivos no convencionales.</li> <li>10. La capacidad de expresión, reconocimiento, modulación de los afectos y la exploración de alternativas expresivas.</li> </ol>
Alteridad, vulnerabilidad, e interdependencia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento, manifestación, despliegue y celebración de las diferencias, del diálogo entre ellas y aceptación de lo que nos hace singulares, como condiciones fundamentales de las relaciones interpersonales.</li> <li>2. Explorar vínculos de solidaridad que surgen de la acción colectiva, de la constitución social y de la configuración de normas y valores comunes, necesarios para convivir sin importar razones de género, sexualidad, etnia, religión, capacidades, edad y/o posiciones políticas.</li> </ol>

Potencialidades	Unidades o aspectos
	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Abordar la vulnerabilidad distanciándose de la idea habitual que la entiende como “condición de desventaja” o de “vulneración”, vinculándola como indicador de debilidad. Entender la vulnerabilidad como una cualidad del ser humano en tanto humano, de donde surge el sentido de responsabilidad y de la ética del cuidado de sí y del otro.</li> <li>4. Transcender la prescripción irreflexiva de tratar las relaciones humanas a partir de las “buenas conductas” o el “sometimiento a la norma”, apelando al desarrollo ético de la hospitalidad, la empatía y la conciencia de la existencia en interrelación con otro ser, el cual requiere y del que se requiere, acogida, cuidado y aceptación.</li> </ol>
Dignidad, libertad, justicia y sentido de vida	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfoque de derechos y su expresión en la experiencia de la sexualidad y de las posibilidades reproductivas.</li> <li>2. El sentido subjetivo de asumirse como sujeto sexual de derechos.</li> <li>3. Los sentidos de dignidad, libertad y justicia, como dimensiones que constituyen a la persona en el ejercicio de la sexualidad, junto a la inalienabilidad de su goce.</li> <li>4. La sexualidad como dimensión inherente al sujeto desde que nace, como elemento esencial para comprender la comunidad humana y los pactos sociales (y legales) que construye.</li> <li>5. La sexualidad como escenario para reflexionar sobre el sentido profundo de la existencia, apostando, no por una planificación de la vida, sino por integrar en el sentido de sí, la dignidad, la libertad y la justicia, para tomar decisiones éticas, estéticas y trascendentes, dignas libres y justas, como sujetos sexuados.</li> <li>6. La relación de la sexualidad con la conciencia del sujeto sobre sí y su lugar en el mundo, en el presente y en un futuro imaginado en primera persona, con diversas posibilidades de realización.</li> <li>7. El proyecto de vida relacionado con el goce pleno de la sexualidad.</li> </ol>
Reflexividad, imaginación y creatividad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad reflexiva, imaginativa y creativa implícita en el aprendizaje de la sexualidad.</li> <li>2. Capacidad del sujeto de pensarse a sí mismo; reflexión sobre el amor propio, la autoestima y la propia existencia o autoconciencia.</li> <li>3. Considerar la reflexividad, la imaginación, y la creatividad como campos que permiten comprender y construir una mirada propia sobre la sexualidad.</li> <li>4. Explorar otros lenguajes, medios o modos de abordar aspectos de la sexualidad que trasciendan su comprensión meramente conceptual.</li> <li>5. Desarrollar iniciativas individuales y colectivas que transformen las situaciones identificadas como problemáticas en los contextos educativos.</li> </ol>

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

## **El abordaje situacional**

El análisis de la información aportada por la línea de base destacó tres aspectos problemáticos del abordaje pedagógico de la sexualidad: la segmentación de acciones; el énfasis en el área de orientación como instancia que asume la responsabilidad de abordar la sexualidad; y el énfasis en las perspectivas sanitarias, ligado al perfil de los apoyos empleados por los colegios para subsanar los vacíos en cuanto a espacios para abordar la sexualidad.

La propuesta de las potencialidades permite abordar de forma integral, transversal y transdisciplinar dichas problemáticas, trascendiendo el énfasis por temas; para ello se opta por trabajar con situaciones significativas de la realidad cotidiana de los colegios y de quienes integran las comunidades educativas, involucrando el nivel personal, social y estructural.

En tal sentido, desde la perspectiva de la Investigación-Acción, se explica algo que “sucede”, para construir una suerte de guión o relato sobre el hecho en cuestión, que va más allá de abordar un tema, relacionando el hecho con un contexto de situaciones contingentes, concurrentes e interdependientes; a ese relato se le llama situación para evitar denominarle “caso”, despegando así la lectura del marco impuesto por el área de la salud. Las relaciones se “vislumbran” mediante la descripción concreta, en lugar de enunciados de leyes causales y correlaciones estadísticas. Entonces el relato de las situaciones aporta una teoría de la situación, presentada de forma narrativa.

Desde la metodología de la Investigación-Acción, lo que “ocurre” se interpreta desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación, por ejemplo, docentes y estudiantes, equipos de orientación o directivas, y los hechos se descifran como acciones e interacciones humanas que se leen desde su relación con las condiciones que postulan, en tanto expresiones de:

- La comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.
- Las intenciones y los objetivos del sujeto.
- Sus elecciones y decisiones.

- El reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar el establecimiento de objetivos y la elección de rutas de acción.

De esta forma, "lo que ocurre" se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos impresos por las personas; por ello, desde este marco se considera que la situación, desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el lenguaje coloquial de las personas, para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida cotidiana.

Finalmente, la situación puede ser leída en clave de cada potencialidad con el apoyo de sus aspectos o unidades, planteando preguntas que conviertan el hecho en oportunidad pedagógica, de tal forma que pueda ser luego expresado con facilidad en una estrategia didáctica. A continuación se presenta un análisis situacional para ejemplificar su implementación. Frente a la situación, las potencialidades apuntan al abordaje integral, transversal y transdisciplinar, no de temas, sino de situaciones significativas inscritas en la realidad cotidiana de los colegios y de quienes integran las comunidades educativas, a nivel personal, social y estructural. Se trata de un ejercicio desarrollado desde el marco de las potencialidades, para contrastar el abordaje de un tema con el de una situación, pensado para ser trabajado con diversos actores de las comunidades educativas.

**Tabla 10 Situación para trabajar con potencialidades**

Identificación, descripción y análisis de la situación	
Tema	Situación
<b>Embarazo no previsto en el contexto escolar</b>	<p>Luisa y Andrés estudian en el mismo colegio, ella tiene 14 años y él 15. Iniciaron su vida sexual y en su primer encuentro quedaron embarazados.</p> <p>En el colegio han decidido que sea la orientadora quien se encargue de abordar la situación, pero en secreto las directivas comentan que preferirían no tener que afrontar circunstancias como esta.</p> <p>Luisa dice que se siente sola, que no sabe qué hacer, cómo contarle ni con quién hablar; además, no está segura de si quiere ser madre en este momento de su vida. Andrés la apoya pero desconoce las posibilidades con las que cuentan ante esta situación.</p> <p>A los dos les gusta estudiar y les preocupa no poder seguir formándose.</p> <p>Los padres de Andrés pertenecen a una comunidad religiosa conservadora.</p> <p>La orientadora se prepara para acompañar un proceso de toma de decisión, proyecto de vida y diálogo con las familias.</p> <p>El mejor amigo de Luisa y Andrés insiste en aconsejar a la pareja que la solución más acertadas es la interrupción del embarazo.</p>

**Tabla 11 Ejercicio de potencialidades humanas**

Potencialidades humanas				
Corporalidad, territorio e identidad	Emociones, sensaciones y sentimientos	Alteridad, vulnerabilidad e interdependencia	Dignidad, libertad, justicia y sentido de vida	Reflexividad, imaginación y creatividad
<p>¿De qué manera esta situación afecta la forma en que se percibe el cuerpo y la identidad de Luisa?</p> <p>¿Cómo percibe Luisa su propio cuerpo?</p> <p>¿De qué manera afecta la propia percepción y el rol que le corresponde a cada una de las personas involucradas?</p> <p>¿Cuál debería ser el proceso facilitador de toma de decisiones en esta situación, más allá del protocolo?</p> <p>¿Qué apoyos o alternativas de información existen en el territorio donde se ubica el colegio?</p>	<p>¿Cómo crees que se siente cada una de las personas que hacen parte de esta situación? (Luisa, Andrés, directivas del colegio, docentes, la persona que orienta, familiares y amistades)</p> <p>¿Qué necesidades afectivas puede tener Luisa?</p>	<p>¿De qué manera puede convertirse la situación en una oportunidad para abordar pedagógicamente este tema en la escuela?</p> <p>¿De qué manera el cuidado de las personas en esta situación podría hacerse de manera colaborativa?</p> <p>¿De qué manera las personas implicadas pueden actuar aportando alternativas y apoyos a uno o más de los actores involucrados?</p>	<p>¿Qué herramientas o instituciones conoces que puedan ayudar en esta situación?</p> <p>¿Qué persona debe tomar la decisión final sobre la continuidad o no del embarazo?</p> <p>¿Qué leyes o normas conoces que sirvan a las personas e instituciones involucradas en esta situación?</p>	<p>Identifica pensamientos, creencias, imaginarios, estereotipos y juicios de valor que afectan negativamente esta situación.</p> <p>Diseña una estrategia creativa para explorar y analizar estas creencias.</p>

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

## Pensando las potencialidades en clave de niveles educativos

Aunque las potencialidades han sido pensadas como orientaciones marco que contribuyan a facilitar la labor de las IED para abordar la educación de la sexualidad en forma integral, transversal y transdisciplinar, también se busca que sean un recurso que facilite el abordaje situado, en función, no solo de la realidad de cada IED, sino de los niveles educativos con que trabajan quienes participan del trabajo, como se presenta a continuación.

### *Preescolar*

**Tabla 12 .Potencialidades para nivel preescolar**

Potencialidad	Unidades o aspectos
<b>Corporalidad, territorio e Identidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El cuerpo como primer territorio en el que me reconozco en relación con otras personas, tanto en los encuentros como en las diferencias.</li> <li>● Reconozco los nuevos territorios que habito desde el cuerpo y que son diferentes al territorio compartido con los cuidadores primarios, pero que también me permiten establecer nuevas formas de relación y vínculo.</li> <li>● El cuerpo como lugar en el que exploro lo que me gusta, pero también como territorio de protección frente a lo que no me gusta.</li> <li>● El cuerpo como territorio de disfrute y de reconocimiento de sí a partir del juego, la experiencia y el contacto con los demás.</li> <li>● Entiendo que el cuerpo de los otros es un territorio de respeto.</li> <li>● Todos los cuerpos son diferentes.</li> </ul>
<b>Emociones, sensaciones y sentimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconozco lo que me gusta y lo que me disgusta y aprendo a manifestarlo.</li> <li>● Aprendo que las emociones, sensaciones y sentimientos pueden ser expresados a través de la palabra o gestos, y que es importante y legítimo hacerlo con lo que me agrada y con lo que me desagrada de una persona, del entorno o de una situación; entiendo que el agrado o desagrado puede cambiar en una situación o con relación a una persona y que es legítimo manifestarlo, sea o no esta persona parte de mi familia o cuidadores primarios.</li> <li>● Puedo explorar, desde el cuerpo, las emociones, sensaciones y sentimientos que me genera el contacto y la interacción con mis pares, a la vez que reconozco y respeto los límites que han establecido.</li> <li>● Aparece un mundo amplio de exploración afectiva y emocional: se experimentan y reconocen las emociones y se exploran formas de expresarlas que no constituyen un daño en otra persona.</li> </ul>

Potencialidad	Unidades o aspectos
<b>Alteridad, vulnerabilidad e interdependencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprendo que en momentos particulares puedo necesitar de los demás y que los demás también pueden necesitar de mí.</li> <li>● Desarrollo pautas de cuidado propio y de cuidado con los otros.</li> <li>● Todas las personas necesitan ser acogidas, cuidadas, aceptadas y respetadas.</li> <li>● Somos diferentes y podemos aprender de ello. Aprendo de mi singularidad en la relación con los otros.</li> <li>● Interiorizo las normas en el trato con los demás, desde el cuerpo, las emociones y los afectos.</li> <li>● Somos responsables de cuidarnos y de cuidar a los demás.</li> <li>● Descubro las formas del placer adecuadas en la relación con mis pares y en la relación con personas mayores.</li> <li>● No hago a los demás lo que no quiero que me hagan.</li> <li>● Comprendo el significado de la solidaridad.</li> </ul>
<b>Dignidad, libertad, justicia y sentido de vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tengo derechos y deberes.</li> <li>● Exijo respeto de los demás y también aprendo a darlo.</li> <li>● Mi cuerpo y el cuerpo ajeno es un espacio de libertad y de amor.</li> <li>● Identifico problemas y aprendo a solucionarlos, a pedir ayuda y a aportar en la solución de problemas de otros.</li> <li>● Mi cuerpo es bello y el de los demás también lo es.</li> <li>● Entre más diversos somos, más podemos aprender.</li> <li>● Tengo derecho al placer.</li> <li>● Aprendo de mi autonomía y de la ajena.</li> </ul>
<b>Reflexividad, imaginación y creatividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Puedo no estar de acuerdo con algo y pedir que sea diferente.</li> <li>● Aprendo a escuchar y a hacerme escuchar.</li> <li>● Exploro diferentes lenguajes más allá de la palabra.</li> <li>● El juego, la exploración y la curiosidad son formas de conocer el mundo, a las personas y a mí.</li> </ul>

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora



*Primaria*

**Tabla 13 Potencialidades para nivel primaria**

Potencialidad	Unidades o aspectos
<p><b>Corporalidad, territorio</b> e <b>Identidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Todos los cuerpos experimentan placer, deseo y tienen una dimensión sexual, pero cada persona configura su cuerpo como territorio de posibilidades y elige las formas de habitar su propia corporalidad.</li> <li>● A partir de la identificación del placer y el deseo como propios de mi corporalidad, interiorizo saberes sobre la dimensión relacional, incluyendo la dimensión reproductiva, pero trascendiéndola.</li> <li>● Construyo una idea de mi cuerpo a partir del amor, la auto-aceptación, el reconocimiento y la validación; aprendo, a partir del respeto y la admiración por mi corporalidad, a reconocer a las demás personas en su dimensión corporal.</li> <li>● Construyo confianza en relación con mi cuerpo y en el vínculo con los demás.</li> </ul>
<p><b>Emociones, sensaciones</b> y <b>sentimientos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconozco que el aprendizaje de emociones aporta a mi desarrollo integral y acepto la complejidad, vitalidad y diversidad de la vida sentimental.</li> <li>● A partir de la construcción de afectos, y del reconocimiento de los mismos, fortalezco mis vínculos con quienes elijo interactuar.</li> <li>● El conflicto hace parte de la experiencia, me planteo la importancia de aprender a tramitar mi afectividad, emociones, sensaciones y sentimientos, para que el conflicto no se transforme en formas de violencia.</li> <li>● Mis palabras se vinculan con mis sentimientos y acciones.</li> <li>● Acepto y valoro que existen situaciones en las que me puedo sentir vulnerable y aprendo a exigir protección.</li> <li>● Reconozco la existencia de afectividades diversas y aprendo el respeto a cada una de ellas.</li> <li>● Entiendo que los sentimientos y las emociones nos permiten crear una red y un tejido de afectos.</li> <li>● Los sentimientos y sus vías de expresión pueden afectar a los demás, elijo cómo manejar todo lo relacionado teniendo en cuenta la dimensión de la responsabilidad. Aprendo a ofrecer disculpas, identifico cuándo me equivoco.</li> <li>● Reconozco los límites que quiero instaurar en mi afectividad.</li> </ul>

Potencialidad	Unidades o aspectos
<b>Alteridad, vulnerabilidad e interdependencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● El contacto con los demás y los escenarios de interacción merecen ser vividos como prácticas de bienestar para cada persona.</li> <li>● No solo debo y puedo hablar de lo que me daña, sino que puedo hablar por los demás cuando su situación no les permite expresar que viven violencias.</li> <li>● Tengo derecho de participar en escenarios donde puedo compartir con las personas que elija.</li> <li>● Construyo habilidades para identificar situaciones de violencia propias y de mis pares.</li> <li>● Amplio mi panorama interrelacional más allá de cuidadores primarios y profesores, e identifico pautas de cuidado en esa construcción de relaciones.</li> <li>● La interacción con los demás se construye desde la convivencia, respeto y reconozco lo que hace diferente al otro de mí.</li> <li>● Tengo implicaciones, compromisos y responsabilidades en el reconocimiento de los otros y en la identificación de sus vulnerabilidades.</li> </ul>
<b>Dignidad, libertad, justicia y sentido de vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifico diferentes posibilidades que están a mi disposición para acudir a ellas en situaciones de violencia.</li> <li>● Reconozco mis derechos al placer y al deseo como un ejercicio activo de mi sexualidad.</li> <li>● Aprendo sobre la construcción de mi intimidad y el respeto por la intimidad ajena.</li> <li>● Acudo a diferentes fuentes de información para hacer valer mis derechos.</li> <li>● Desarrollo sentido crítico sobre la existencia propia y la ajena.</li> <li>● Reconozco que entender la diversidad me permite actuar con justicia y dignificar mi existencia.</li> <li>● Entiendo que soy sujeto de derechos.</li> <li>● Elijo lo que quiero y lo que me hace bien.</li> </ul>
<b>Reflexividad, imaginación y creatividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Las relaciones, el placer y el deseo se construyen, por lo tanto, puedo imaginar cómo deseo vivir mi sexualidad.</li> <li>● La sexualidad puede ser un acto creativo y ese hecho de construcción de mi identidad me permite plantear las formas en que quiero habitar el mundo.</li> </ul>

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

**Bachillerato**

**Tabla 14 Potencialidades para nivel bachillerato**

Potencialidades	Unidades o aspectos
Corporalidad, territorio e identidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconozco la amplia y flexible gama de posibilidades propias de los cuerpos, en cuanto a sus potencias reproductivas, necesidades, deseos y elecciones de transformación, para configurar una existencia coherente entre la construcción de la propia identidad y la experiencia corporal.</li> <li>● Soy capaz de reflexionar sobre el panorama de posibilidades y límites adheridos, por la cultura en que vivo, a mi experiencia de la sexualidad; entiendo los imaginarios sobre los cuerpos diversos, como en el caso de la discapacidad.</li> <li>● Soy capaz de generar posturas críticas sobre los mandatos culturales relacionados con las corporalidades en sus diversidades.</li> </ul>
Emociones, sensaciones y sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valoro mi existencia emocional y afectiva como principio fundamental de las relaciones humanas, con la propia persona y otras identidades.</li> <li>● Identifico mi existencia afectiva como lugar de mediación de mi experiencia, a partir del cual vivo y expreso mis afectos.</li> <li>● Reconozco mi sexualidad plena y de disfrute; permito la reconstrucción de imaginarios para el desencuentro y el encuentro conmigo y con las demás personas.</li> </ul>
Alteridad, vulnerabilidad e interdependencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mi experiencia relacional, afectiva y sexual me permite desarrollar acciones concretas de atención, apoyo, empatía, solidaridad y reconocimiento de la interconexión e interdependencia, con todas las demás personas en su amplia gama de diferencias.</li> <li>● Cuento con la capacidad de sentir mi corporalidad, explorarla y protegerme, pero también siento junto a las demás personas, me intereso por sus necesidades y deseos y me preocupo e intervengo en lo que les sucede, a tendiendo a sus límites.</li> <li>● Busco el equilibrio entre la reivindicación, el respeto de las diferencias y la defensa de la igualdad de derechos, tomando en consideración los valores compartidos y las disonancias.</li> <li>● Entiendo que la ética del cuidado se manifiesta, desde la acogida, en el encuentro con las demás personas, expresada como posibilidad de apertura hacia ellas a través de asumirles desde sus diferencias y necesidades singulares.</li> <li>● Comprendo que la práctica del cuidado surge del reconocimiento de la vulnerabilidad ajena y propia; que dicha experiencia se hace evidente en la interdependencia mutua experimentada en lo cotidiano.</li> <li>● Soy consciente de la exclusión, silenciamiento o tratamiento sesgado de la condición femenina, indígena y de las personas con discapacidad.</li> </ul>

Potencialidades	Unidades o aspectos
Dignidad, libertad, justicia y sentido de vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La sexualidad y la reproducción constituyen dimensiones centrales en la vida y dignidad de todas las personas.</li> <li>● Desarrollo capacidades críticas para reflexionar sobre mi experiencia sexual personal y la propia de quienes configuran mi entorno.</li> <li>● Distingo el embarazo de la maternidad y la paternidad, en tanto constituyen dos momentos de la vida que requieren un abordaje diferenciado: El embarazo, como situación transitoria de nueve meses; y la maternidad o paternidad, como experiencias continuadas de aprendizaje a lo largo de la vida. Identifico allí derechos y deberes.</li> </ul>
Reflexividad, imaginación y creatividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuyo a reducir la brecha entre los diferentes segmentos de la población; apporto de manera creativa a la superación de la exclusión social, la marginalidad política, la desigualdad económica, la condición especial de vulnerabilidad y el riesgo que enfrentan determinadas poblaciones.</li> <li>● Me aproximo a las desigualdades e imagino y propongo miradas creativas y alternativas a la forma habitual de entender la diferencia, como en el caso de la discapacidad.</li> </ul>

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora



### VIII. Desarrollos pedagógicos marco del programa

<sup>62</sup> Herramientas docentes. Registro del Foro Final (Bernal, Marina, 2019).

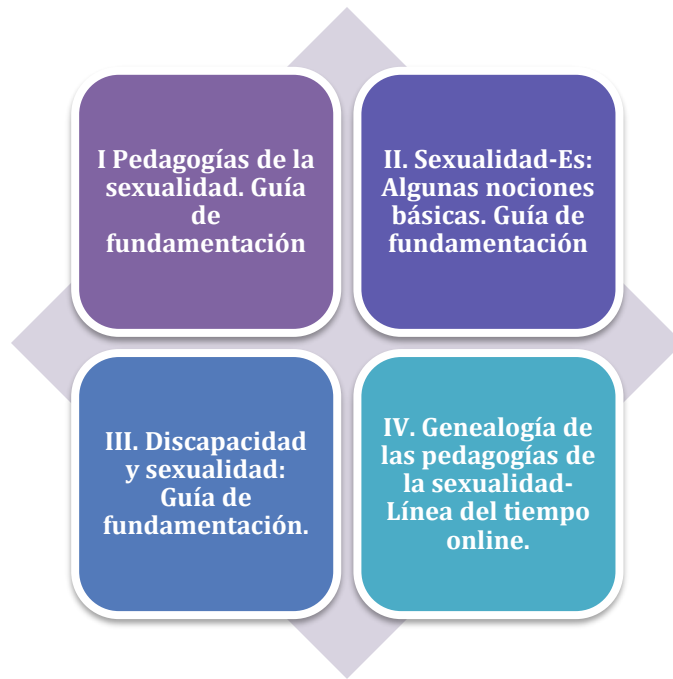
## **VIII. Desarrollos pedagógicos marco del programa**

El proceso de diseño del programa fue pensado como un ejercicio participativo, de tal forma que los elementos marco que lo constituyen emergieran a partir del trabajo colaborativo realizado con integrantes de las comunidades educativas; sin embargo, se buscó que, al mismo tiempo, equipos de orientación y docentes, en calidad de coinvestigadores, desarrollaran sus propias herramientas a la luz de las apuestas del programa, pero dirigidas a estudiantes. Así, en este apartado se describen los desarrollos pedagógicos realizados en esta primera fase del programa.

### **Guías de fundamentación y apoyo pedagógico sobre aspectos marco del programa para directivas, equipos de orientación y docentes**

El programa se diseñó pensando en aportar elementos que permitieran fortalecer aspectos conceptuales y de contenidos, pedagógicos, didácticos y técnico –normativos. Así, las guías de fundamentación conceptual y apoyo pedagógico dirigidas a directivas, equipos de orientación y docentes, pretenden hacer eco de estas búsquedas y servir para fortalecer los proyectos de Educación Integral de la Sexualidad en las IED y en términos generales impulsar un abordaje más integral de la sexualidad.

**Imagen 22.** Cuatro herramientas marco



*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

A continuación se presenta una breve descripción de las herramientas marco en clave de objetivos y los links a cada una de ellas:

**Tabla 15. Guías de fundamentación conceptual y pedagógica . Herramientas marco.**

Guía	Referencia /ruta de acceso / Objetivos
I. Pedagogías de la sexualidad	<p>Bernal, Marina (2019a). <i>Las pedagogías de la sexualidad: Genealogía de seres, saberes y prácticas. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico. Programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad.</i> Bogotá: SED, IDEP.                      Accesible en: <a href="#">Guía de fundamentación: Pedagogías de la sexualidad</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explorar a nivel institucional, social e individual, desde una mirada genealógica de las pedagogías de la sexualidad (conceptualizaciones, normatividad, enfoques pedagógicos, hitos históricos, experiencias y prácticas pedagógicas), cómo se ha experimentado y abordado, a nivel personal, la sexualidad, viendo el trabajo como parte del proceso reflexivo necesario para plantearse un abordaje integral de la misma</li> </ul>

Guía	Referencia /ruta de acceso / Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reconocer los marcos normativos y políticos internacionales, nacionales y locales que configuraron y fundamentan la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a una educación sexual integral, como parte de la educación formal, y la comprensión de la sexualidad como un derecho</li> <li>● Identificar hitos históricos internacionales y nacionales que han incidido en la comprensión, abordajes e intencionalidades pedagógicas en torno a la sexualidad, el género y el cuerpo en sus múltiples dimensiones, incluidas sus potencialidades reproductivas</li> <li>● Explorar la trama de perspectivas, teorías, experiencias y modelos pedagógicos dominantes, y alternos, respecto al abordaje de la sexualidad en los contextos educativos</li> </ul>
<p>II. Sexualidad-Es: Algunas nociones básicas</p>	<p>Bernal, Marina. (2019g). <i>Sexualidad-Es: Algunas nociones básicas. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico, para directivas, equipos de orientación y docentes. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas.</i> Bogotá: SED-IDEP Accesible en: <a href="#">Guía de fundamentación: Sexualidad- Es</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover la comprensión de nociones básicas sobre sexualidad, sexo, género, orientación sexo-afectiva o sexual, expresión de género y otras nociones y perspectivas relevantes para el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares</li> <li>● Situar el abordaje de la sexualidad en el marco de los Derechos Humanos, reconociendo su construcción como una experiencia subjetiva, relacional y múltiple</li> <li>● Situar las nociones, perspectivas, claridades pedagógicas y experiencias significativas en situaciones concretas que acontecen en las IED</li> <li>● Contribuir al análisis situacional de un escenario de posibilidades, potencialidades y oportunidades pedagógicas para la transformación de imaginarios, actitudes o comportamientos que generan dolor, temor o exclusión en la experiencia de la sexualidad de integrantes de las comunidades educativas</li> </ul>
<p>III. Discapacidad y sexualidad</p>	<p>Bernal, Marina. (2019i). <i>Sexualidad y discapacidad en el entorno escolar. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico, para directivas, equipos de orientación y docentes. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas.</i> Bogotá: SED-IDEP. Accesible en: <a href="#">GUÍA 3 - Sexualidad y Discapacidad.docx</a></p>



Guía	Referencia /ruta de acceso / Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entender la discapacidad como una de las formas de expresión de la diversidad corporal y escenario de vivencias de la sexualidad</li> <li>● Pasar, del abordaje de caso, a las posibilidades que brinda el análisis situacional desde los diferentes enfoques y perspectivas que propone el Programa Socioeducativo de Educación Integral para la Sexualidad</li> <li>● Adquirir herramientas para el abordaje integral de la experiencia de la sexualidad en cuerpos con diversas discapacidades; esto significa lograr una comprensión amplia desde la interseccionalidad, el enfoque de género, la ética del cuidado y del auto cuidado, el enfoque de derechos y el enfoque diferencial</li> <li>● Integrar la perspectiva de las potencialidades para pensar en la discapacidad como forma de habitar la existencia; entendiendo que su vivencia demanda que la reconozcamos como corporalidad que siente, experimenta y desea. Una corporalidad con capacidad de elección, la cual configura a la persona como sujeto político y de derechos, con potencialidades de interrelación e interdependencia</li> <li>● Lograr la transformación de las experiencias sobre sexualidad y discapacidad, llevándolas a oportunidades pedagógicas, entendiendo que todos los cuerpos son diversos y reconociendo las posibilidades creativas y de construcción presentes en los aportes de todas las personas</li> </ul>
<p><b>Genealogía de las pedagogías de la sexualidad- Línea del tiempo</b></p>	<p>Bernal, Marina (2019h) <i>Genealogía de las Pedagogías de la sexualidad en Colombia, Línea de tiempo virtualizada</i>. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas. Bogotá: SED-IDEP accesible en:  <a href="#">Genealogía de las pedagogías de la sexualidad - Línea de tiempo</a> en formato pdf.</p> <p>En formato interactivo en línea: <a href="#">Genealogía de las pedagogías de la sexualidad - línea del tiempo interactiva en línea</a></p>

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

Como un recurso de apoyo se incluye un vínculo a un drive en donde se han compilado algunos recursos desarrollados por otras instancias, los cuales se recomiendan como desarrollos pedagógicos o elementos útiles para profundizar en temáticas o aspectos específicos:

### [Drive: otros recursos](#)

Es importante resaltar que algunas de las herramientas y recursos didácticos que se presentan en este documento son susceptibles de ser explorados y utilizados de manera individual y colectiva por directivas, equipos de orientación y docentes, dependiendo de las necesidades que se identifiquen, ya sea en la fase inicial de auto diagnóstico de la IED, en el proceso de lectura de realidades, en los avances logrados o en las necesidades identificadas posteriormente, ya en el marco de la ejecución del programa.



**IX. Desarrollos pedagógicos desarrollados por docentes**

Capítulo 9

---

<sup>63</sup> “¿Qué nota de línea de tiempo!”. Registro del Foro Final (Bernal, Marina, 2019).

## IX. Otros recursos

### Herramientas desarrolladas por docentes para el trabajo con estudiantes

En paralelo al diseño del programa, maestros y maestras del Distrito que participaron como co-investigadores del mismo, crearon sus propias herramientas a partir de la conformación de grupos temáticos y a la luz de; dichas herramientas fueron consolidadas en un dispositivo y es posible acceder al mismo a través de la página del IDEP y RedP de la SED accesibles en el siguiente link:

A continuación se describe cada una de las herramientas.

*Tabla 16 Herramientas creadas por docentes del distrito en el marco del programa*

Grupo	Integrantes	Instituciones educativas (IED)	Nombre de la herramienta	Población destinataria
1	Belkis Gimena Briceño	Colegio Antonio Nariño	<b>¿Quiénes habitan en mí?</b> <b>Cuerpo y contexto</b>	Estudiantes: - Ciclo 1: Preescolar - Grado 1° - Familias
2	Vanesa Silva González	Instituto Técnico Julio Flórez	<b>Emocionarte: Sexualidad y emociones</b>	Estudiantes: - Ciclo 2, Grado 3° y 6°
	Patricia Vargas	Colegio Sierra Morena		
3	Rafael Antonio Gómez Rojas	Colegio Aquileo Parra	<b>Itinerarios de eros en la escuela</b>	Estudiantes: - Ciclo 1: preescolar, grado 1 - Ciclo 3: Grado 5° - Ciclo 4: Grado 8° y 9° - Ciclo 5: Grado 10° y 11°
	Stephanny Parra	Colegio La Toscana-Lisboa		
	Luz Deyanira Cuervo Gutiérrez	Colegio Germán Arciniegas		
	Diana Carolina Moreno	Colegio Sotavento		
	Alfredo Centeno	Colegio Clemencia Holguín Urdaneta		
4	Pascal Hernández	Colegio Panamericano	<b>Galanteo sonoro: música y sexualidad</b>	- Docentes - Estudiantes Ciclo 4: Grados 8° y 9°
5	María Cristina Arias Sanabria	Red de orientadoras	<b>Cuerpos narrados: identidades y emociones</b>	Estudiantes: - Ciclo 2: Grado 4° - Ciclo 4: Grado 9°
	Nelsy Ortigoza Durán	Colegio San Cayetano		

## Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020: “Bogotá Mejor para Todos”*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido desde <https://www.dadep.gov.co/transparencia/planeacion/otros-planes/plan-distrital-desarrollo-bogota-mejor-todos>

Alpízar, Lydía y Bernal, Marina, (2003) *Construcción social de las juventudes*. Última Década n°19, CIDPA Viña del Mar, noviembre 2003, pp. 105-123. <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v11n19/art08.pdf>

Araujo, Nayara Bueno de., y Mandu, Edir Nei Teixeira. (2015). Social Construction of meanings about pregnancy-motherhood among adolescents. *Text and context-Enfermagem*, 24(4), pp. 1139- 1147

Baquero, J. C. (2016). *Relatoría día 1: Eje Organizaciones y ONGs. Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Documento de trabajo. Bogotá: IDEP-SED.

Barbosa, Germán. (2016). *Relatoría día 2. Plenarias de ejes de exploración, revisión documental. Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Documento de trabajo. Bogotá: IDEP-SED.

Barbosa, Germán. (2019). *Relatoría Maloca 1 (22 de agosto de 2019). Documento de trabajo. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Barbosa, Germán. (2019). *Relatoría Maloca 2 (29 de agosto de 2019). Documento de trabajo. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Barbosa, Germán. (2019). *Relatoría Colaboratorio 7 (31 de agosto de 2019). Documento de trabajo. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Barbosa, Germán. (2019). *Relatoría Maloca 3 (18 de septiembre de 2019). Documento de trabajo. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Barbosa, Germán. (2019). *Relatoría Maloca 4 (Octubre 3 de 2019). Documento de trabajo. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Barrero, Luisa. (2016). *Relatoría Eje día 1: Políticas públicas y normatividad asociada, Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Documento de trabajo. Bogotá: IDEP-SED.

Bernal, Marina. (2011). Retando el cuerpo de la nación: performativas de resistencia ciudadana desde corporalidades, géneros y deseos no normativos. *En la encrucijada de género y ciudadanía: sujetos políticos, derechos, gobierno, nación y acción política*. Xochimilco: Editorial Ítaca, pp. 193-206.

Bernal, Marina. (2013a). *El árbol de didáctica*. Obtenido desde <http://www.idep.edu.co/generos/>

Bernal, Marina. (2013b). *Documento de aportes técnicos y conceptuales en género y familias diversas a La Estrategia de Cero a Siempre*. Bogotá: Cero a Siempre.

Bernal, Marina. (2017a). *Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en los contextos escolares. Fase I. Informe final de la revisión y análisis documental*. Convenio 3712 de 2016 SED-IDEP. Bogotá: IDEP.

Bernal, Marina. (2017b). *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*. Bogotá: IDEP.

Bernal, Marina. (2017c). *Nociones básicas. Módulo de formación y recursos pedagógicos sobre sexualidad*. Documento de trabajo.

Bernal, Marina. (2018). *Lineamientos iniciales para el diseño de un Programa Socioeducativo Distrital de Educación para la Sexualidad. Producto 3 del contrato 091 de 2018. Convenio SED-IDEP*. Bogotá: SED, IDEP.

Bernal, Marina (2019a). *Las pedagogías de la sexualidad: Genealogía de seres, saberes y prácticas. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico. Programa socioeducativo para el abordaje integral de la sexualidad*. Bogotá: SED, IDEP.

Bernal, Marina. (2019b). *Documento de síntesis metodológica del proceso técnico de construcción y pilotaje del Programa Socioeducativo de Educación para la Sexualidad. Producto 1 del contrato 052 de 2019*. Bogotá: IDEP.

Bernal, Marina. (2019c). *Lectura de realidades y necesidades: Proceso de construcción y pilotaje del Programa Integral de Educación para la sexualidad. Documento de trabajo. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Bernal, Marina. (2019d). *Síntesis de los resultados de la línea base. Insumo inicial para las discusiones temáticas en las jornadas de trabajo con la comunidad educativa. Producto 2 del contrato 052 de 2019*. Bogotá: IDEP-SED.

Bernal, Marina. (2019e). *Orientaciones conceptuales y metodológicas para el diseño del programa y sus materiales. Documento de trabajo. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP

Bernal, Marina. (2019f). *PPT presentación de fases del proceso de construcción del programa*. Bogotá: SED-IDEP.

Bernal, Marina. (2019g). *Sexualidad-Es: Algunas nociones básicas. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico, para directivas, equipos de orientación y docentes. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Bernal, Marina (2019h) *Genealogía de las Pedagogías de la sexualidad en Colombia, Línea de tiempo virtualizada. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico para directivas, equipos de orientación y docentes. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP

Bernal, Marina. (2019i). *Sexualidad y discapacidad en el entorno escolar. Guía de fundamentación y apoyo pedagógico, para directivas, equipos de orientación y docentes. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Bernal, Marina., Betancourt, Fabiana., Noriega, Sandra., Fletscher, Constanza., y Quintana, Alejandra. (2016). *Abordaje integral de la maternidad y paternidad tempranas. Fase I*. Bogotá: IDEP-SED.

Bonder, Gloria. (2000). *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*. Buenos Aires: UBA.

Cabral, Mauro. (2003). Pensar la intersexualidad, hoy. En Maffia, Diana (Comp.), *Sexualidades Migrantes. Género y Transgéneros*. Buenos Aires: Feminaria Editora.



Castro, Jaime. (2019). *Hallazgos consolidados de la línea de base cualitativa y cuantitativa. Documento de trabajo. Estudio: Abordaje integral de la Maternidad y la Paternidad en los contextos escolares. Fase IV: Construcción y pilotaje*. Bogotá: IDEP-SED.

CIDH. (2011). *Orientación sexual, identidad de género y expresión de género: Algunos términos y estándares relevantes*. San José: Comisión Interamericana de Derechos Humanos -CIDH-.

CIDH. (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América, 2015*, p. 29. Obtenido desde <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>

Colombia Diversa. (2018). *Entretejiéndonos: Herramientas para la defensa de los derechos económicos sociales y culturales de la población afro e indígena LGBT en Colombia*. Bogotá: OIM, Colombia Diversa.

Comité Distrital de Convivencia Escolar. (2018). *Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos*. Obtenido desde [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/Protocolos%20de%20atencion%20consolidados%20V%202.0\\_0.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Protocolos%20de%20atencion%20consolidados%20V%202.0_0.pdf)

Corte Constitucional de Colombia. (1992). *Sentencia No. T-440/92 del 2 de julio de 1992*. Bogotá: Corte Constitucional.

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

Cruz, Esperanza., Cárdenas, Mónica y González, Ana. (2010). *Regulación ética en investigación con seres humanos en Colombia*. Obtenido desde

[https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/5\\_Regulacioneticaeninvestigacion.pdf](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/5_Regulacioneticaeninvestigacion.pdf)

Cuevas, Martha. (2019). *Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto escolar – Fase II. Elaboración de un cuerpo de indicadores*. Bogotá: IDEP-SED, pp. 144-151.

Cuevas, Martha (2019) Herramienta de autodiagnóstico. *Documento de trabajo. Estudio: Abordaje integral de la Maternidad y la Paternidad en los contextos escolares. Fase IV: Construcción y pilotaje*. Bogotá: IDEP-SED. accesible en: [herramienta AUTO-DIAGNOSTICO- MARTHA CUEVAS.xlsx](#)

Davis, Angela (2018). *El feminismo será antirracista o no será*. Ciclo conferencias Mujeres contra la impunidad. 25 octubre. Madrid. Obtenido desde: <https://www.lacasaencendida.es/encuentros/feminismo-sera-antirracista-o-no-sera-angela-davis-9261>

Díaz Barriga, Frida. (2009). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz, Guillermo. (1995). Historia de la anticoncepción. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, Vol. 11, No. 2, pp. 192-194

DIH. (2014). *Estrategia nacional para la garantía de los Derechos Humanos*. Obtenido desde <http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/>

Equipo 2 TIC. (2012, Abril 26). *Sexualidad*. Obtenido desde <http://tic-equipodos.blogspot.com/2012/04/1.html>

Estrada, Angela María (2004) *Dispositivos y Ejecuciones de género en escenarios escolares. Pensar (en) Género*. Teoría y práctica para nuevas cartografías

del cuerpo. Universidad Javeriana Instituto Pensar. Millán, C. y Estrada, A.M. Editoras.

Estudiantes de la escuela secundaria No. 14. Carlos Vergara de la Plata. (2019). *¿Dónde está mi E.S.I?* Obtenido desde <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/wp-content/uploads/sites/21/2019/03/donde-esta-mi-esi.pdf>

EVALUAR. (2019a). *Producto 3. Contrato Evaluar SAS. Convenio IDEP-SED 877686 de 2019. Fase IV. Diseño del programa y pilotaje de sus herramientas*. Bogotá: SED-IDEP.

Fausto-Sterling, Anne. (2002). *Sexing the Body*. New York: Basic Book, pp. 52-53. Obtenido desde <https://libcom.org/files/Fausto-Sterling%20-%20Sexing%20the%20Body.pdf>

Fiscalía General de la Nación. (2016). *Protocolo de investigación de violencia sexual. Guía de buenas prácticas y lineamientos para la investigación penal y judicialización de delitos de violencia sexual*. Documento de trabajo. Bogotá: Fiscalía General de la Nación.

Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. México: Siglo XXI.

García, Carlos. (2001). La pedagogía del cuerpo como bastión del género. *Nómadas*, No. 14, pp. 124-139.

Gil, Franklin. (2009). *Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad*. Obtenido desde <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/estado-y-procesos-politicos-sexualidad-e-interseccionalidad-franklin-gil.pdf>

Haberland, Nicole y Rogow, Deborah. (2015). Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice. *Journal of Adolescent Health*.

IDEP. (2017). *Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad. Elaboración de un cuerpo de indicadores*. Ficha del estudio. Bogotá: IDEP.

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*, Vol. 4, No. 2, pp. 47-61.

Kabeer, Naila. (1997). Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base? En León, M. (Comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santafé de Bogotá: TM Editores.

Keogh, Sarah., Stillman, Melissa., Awusabo-Asare, Kofi., Sidze, Estelle., Monzón, Ana., Motta, Angélica., y Leong, Ellie. (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. (2015). Evaluation of holistic sexuality education: a European expert group consensus agreement. *European Journal of Contraception and Reproductive Health Care*.

Lewin, Eliot. (2000). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, pp. 23-26.

Lopera, Carolina. (2019). *Documento final del análisis de segundo nivel de la información cuantitativa contenida en la línea de base 2018. Producto 3. Contrato No. 050 de 2019. Estudio: Abordaje integral de la Maternidad y la Paternidad en los contextos escolares. Fase IV: Construcción y pilotaje*. Bogotá: IDEP-SED.

Margulis Mario, y Urresti, Marcelo. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides; M. Laverde y C. Balderrama (Ed.). *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá: Siglo del Hombre.

Mazzoldi, Maya. (2004). Simbolismo del ritual de paso femenino entre los Wayuu de la Alta Guajira. *Maguaré*, No. 18, pp. 241-268.

MEN. (1993). *Resolución 3353 de 1993*. Bogotá: MEN.

MEN. (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Guía No. 1*. Bogotá: MEN. Obtenido desde [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf)

Millán, Luz. (2012, Julio-Diciembre). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, Vol. 24, No. 2, pp. 191-195.

Miller, Alice. (2010). *Sexualidad y Derechos Humanos*. Ginebra: Consejo Internacional de Políticas de Derechos Humanos, ICHRP.

Monsalve, Juan y Fiori, Lavinia. (1995). *La vida en la maloca. El baile del muñeco*. Obtenido desde <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/folclor/baile/introduc.htm>

Moreno, Claudia. (2014). *La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas en el contexto educativo. Prácticas promisorias en 14 países de América Latina y El Caribe*. Documento de trabajo. ONU Mujeres-ÚNETE, UNICEF para América Latina y el Caribe. UNICEF: México.

Morgade, Graciela. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, No. 24, pp. 27-33. Buenos Aires.

Motoa, Felipe. (2015, Agosto 31). El colegio que cambió madrazos por abrazos. *El Tiempo*. Obtenido desde <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16320536>

Moya, Laura. (2018, Noviembre 26). *Repolitizar lo cotidiano: cuerpos diverso-funcionales en los transfeminismos*. Obtenido desde <http://www.laaab.es/2018/11/repolitizar-lo-cotidiano-cuerpos-diverso-funcionales-en-los-transfeminismos/>

Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Caracterización y perfil del sector educativo, año 2017*. Bogotá: SED.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). *Estándares para la educación en sexualidad en Europa*. Ginebra: OMS.

Oviedo, M., y García, M. C. (2011). El embarazo en situación de adolescencia: Una impostura en la subjetividad femenina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), pp. 929-943.

Pedraza, Alirio. (S/F). *Principios ancestrales de los pueblos indígenas*. MIMEO

Rincón, John. (2018). *Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de base en su etapa de aplicación operativa. Convenio No. 488404 de 2018*. Bogotá: SED-IDEP.

Rowlands, Jo. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En León, M. (Comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santafé de Bogotá: TM Editores.

Rubin, Gale. (1989). *Reflexionando sobre el sexo: Notas para una teoría radical de la sexualidad*. Obtenido desde <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/150121gaylerubin.pdf>

Rubio, Eusebio. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana: Conceptos básicos en sexualidad humana. *Antología de la Sexualidad Humana, Tomo I*. México: Consejo Nacional de Población, Miguel Ángel Porrúa.

Segato, Rita (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Semana Educación. (2019, Marzo 21). Lucha contra el embarazo adolescente. *Semana*. Obtenido desde <https://www.semana.com/educacion/articulo/luis-miguel-bermudez-lecciones-de-un-gran-maestro-en-el-teacher-prize-2019/606401>

Sistema Nacional de Derechos Humanos y DIH (2014). *Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos*. Bogotá: Sistema Nacional de Derechos Humanos y DIH.

Stern, Claudio. (2007a). Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México. *Revista Estudios Sociológicos*. México: Centro de Estudios Sociológicos, COLMEX.

Stern, Claudio. (2007b). *Mujeres jóvenes de sectores populares de la Ciudad de Buenos Aires*. Trabajo presentado en V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

UNESCO. (2010). *Declaración Ministerial: Prevenir con educación*. México: OREALC/UNESCO. Obtenido desde <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/declaracion-prevenir-educacion-espanol.pdf>

UNESCO. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. Obtenido desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ODS.

UNESCO y UNGEI. (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de política 17. 59º período de sesiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer en Nueva York*. Nueva York: UNESCO, UNGEI.

UNFPA. (2015). *La evaluación de los programas de educación integral para la sexualidad: Un enfoque en resultados de principios de género y empoderamiento*. New York: UNFPA.

UNFPA (2017) Infografía Tarjeta para consejería paciente. Adaptada para Colombia del estudio Choice CDC de Atlanta. (Tarjeta para consejería paciente) por el Convenio 638-2015 UNFPA \_MSPS.

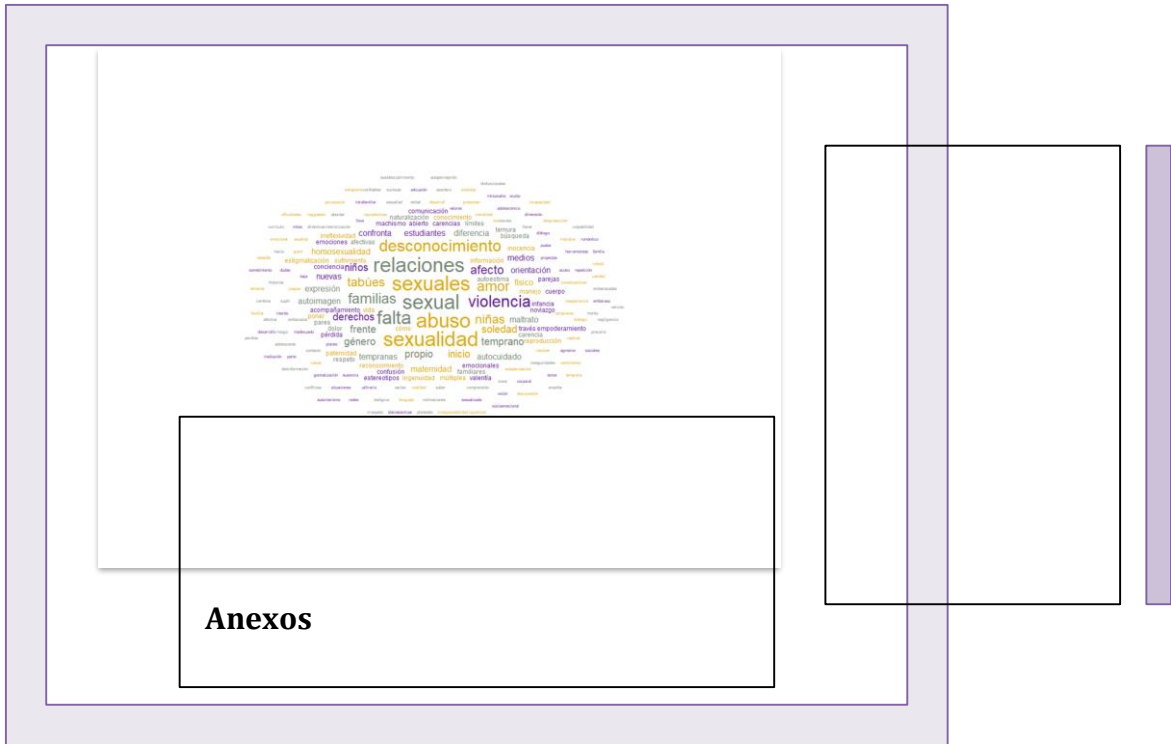
Unidad para las Víctimas. (2014). *Guía para la orientación a víctimas del conflicto armado desde el enfoque de orientaciones sexuales e identidades de género, guía para los servidores públicos*. Obtenido desde <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/escuela-de-reparaciones/gu%C3%ADa-para-la-orientaci%C3%B3n-v%C3%ADctimas-del-conflicto-armado-desde-el-enfoque-de>

Vargas, Elvia (2010). *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía -PESCC*. Bogotá: MEN.

Viveros, Mara. (2016). La Interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Revista Debate Feminista*, Vol. 52. Obtenido desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>

Yates, Francis. (S/F). *El Arte de la Memoria*. Madrid: Taurus. (mimeo)





<sup>64</sup> Nube de necesidades identificadas durante la construcción del programa (Castro, Jaime, 2019).

## Anexos

### **Anexo 1. Análisis de necesidades identificadas en el proceso de construcción del programa<sup>65</sup>**

Este apartado presenta un análisis de las necesidades identificadas en la línea de base, reafirmadas durante el proceso colaborativo de construcción del programa y en las fases previas del estudio, a partir de las cuales se propone un conjunto de cambios a lograr y de acciones sugeridas que fueron la base para establecer los objetivos del programa, sus líneas de acción, los lineamientos pedagógicos del programa, las líneas de acción del programa.

#### *Una mirada comprensiva de las posibilidades reproductivas. Embarazo, maternidad y paternidad humanizada*

**Tabla 17 Necesidades, cambios a lograr y acciones sugeridas frente al embarazo, la maternidad y la paternidad**

Necesidades	Cambios a lograr	Acciones sugeridas
<p>Necesidades manifiestas</p> <p>Necesidad de transformar la perspectiva clínica y aquella que hace patológica a la experiencia de la sexualidad, hacia una mirada comprensiva de las situaciones.</p> <p>Superar la intervención desde la atención a casos específicos, y desconectada de las complejidades de las situaciones relacionadas con la sexualidad (Por ejemplo: intervenir, desde preescolar, para reducir el número de embarazos sin tener en cuenta la formación sobre posibilidades reproductivas,</p>	<p>Establecer como principio pedagógico del Programa el abordaje de una perspectiva basada en las potencialidades, en el análisis situacional para la construcción de oportunidades pedagógicas y en la intervención, desde el análisis multidimensional y polifónico, de las situaciones relacionadas con la sexualidad en las IED.</p> <p>Es necesario lograr que las IED implementen el enfoque de análisis situacional, a partir de una</p>	<p>Implementación gradual y sistemática del Programa Integral de Educación Sexual; con formación para las y los integrantes de la comunidad educativa en nociones básicas sobre sexualidad, enfoques, perspectivas, potencialidades y análisis integral de las situaciones relacionadas con la sexualidad.</p> <p>Formar en todos los niveles de las IED para que los actores de la comunidad educativa logren cambiar la visión de casos hacia una perspectiva de análisis situacional, interdisciplinar, integral y</p>

<sup>65</sup> El presente apartado es una síntesis del documento de Bernal, Marina (2019c).

<p>maternidades, paternidades, placer y deseo).</p> <p>Implementar un enfoque interdisciplinar y de transversalización en relación con el embarazo, maternidades, paternidades y posibilidades reproductivas.</p> <p>Involucrar a la comunidad estudiantil en la organización de espacios como foros, que aborden diversas temáticas relacionadas con sus preguntas sobre sexualidad.</p> <p>Necesidad de generar espacios de confianza entre docentes y estudiantes para lograr abordar temas como el inicio de la sexualidad y las formas a partir de las cuales se nutren sus aprendizajes sobre ésta y las relaciones sexuales.</p> <p>Incluir en el abordaje de la sexualidad estrategias del arte y la literatura. La literatura erótica puede ser un canal de análisis, transformación, crítica y generación de saber sobre la sexualidad, el placer y los estereotipos e imaginarios sociales.</p> <p>Necesidad de involucrar a padres y madres en los procesos de formación sobre sexualidad que se llevan a cabo en los colegios.</p>	<p>perspectiva interseccional y de sus respectivos enfoques de derechos y género.</p> <p>Una comprensión humana que abarque los diferentes ámbitos de la vivencia de la sexualidad en relación con las situaciones de embarazo, maternidades, paternidades y posibilidades reproductivas.</p> <p>Promover la inclusión de niñas y niños en la configuración de espacios pedagógicos para el abordaje integral de la sexualidad.</p> <p>Transformar las prácticas pedagógicas que identifican a docentes como poseedores de verdades irrefutables y a estudiantes como tabulas razas que necesitan llenarse de la información sobre sexualidad ofrecida por las instituciones.</p> <p>Lograr un trabajo que parta de lógicas no racionales, sino de lenguajes artísticos, junto con sus diferentes expresiones, para explorar, re-significar y transformar imaginarios en relación con la sexualidad.</p> <p>Lograr que padres, madres y, en general, las personas que ocupan un rol de cuidadores, se involucren en la educación sexual ofrecida en las IED.</p>	<p>multifocal a la hora de abordar, intervenir y transformar situaciones relacionadas con la vivencia de la sexualidad al interior de los colegios.</p> <p>Iniciar desde preescolar la educación para la sexualidad, específicamente sobre el abordaje de embarazo, las maternidades, paternidades y posibilidades reproductivas, con una perspectiva basada en las potencialidades humanas de la sexualidad.</p> <p>Generar espacios de conversación como foros, seminarios, talleres y malocas para abordar dudas, inquietudes, preguntas y temas relacionados con la sexualidad que no se hablan en la escuela.</p> <p>Realizar un trabajo enfocado en el fortalecimiento de las agencias y el empoderamiento de niñas, niños y adolescentes, en cuanto a sus vivencias de la sexualidad, el placer, el deseo, sus elecciones afectivas y decisiones en cuanto al embarazo, maternidades, paternidades y posibilidades reproductivas.</p> <p>Articular artes, diversidad, corporalidad y sexualidad, a partir de la transversalización de proyectos artísticos que aborden situaciones vividas por niñas, niños y adolescentes sobre la sexualidad en el colegio.</p>
---	--	--

<p>Hacer de los aprendizajes sobre la sexualidad una experiencia anclada en el cuerpo, las emociones y los afectos.</p>	<p>Lograr, a partir de la experimentación artística, disciplinar y afectiva, el reconocimiento del cuerpo y de las corporalidades como escenarios de construcción de la identidad, como territorios habitados desde las elecciones y agenciamientos para el disfrute de la sexualidad.</p>	<p>Explorar con diversas herramientas y lenguajes escenarios como las escuelas para padres, los saberes de madres y padres sobre la sexualidad, y construir escenarios en los que tales saberes sean un soporte para abordar las situaciones relacionadas con las vivencias de la sexualidad.</p> <p>Utilizar herramientas como mapas corporales, cartografías humanas, performance, danza, exploración corporal o teatro, para integrar corporalidad, sexualidad, territorio e identidad.</p>
<p>Necesidades no manifiestas</p> <p>Entender que la situación de los embarazos adolescentes no debe tener un único abordaje por ciclo vital; es decir, transformar la idea de que el embarazo debe abordarse solo en la adolescencia.</p> <p>Es necesario desarrollar múltiples temáticas asociadas con maternidades, paternidades, embarazo y posibilidades reproductivas, como los imaginarios sobre las relaciones sexuales, la influencia de la pornografía, la división de roles tradicionales, la menstruación, las masculinidades, entre otras.</p> <p>Identificar grupos, colectivos y proyectos que</p>	<p>Lograr abordar desde preescolar las temáticas sobre embarazo, maternidades, paternidades y posibilidades reproductivas.</p> <p>Es importante lograr que las IED articulen, desde sus diferentes áreas de formación, aspectos como los imaginarios sobre las relaciones sexuales, la influencia de la pornografía, la división de roles tradicionales, la menstruación o las masculinidades, y sus interacciones con hechos como las situaciones de embarazo, maternidades, paternidades y posibilidades reproductivas.</p>	<p>Implementación del Programa Integral de Educación para la Sexualidad desde los alcances por niveles basados en las potencialidades humanas de la sexualidad.</p> <p>Crear cátedras, grupos de estudio y colectivos que sean contemplados desde la planeación escolar, los cuales suman procesos de formación y estimulan las agencias y el empoderamientos sobre las vivencias de la sexualidad.</p> <p>Incluir en el currículo, desde la planeación escolar, incentivos a niños, niñas y adolescentes para que generen acciones de cooperación y construyan grupos, colectivos e iniciativas que puedan luego articularse</p>

<p>trabajen de manera integral la educación sexual, para brindar apoyos tales como orientación, recursos, intercambio y generación de redes de apoyo y trabajo conjunto.</p> <p>Es fundamental articular con la comunidad aquellas experiencias afirmativas que se hacen en los colegios sobre la sexualidad.</p>	<p>Resulta imperativo lograr que el colegio no sea una institución aislada, sino que genere sinergias y se articule con redes de trabajo en otros colegios, instituciones y grupos que trabajen el abordaje humano e integral de la sexualidad.</p>	<p>con otras experiencias colaborativas.</p>
---	---	--

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

***Diversidad corporal, discapacidad, orientación sexual, identidad de género, expresión performativa de género, estéticas y políticas***

Tabla 18. Necesidades, cambios a lograr y acciones sugeridas frente a la diversidad corporal, discapacidad, orientación sexual, identidad de género, expresión de género

Necesidades	Cambios a lograr	Acciones sugeridas
<p><b>Necesidades manifiestas</b></p> <p>Abordar la relación diversidad, corporalidad y sexualidad desde el proyecto de educación sexual en las IED.</p> <p>Trascender la idea de que las corporalidades diversas son una falla y transformar los enfoques pedagógicos “capacitistas”<sup>66</sup>, pues dejan por fuera una multiplicidad de corporalidades y sus vivencias de las sexualidades.</p> <p>Generar espacios de diálogo entre actores sabedores de sexualidad y diversidad; dichos escenarios deben</p>	<p>Es importante conseguir que las IED articulen en su programa de educación sexual el abordaje situacional, que no se vea como algo separado la diversidad-corporalidad-sexualidad, sino que se asuma como una relación compleja e integral.</p> <p>Lograr que coexistan múltiples corporalidades en las IED, que sean reconocidas, respetadas y que las situaciones vinculadas con la diversidad no sean abordadas como enfermedades, fallas o disfuncionalidades.</p>	<p>Implementar procesos de formación para todos los integrantes de la comunidad educativa, con el fin de que interioricen el abordaje integral del Programa de Educación Sexual.</p> <p>Crear laboratorios de experiencias en los que estudiantes, padres, madres, docentes, personal de orientación y administrativo, diseñen, aborden, intervengan y transformen situaciones relacionadas con la sexualidad. Esto junto a procesos de formación en el enfoque de potencialidades,</p>

<sup>66</sup> El “capacitismo” es la “red de creencias, procesos y prácticas que producen un particular tipo de yo y cuerpo (el estándar corporal), que es proyectado como el perfecto, típico de la especie y, por tanto, esencial y completamente humano” (Campbell, 2009, p.44). Por tanto, el capacitismo, sistema que permea la cultura, se basa en la capacidad, la cual se establece como un absoluto real, universal y natural, que se configura a partir de un “estándar” corporal, valorado positivamente y deseable, dando lugar a una ideología capacitista omnipresente en la cultura y las relaciones sociales”. Así, el “capacitismo y su ideología” involucran a la totalidad de la población, pues se le calibra según la capacidad, aunque para algunas personas tenga “consecuencias más opresivas” que para otras (Moya, Laura, 2018).

<p>procurar la búsqueda de experiencias sobre la sexualidad que cuestionen los cuerpos normativos para reconocer e incluir las corporalidades múltiples.</p> <p>Articular las reflexiones sobre diversidad con la interseccionalidad; los privilegios de clase, género, raza y formación influyen en las vivencias de las corporalidades diversas y en sus experiencias de la sexualidad.</p> <p>Reflexionar en cuanto a la complejidad de las vivencias de quienes habitan corporalidades diversas, teniendo en cuenta que la experiencia de la sexualidad, para quienes no entran en la definición clínica de la normalidad, atraviesa otras vivencias como las orientaciones erótico-afectivas y las identidades genéricas diversas.</p> <p>Identificar los lugares de representación, significación y enunciación desde los cuales se construye la intersección corporalidad-diversidad-sexualidad y produce formas de exclusión y violencias.</p> <p>Potenciar los saberes de personas con corporalidades diversas, saberes en términos de transformación del conocimiento en herramientas y oportunidades pedagógicas.</p> <p>Implementar la noción de la ética del cuidado en la intersección diversidad-corporalidad-sexualidad.</p> <p>Reconocer el plano del deseo en la intersección diversidad-corporalidad-sexualidad, a partir de la identificación y búsqueda de cambios del deseo como un</p>	<p>Es esencial que las instituciones cuenten con formación, herramientas y soportes suficientes para entender los entramados interseccionales en los que cada estudiante vive su sexualidad.</p> <p>Es importante que los diferentes actores de la comunidad educativa logren identificar la sexualidad y la construcción de imaginarios sobre las corporalidades diversas, como producciones discursivas que articulan discurso-verdad-poder y ley. Esto, con el fin de lograr una comprensión constructora de la sexualidad, en tanto producto cultural anclado en los contextos, historias y discursos de verdad que validan ciertas formas de la corporalidad y la sexualidad, mientras excluyen otras.</p> <p>Lograr, desde la planeación estratégica, que los significados y creencias que subyacen al currículo, oculto y visible, tengan un componente analítico desde la ética del cuidado y la teoría de los afectos, para que los abordajes, ofertas y estrategias, para afrontar las situaciones relacionadas con la sexualidad, se construyan desde el reconocimiento de la vulnerabilidad, la interdependencia, el cuidado y los afectos.</p> <p>Es importante lograr que las IED consigan abordar temas que no han sido tenidos en cuenta en los programas de sexualidad, tales como deseo, erotismo y placer en la vivencia de la sexualidad.</p>	<p>de derechos, de género y de diversidad, para garantizar un trato humano y digno a las situaciones abordadas.</p> <p>Implementar, desde la Planeación Estratégica, procesos de formación para docentes, orientadores y administrativos, vinculados con la teoría feminista, la teoría de género y los abordajes desde el enfoque de derechos de la sexualidad y la diversidad.</p> <p>Construir un escenario de intercambio de saberes, en el cual se inviten personas expertas en temas como imaginarios sociales, sexuales, corporales, identitarios y epistemológicos, crítica</p>
---	---	---

<p>constructo situado en los imaginarios sociales tradicionales.</p> <p>Transformar las representaciones sobre el deseo que circulan en la escuela, las cuales están centradas en la idea de cuerpos funcionales, estéticos y validados desde un enfoque normalizador.</p> <p>Reconocer que las corporeidades no normativas también construyen identidades de género y pueden optar por orientaciones sexuales no normativas.</p> <p>Visibilizar las experiencias de las corporalidades diversas, pero también sus estéticas y apuestas “performativas”, como una forma de ir transformando los imaginarios de la sociedad en cuanto a los cuerpos validados y los excluidos.</p> <p>Reconocer en las corporalidades diversas, especial mente en la discapacidad, existencias no infantilizadas, con vivencias de la sexualidad, y como sujetos de deseo y agentes con capacidad de elección y transformación de realidades propias y ajenas.</p> <p>Identificar e intervenir en situaciones de abuso sexual sobre corporalidades diversas.</p>	<p>Reconocer que niños, niñas y adolescentes tienen procesos de elección sobre su orientación e identidad desde preescolar.</p> <p>Reconocer las elecciones estéticas como apuestas políticas llevadas a cabo por estudiantes; a la vez que entender que la estética es un entramado de discursos normativos que puede ser desarticulado.</p> <p>Reconocer el desarrollo, crecimiento y construcción de sujetos autónomos y auto reflexivos en todas las personas con diversas corporalidades.</p> <p>Lograr cero tolerancia frente al abuso sexual</p>	<p>feminista a las reproducciones de cuerpos y géneros del sistema normativo, y concepción de la sexualidad.</p> <p>Integrar los proyectos de sexualidad en los colegios con experiencias de colectivos y grupos activistas que trabajen por la defensa de la diversidad y el disfrute pleno de la sexualidad.</p> <p>Implementar, desde preescolar, herramientas artísticas para el reconocimiento del cuerpo, del placer, del erotismo y del deseo.</p> <p>Articularse con instituciones que trabajan orientación sexual e identidad de género. Realizar talleres con invitados diversos, que promuevan el aprendizaje de saberes a partir de sus experiencias.</p> <p>Implementar estrategias desde el teatro, para analizar las formas en que los cuerpos encarnan imposiciones normativas sobre el género y la identidad.</p> <p>Fortalecer espacios de participación política dentro de las IED, revisar estos espacios a la luz de las estrategias de validación e invalidación de personas, que se implementan, o no, para concretar el ejercicio autónomo. Realizar actividades que permitan integrar en estos escenarios de participación a la comunidad estudiantil excluida por diversas razones.</p> <p>Implementar escenarios de expresión emocional, pero también de denuncia, libres,</p>
---	---	---

		abiertos y seguros, que se concentren en situaciones de abuso sexual.
<p><b>Necesidades no manifiestas</b></p> <p>Ubicar el panorama de la violencia sexual sobre corporalidades diversas, con énfasis en mujeres con discapacidad, lesbianas, trans e intersexuales, desde un análisis integral, diverso y complejo que revierta discursos y prácticas violentas, tales como: "hay cuerpos que requieren corrección", "las mujeres con discapacidad no son capaces de decidir sobre su propio cuerpo y, por ende, sobre su propia vida", o "hay cuerpos que pueden ser victimizados".</p> <p>Formación para personas con corporalidades diversas y para la comunidad educativa en general, sobre el conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, la capacidad jurídica, la toma de decisiones y el ejercicio de la libertad política y sexual.</p> <p>Comprender que la educación sentimental anclada en la idea del amor romántico produce un ideal de pareja, una normatividad sobre las corporalidades y sus formas de vivir la sexualidad, unas directrices sobre los deseos y sobre los cuerpos que pueden experimentar dichos deseos; ver que esa educación desconoce el lugar de la vivencia de la sexualidad en las corporalidades diversas.</p> <p>Entender que lo pedagógico es también político, ético y estético y que, en ese sentido, las intervenciones sobre las pedagogías relacionadas con los cuerpos diversos tienen que analizar las fuentes simbólicas y culturales que nutren sus imaginarios, creencias, modelos y formas de intervención. Potenciar los logros afirmativos en términos de pedagogías y enfoques</p>	<p>Lograr que quienes integran la comunidad educativa comprendan las afectaciones, en términos de violencias, que pueden ser comprendidas desde la interseccionalidad.</p> <p>Lograr que los conocimientos en derechos sexuales y reproductivos no sean solo una responsabilidad y una herramienta para quienes se ocupan del área de orientación en el colegio.</p> <p>Lograr que el equipo docente, directivo y administrativo comprenda que el enfoque tradicional de la educación sexual está anclado en momentos históricos particulares, y que es susceptible de ser cuestionado, criticado y transformado.</p> <p>Conseguir que las IED comprendan que la sexualidad es un constructo social y que las intervenciones sobre la situación de la sexualidad son tan políticas, como éticas y estéticas.</p> <p>Lograr abrir espacios en la planeación estratégica y en los currículos, para que otras pedagogías, que pueden llegar a cambiar los abordajes tradicionales, tengan lugar en la escuela.</p>	<p>Implementar escenarios de trabajo y reflexión alrededor de la relación entre las vivencias de la sexualidad y las herencias de un país, que como el nuestro, cuenta con dinámicas de guerra que han naturalizado diversas formas de violencias, exclusiones, dominaciones y discriminaciones.</p> <p>Implementar herramientas tales como líneas del tiempo, para que sea posible una interiorización de los avances legales en términos de protección de las corporalidades diversas.</p> <p>Articular la comprensión sobre el origen de nuestros ideales del cuerpo y del amor romántico, con disciplinas como la historia o las ciencias sociales, para dar contenido histórico y analítico al programa de educación sexual.</p> <p>Encuentros vivenciales con quienes cuentan con experiencia alrededor de las relaciones entre sexualidad, ética, estética y política.</p> <p>Formar para la adquisición de herramientas y pedagogías no normativas frente al abordaje de la sexualidad en los colegios.</p>



<p>de diversidad, tales como: pedagogía “trans”, pedagogía “travesti”, pedagogía “chueca”, pedagogía “anti capacitista”, pedagogía “<i>Queer</i>”, como escenarios que fomentan la vivencia digna, libre y justa de la sexualidad.</p> <p>Lograr construir pedagogías transgresoras, que resignifiquen todo el acervo cultural en relación con los valores, la provisionalidad, los imaginarios, las éticas y las estéticas de las corporalidades diversas.</p> <p>Teniendo en cuenta que las corporalidades diversas han sido abordadas desde una matriz “capacitista”, es necesario construir perspectivas pedagógicas que reconozcan otros lugares de producción de saber distinto de los sentidos; es urgente generar cambios en la visión tradicional sobre los usos de los sentidos en corporalidades con discapacidad: hay quienes no ven con los ojos, ni escuchan con los oídos.</p> <p>Identificar que detrás de nuestros conceptos, juicios de valor, estereotipos y representaciones se tejen, no solo historias, emociones o relaciones, sino ejercicios de poder que producen prácticas desde el odio. En este sentido, urge abordar desde los afectos la comprensión de las corporalidades diversas y su relación con la sexualidad.</p> <p>Identificar las experiencias sexuales diferenciales vividas por corporalidades diversas de hombres y corporalidades diversas de mujeres, pero también de cuerpos que no se categorizan en el binario hombre-mujer.</p> <p>Intervenir las formas como vemos las corporalidades diversas; las</p>	<p>Reconocer la multiplicidad de lenguajes, yendo más allá de la palabra, para integrar esos otros lenguajes y generar cambios en las formas tradicionales de enseñar en el aula.</p> <p>Reconocer la diversidad de las corporalidades y de las formas del deseo.</p> <p>Lograr que los colegios entiendan que los estereotipos que rechazan, discriminan y segregan, producen prácticas violentas desde el odio y el deseo de anulación de quienes son desconocidos y no encajan en las propias ideas de normalidad.</p> <p>Lograr que las instituciones educativas reconozcan que la existencia binaria de los géneros no es una realidad inamovible, y que existe una multiplicidad de cuerpos, orientaciones y vivencias que no pueden ser clasificadas dentro de una matriz dicotómica y maniquea.</p> <p>Lograr que las escuelas analicen, identifiquen y cuestionen las políticas incluidas en la Planeación escolar que interfieren con los procesos de empoderamiento estudiantil en los colegios.</p>	<p>Realizar talleres sobre lenguaje de señas, braille, lenguaje sensorial y comunicación no verbal, para sensibilizar acerca de la existencia de múltiples idiomas que permiten la comunicación y la experiencia de la sexualidad.</p> <p>Implementar herramientas como cine-foros para transformar imaginarios y fortalecer agencias y ejercicios de emancipación.</p> <p>Establecer protocolos de atención claros y directos, además de rutas de intervención para las situaciones de violencia, discriminación, exclusión y matoneo dentro de los colegios.</p> <p>Implementar herramientas como programas radiales y de entrevistas, en los cuales se puedan incluir diversos invitados con corporalidades diversas.</p> <p>Desarrollar un programa de reconocimiento, intervención y transformación de las formas como son vistas las personas que no encajan en los estereotipos tradicionales sobre los cuerpos, y las identidades no normativas.</p>
--	---	--

políticas estéticas sobre los cuerpos normativos no has enseñado a ver con rechazo, desagrado e incomodidad a las corporalidades diversas y esto requiere de transformaciones profundas.		
--	--	--

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

## Imaginarios de género

**Tabla 19 Necesidades, cambios a lograr y acciones sugeridas frente al género**

Necesidades	Cambios a lograr	Acciones sugeridas
<p>Necesidades manifiestas</p> <p>Transformar el abordaje de temas pensados desde la división de roles por género, convirtiéndolos en situaciones de reconocimiento de niños y niñas.</p> <p>Abrir espacios de diálogo en los cuales la comunidad infantil pueda identificar y reconocer situaciones diversas vinculadas con la corporalidad, la discapacidad, la orientación sexual, la identidad de género, la expresión “performativa” del género, las estéticas y las políticas de la sexualidad; de tal forma que puedan entender que las diferentes áreas de la sexualidad son propias del desarrollo de las personas.</p> <p>Construir sentidos afirmativos para experiencias relacionadas con la diversidad corporal e identitaria, que permitan a niñas y niños vivir libre y abiertamente situaciones vinculadas con la sexualidad, sin temor a burlas, exclusiones y violencias.</p> <p>Revisar las cosmovisiones que se implementan en los programas de educación sexual, como la</p>	<p>Lograr un abordaje que trascienda el género en relación con las actividades de niños y niñas en el colegio.</p> <p>Conseguir que las instituciones promuevan ejercicios críticos y reflexivos en relación con las diversas vivencias de la sexualidad y las diversidades corporales.</p>	<p>A partir de estrategias del arte y el performance, construir ejercicios en los que la comunidad infantil pueda reflexionar sobre las tareas asignadas tradicionalmente por género, y proponer estrategias para lograr otras formas de dar sentido a la construcción de sí.</p> <p>Trabajar en el currículo oculto todos los discursos, prácticas y creencias que impiden comprender las diversas situaciones de la sexualidad como hechos afirmativos, a la vez que aquellos discursos y prácticas que impiden a los actores de la comunidad comprender que hay una serie de creencias e imaginarios alrededor de la sexualidad, contruidos por la sociedad, que en su mayoría no son reales.</p>

<p>indígena, pues, en muchas ocasiones, estos paradigmas contienen visiones dicotómicas sobre la división sexual del trabajo y los roles asignados por género.</p>		
<p>Necesidades no manifiestas</p> <p>Articular las temáticas no abordadas de la sexualidad con una comprensión de esas situaciones reconociéndolos como procesos que operan a lo largo del ciclo vital. Esto, vinculando la experiencia de vida con la construcción de los significados simbólicos y las implicaciones en el proyecto de vida.</p> <p>Involucrar herramientas artísticas en la identificación, análisis y transformación de mitos e imaginarios de niñas, niños y docentes, a propósito de situaciones relacionadas con la sexualidad en los colegios.</p> <p>Eliminar la visión que ve las experiencias de tránsito como una enfermedad, especialmente para momentos como la vivencia de la menstruación, el embarazo y el parto.</p> <p>Formar, desde preescolar, en aspectos vinculados al gobierno del propio cuerpo, la autonomía en la toma de decisiones y la reflexión crítica en relación con el deseo y el proyecto de vida.</p> <p>Incluir saberes como el feminismo indígena, comunitario y ecologista y la cosmovisión indígena.</p> <p>Involucrar a niños y jóvenes en procesos de formación sobre situaciones de la sexualidad; en primer lugar, para desarticular</p>	<p>Lograr que los programas de educación sexual aborden las diversas situaciones de la sexualidad a lo largo de todo el ciclo vital, pues aún existen temas que son resistidos por los colegios.</p> <p>Logar que las IED reconozcan al cuerpo como un territorio, íntimo, privado, sagrado, pero también inter-relacional, social y digno de cuidado y afecto; de tal forma que esta mirada sobre la corporalidad se adquiera desde preescolar.</p> <p>Conseguir que los colegios asuman que integrar herramientas del teatro, la danza, la música y la literatura, aporta al desarrollo de otros lenguajes y formas de comunicación y comprensión entre las personas y que, por lo tanto, contribuyen a crear otras formas de relacionarse, desde la transformación de mitos e imaginarios, con las corporalidades y las sexualidades.</p>	<p>Organizar mesas de trabajo conjuntas entre padres, docentes, orientadores, estudiantes y administrativos para proponer una intervención sobre los enfoques centrados en una visión de la sexualidad desde la perspectiva del desarrollo.</p> <p>Edificar escenarios de construcción de la autonomía, instancias de representación y participación política que operen desde edades tempranas.</p> <p>Implementar estrategias de la literatura, como análisis de mitos, poesía erótica y cuentos infantiles, para criticar los roles, corporalidades y vivencias tradicionales y normativas de la sexualidad.</p>

tabúes que circulan sobre ciertas vivencias de la sexualidad, contrarrestando los mitos contruidos y, en segundo lugar, para dejar de ver la sexualidad como un conjunto de situaciones que son distintas para hombres y mujeres.		
---	--	--

*Nota.* Fuente: Elaborado por autora

## **Anexo 2. Jurisprudencia de la corte Constitucional<sup>67</sup>**

Para la corte constitucional del Estado Colombiano, la educación sexual debe impartirse desde el inicio del ciclo educativo tomando en consideración la edad y desarrollo de los estudiantes para determinar las metodologías y contenidos adecuados de la educación sexual, así como la idoneidad de los docentes en cada grado escolar. A continuación se destacan algunas de las sentencias más relevantes y como anexo 1 se incluye esta síntesis en extenso:

### **Sentencia C-085 de 2016**

*La educación en un Estado social de derecho ha de propender porque cada uno de los actores del proceso educativo, especialmente los alumnos, se apropien e interioricen principios fundamentales para la convivencia humana, tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la igualdad en la diferencia. **No basta, por parte del ente educador, con el cumplimiento estricto de la mera labor de instrucción y con el desarrollo de un modelo pedagógico restringido, que simplemente pretenda homogeneizar comportamientos y actitudes ante la vida (...), concepción ésta que va en contravía de los fundamentos mismos de las diversas escuelas de pensamiento que desarrollan la pedagogía moderna, las cuales rechazan cualquier modelo que propenda por la colectivización u homogeneización del pensamiento de los individuos.** Al contrario, se trata desde la escuela básica de viabilizar el desarrollo del individuo como fin en sí mismo, permitiéndole el acceso al conocimiento, a las artes y en general a las distintas manifestaciones de la cultura, en la perspectiva de que pueda desarrollarse, integral y equilibradamente, en un contexto social caracterizado por la coexistencia de paradigmas de vida, no sólo diferentes, sino incluso antagónicos. Sólo así el individuo adquirirá la capacidad necesaria para ejercer su autonomía de manera racional, aceptando y respetando el derecho que*

---

<sup>67</sup> Compilación jurisprudencial accesible en:

<http://static.iris.net.co/semana/upload/documents/educacionsexualymanualesdeconvivenciaenlacorteconstitucional.pdf>

*asiste a los demás de hacer lo mismo; esto es, sin que ello implique vulnerar los valores, principios y derechos, que para todos consagra la Constitución.*

Sentencia T-377 de 1995

**Sentencia T-440 de 1992. M.P: Eduardo Cifuentes**

*Una ciudadana era profesora. Fue sancionada porque la Junta Nacional del Escalafón Docente, que confirmó la decisión de su seccional boyacense, consideró que la explicación hecha por la docente de la reproducción humana en una clase de tercero era una “aberración sexual”. La profesora también fue acusada de impartir castigos físicos a sus estudiantes. La ciudadana interpuso la acción de tutela, que fue negada tanto por el tribunal departamental como por la Corte Constitucional, que aunque desestimó las pretensiones ordenó la reapertura de la investigación disciplinaria.*

***Consideraciones de la Corte en materia de sexualidad y educación sexual***

Respecto a la importancia de la sexualidad como tema en los colegios, la Corte estableció que “La escuela, institución socializadora por excelencia, por acción o abstención, refuerza distorsiones o deja de suplir los vacíos que en esta materia suelen dejar los padres de familia. El abandono que se percibe en esta área no se compadece con la trascendencia que la sexualidad juega en la vida individual y social. Si bien se reconoce el papel preponderante de aquí deben desempeñar los padres respecto de sus hijos, es conveniente que la escuela moderna, de manera coordinada con ellos, coadyuve a su esfuerzo, practique una pedagogía que incorpore el reconocimiento y la comprensión cabal de la sexualidad, de suerte que los educandos reciban en cada momento conocimientos serios, oportunos y adecuados y gracias a esta interacción lleguen al pleno dominio de su ‘yo’ y de respeto y consideración humana por el ‘otro’”.

La Corte Constitucional estableció que el ámbito central de la educación sexual es la familia. No obstante, consideró que los colegios deben participar de la educación sexual de los niños: “La facultad estatal de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación incorpora el poder de planear y dirigir el sistema educativo con miras a lograr la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (CP art. 67 inc. 5). La formación integral de los educandos justifica que los colegios participen en la educación sexual del niño. La educación no es meramente el proceso de impartir conocimientos.

**“es parte esencial de la conducta humana general, del cual depende el armonioso desarrollo de la personalidad y, por esta vía, la convivencia pacífica y feliz de la sociedad”.**

La Corte recordó que “La educación sexual, deficientemente concebida y practicada, puede interferir con los derechos a la intimidad y al libre desarrollo de la personalidad del niño. La sexualidad es parte de la esfera privada de la persona (CP art. 15). El derecho fundamental a la intimidad personal protege el derecho de definir las propias actitudes sexuales. El individuo tiene el poder de regular su propia conducta sexual y decidir sobre los límites y motivos para permitir que otros influyan en el proceso autónomo y libre de auto-determinación de su personalidad (CP art. 16). (...) **La formación de la persona, puede verse afectada por los métodos empleados en la educación sexual. Tanto padres como profesores deben ser especialmente conscientes de que la finalidad última de la educación es el respeto de la dignidad humana.** (...) El adoctrinamiento en una determinada concepción del hombre o la utilización de métodos inadecuados o inoportunos en la educación pueden llevar a daños psicológicos que afectan gravemente el desarrollo de la personalidad del menor.

En esta sentencia, aunque desestimó las demandas de la accionante, la Corte Constitucional decidió reabrir la investigación disciplinaria de la accionante y, aún más importante para esta línea jurisprudencial, ordenó “elaborar con el apoyo de expertos un estudio sobre el contenido y metodología más adecuados para impartir la educación sexual en todo el país”. Debido a esta orden, el Ministerio profirió la Resolución No. 3353 de julio de 1993, en la cual, entre otros aspectos, dispuso que a partir del inicio de los calendarios académicos de 1994, “todos los establecimientos educativos del país que ofrecen y desarrollan programas de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, realizarán con carácter obligatorio, proyectos institucionales de Educación Sexual como componente esencial del servicio público educativo”.

#### **Sentencia T-220 de 2004. M.P: Eduardo Montealegre**

*Una funcionaria de un colegio insinuó frente a toda la comunidad académica de un colegio que un grupo de estudiantes mujeres se dejaban manosear como instrumentos musicales. Esto hizo que se estigmatizara a una estudiante. La madre de la estudiante*

*interpuso la tutela solicitando la protección de los derechos de su hija a la dignidad, al buen nombre y a la honra.*

Aunque no es el tema central de esta sentencia, la Corte Constitucional se detiene en el tema de la educación sexual, ya que las palabras de la funcionaria del colegio fueron interpretadas por ella y por las directivas como parte de la educación social de las estudiantes. La Corte recordó que hay unos supuestos básicos, expuestos por el Programa de Educación Sexual, que deben aplicarse siempre: “el desarrollo de la autonomía del educando, su autoestima, la convivencia armónica y la salud”.

Respecto al resto de argumentos sobre educación sexual, la T-220 se limitó a recordar lo establecido por la Corte en la sentencia T-440 de 1992.

#### **Sentencia T-062 de 2011. M.P: Luis Ernesto Vargas**

*Erick Yosimar Ortiz Lastra es una mujer trans. Está recluida en un centro penitenciario para reclusos hombres. La guardia le decomisó sus aretes, maquillaje y las moñas y le ordenaron que se cortara el pelo. En la tutela solicitó que se le garantizaran sus derechos.*

En sus consideraciones, la Corte estableció que “ **es difícil encontrar un aspecto más estrechamente relacionado con la definición ontológica de la persona que el género y la inclinación sexual. Por ende, toda interferencia o direccionamiento en ese sentido es un grave atentado a su integridad y dignidad, pues se le estaría privando de la competencia para definir asuntos que a él solo conciernen. Este ámbito de protección se encuentra reforzado para el caso de las identidades sexuales minoritarias, esto es, las diferentes a la heterosexual. Ello en razón de (i) la discriminación histórica de las que han sido objeto; y (ii) la comprobada y nociva tendencia a equiparar la diversidad sexual con comportamientos objeto de reproche y, en consecuencia, la represión y direccionamiento hacia la heterosexualidad**”. Además recordó que “la jurisprudencia constitucional ha previsto que la opción sexual hace parte del ámbito protegido de los derechos a la dignidad humana y al libre desarrollo de la personalidad. La Corte insiste en que la definición acerca de dicha opción es una decisión libre, autónoma e incuestionable de la persona, por lo que todo comportamiento, de los particulares o del Estado, que (i) censure o restrinja una opción sexual, generalmente en aras de privilegiar la tendencia mayoritaria



**heterosexual; o (ii) imponga sanciones o, de manera amplia, consecuencias fácticas o jurídicas negativas para el individuo, fundadas exclusivamente en su opción sexual, es una acción contraria a los postulados constitucionales”.**

**Sentencia T-562 de 2013. M.P: Mauricio González**

*Una estudiante, Kim, decidió portar el uniforme femenino del colegio en el que estudiaba, a pesar de que su sexo biológico fuera masculino. El plantel le impuso la sanción, basada en el manual de convivencia, de que utilizara el uniforme masculino. Por esta orden, la estudiante dejó de asistir al colegio. La Corte amparó sus derechos en tanto estudiante y mujer, reconociendo que su conducta “no vulnera derechos fundamentales de terceros, que en este caso sería la comunidad educativa, pues como se dijo, uno de los objetivos constitucionales de la educación, es el de inculcar valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad, y una de las maneras de cumplir con este objetivo, es interactuando y aceptando a personas con estilos de vida diferentes”.*

La Corte Constitucional estableció, recordando su jurisprudencia, que el derecho a la educación es fundamental para todos los menores de 18 años. Así mismo, la Corte recordó lo dicho en la sentencia T-062 de 2011 para explicar la conexión del género y la inclinación sexual con el derecho a la dignidad y su protección dentro del Estado Social de Derecho.

Respecto a los manuales escolares, la Corte estableció que **“un manual de convivencia de un establecimiento educativo no puede limitar válidamente el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de la personalidad de los menores educandos en lo que respecta a su sexualidad, alegando la conveniencia de la restricción dentro de su plan pedagógico”.**

Esta sentencia es importante ya que en ella la Corte Constitucional reconstruye la línea jurisprudencial respecto a la tensión entre el derecho al libre desarrollo a la personalidad y la disciplina en los planteles educativos.

- T-569 de 1994: “la Corte Constitucional estudió el caso de un estudiante que iba al colegio vestido de mujer y que súbitamente abandonó el plantel, debido a múltiples requerimientos por parte de las directivas para que diera cumplimiento al manual de convivencia (...) En esa oportunidad, la Corte consideró que el derecho a la educación comportaba el deber de respetar el manual de

convivencia, y no tuteló los derechos fundamentales del estudiante (...) “La Corte consideró que es deber del estudiante comportarse según las buenas costumbres y acorde con el manual estudiantil, por lo tanto, las conductas públicas de los estudiantes no podrían alterar la disciplina del colegio”.

- T-037 de 1995: “un estudiante de la escuela de policía Simón Bolívar de Tuluá, interpuso una acción de tutela solicitando se revocara la resolución mediante la cual se le retiró de la escuela de la Policía Nacional, con nota de mala conducta. El retiro fue consecuencia de una investigación disciplinaria adelantada por la dirección de la escuela, cuyos resultados, puestos a consideración del Consejo Disciplinario, llevaron a éste a concluir que el alumno había incurrido en la ejecución de actos de homosexualismo, “lesionando gravemente la moral, el prestigio y la disciplina de la Policía Nacional”, motivo por el cual se le impuso la sanción (...) La Corte Constitucional no tuteló el derecho del estudiante, consideró que la disciplina es un elemento esencial de la educación y por lo tanto, el derecho al libre desarrollo de la personalidad se ve limitado y subordinado a esta”. Vale la pena mencionar esta cita de la sentencia T-037: “La igualdad ante la ley no consiste en admitir que quien presenta una condición anormal -como la homosexualidad- esté autorizado para actuar explícita y públicamente con el objeto de satisfacer sus inclinaciones e incurrir, sin poder ser castigado, en conductas ajenas a la respetabilidad de un centro educativo, menos todavía si este pertenece a una institución cuya alta misión exige de quienes la componen las más excelsas virtudes”.

- T-101 de 1998: “la Corte Constitucional cambió su posición inicial respecto de la prevalencia del manual de convivencia y de la disciplina, frente al libre desarrollo de la personalidad. En este caso, amparó la diversidad sexual [de dos estudiantes a quienes se les negó el ingreso a un colegio por ser homosexuales] invocando el principio de tolerancia –el cual implica respetar la diversidad y reconocer en el ‘otro’ a uno igual a sí mismo”.

- C-481 de 1998: “se demandó el artículo 46 (parcial) del Decreto 2277 de 1979, que consideraba que en el ejercicio de la práctica docente, el homosexualismo era una causal de mala conducta (...) La Corte consideró que toda

diferencia de trato de una persona debido a su orientación sexual, equivale en el fondo a una posible discriminación por razón del sexo, y se encuentra sometida a un idéntico control judicial, esto es a un juicio estricto”.

- T-435 de 2002: “la madre de una estudiante consideró que la entidad educativa vulneró los derechos fundamentales de su hija a la igualdad, la intimidad personal y familiar, el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a la educación, al darle un trato discriminatorio cancelándole la matrícula por el hecho de ser lesbiana, según dice la accionante. (...) **La Corte consideró que la elección de la orientación sexual es una clara manifestación y materialización del ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad, de modo que, el establecimiento educativo no podía coartar tal elección, so pretexto de pretender inculcar valores homogéneos a todos los estudiantes, no respetando sus diversas tendencias, asimismo, afirmó que la asunción de actitudes discriminatorias por parte un directivo académico era inaceptable, ya que se trataba de una persona que tiene a su cargo la dirección del proceso educativo, cuyo objetivo principal es precisamente la formación integral de niños y jóvenes en un paradigma de organización social que propende por la igualdad en la diferencia, por el respeto a la singularidad de cada uno de sus asociados y por la reivindicación de su condición de sujetos libres y autónomos, titulares de derechos fundamentales tales como los consagrados en los artículos 13 y 16 de la C.P**”. En esta sentencia, la Corte estableció también que “**el plantel educativo no puede asumir una actitud discriminatoria frente a las menores, quienes, en virtud del derecho al libre desarrollo de la libertad, tienen plena potestad de elegir sus tendencias sexuales**”. Y que el colegio “**no puede impedir que sus estudiantes opten por la homosexualidad como condición de su sexualidad. Entonces, para la**

**Corte un manual de convivencia de un establecimiento educativo, no puede limitar válidamente el núcleo esencial del derecho al libre desarrollo de la personalidad de los menores educandos en lo que respecta a su sexualidad, alegando la conveniencia de la restricción dentro de su plan pedagógico”.**

Luego de hacer un repaso por la línea jurisprudencial, la Corte establece dos reglas sobre los manuales de convivencia escolares:

“i) Ni el Estado, ni los particulares, están autorizados jurídicamente para imponer patrones estéticos excluyentes, mucho menos en los establecimientos educativos. El fundamento de esta regla es que la tolerancia y el respeto por la diferencia rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje en un modelo de Estado Social de Derecho que optó por la defensa de la pluralidad y del multiculturalismo.

ii) La facultad que tienen los establecimientos educativos para definir el Manual de Convivencia encuentra sus bases y sus límites en el texto constitucional. Este tipo de documentos se asientan en el principio de la participación, prescrito en el artículo 40 constitucional, y correlativamente, vincula la actuación de los sectores involucrados en la conformación de dicho texto, es decir, los que constituyen la denominada comunidad educativa: padres de familia, estudiantes, profesores y directivas. No obstante, dicha facultad no es ilimitada, pues la Corte ha establecido que, este documento, por ser un contrato de adhesión, autoriza al juez de tutela a ordenar que se inaplique y modifique, cuando al cumplir normas contenidas en él se violen derechos fundamentales de al menos una persona”.

**Sentencia T-478 de 2015. M.P: Gloria Ortiz – Caso de Sergio Urrego**

*Un joven, Sergio Urrego, sostuvo una relación consentida con un compañero de colegio. Las directivas del colegio y los padres de su compañero lo persiguieron y amedrentaron –llegando incluso a interponer denuncias penales– por su orientación sexual. Sergio Urrego se suicidó y su madre acudió al recurso de tutela para proteger los derechos al buen nombre y a la honra de su hijo muerto, así como a la igualdad y no discriminación, al libre desarrollo de la personalidad, al derecho a la educación, y la prevalencia de los derechos de los niños en el ordenamiento jurídico. La Corte Constitucional reconoció su legitimación en la causa y determinó proteger los derechos.*

Para este documento resulta especialmente importante lo que la Corte Constitucional estableció sobre el acoso o la intimidación en los colegios. La Corte Constitucional recordó que el matoneo o *bullying* es un fenómeno grave y extendido en los colegios colombianos: “Por ejemplo, según reportes realizados entre 50,000 estudiantes de

todos los departamentos de Colombia, el 29% de los jóvenes de quinto grado y el 15% de los que cursan noveno grado, son víctimas de acoso escolar”.

Respecto a los manuales de convivencia en los colegios, la Corte Constitucional estableció que estos deberán garantizar el debido proceso y recalcó su jurisprudencia según la cual “cualquier sanción que implique juzgar las decisiones personales de los estudiantes constituye una intromisión inaceptable a su esfera individual. Por ejemplo, en la sentencia T-733 de 1995, la Corte estudió el caso de una estudiante que fue expulsada de su colegio por la decisión que tomó de convivir con su novio. En efecto, la Corte amparó los derechos de la joven al indicar que sanciones como esas desconocen el debido respeto a la dignidad, como principio fundante del Estado, y violan el derecho a la intimidad, entendido como un ámbito de la personalidad totalmente ajeno al ámbito jurídico o del interés general”.

Respecto al ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad, la Corte estableció que “cuando las autoridades del colegio impiden de manera deliberada y arbitraria que el menor pueda alcanzar o perseguir aspiraciones legítimas de vida o valorar y escoger libremente las circunstancias que dan sentido pleno a su existencia, el juez constitucional debe reprochar dicha conducta y tomar las medidas que considera apropiadas para reparar el daño ocasionado”.

La Corte repitió su jurisprudencia (sentencia T-562 de 2013) para establecer “ **que los establecimientos educativos no están autorizados, en ningún caso, a imponer patrones estéticos o de conducta. Esto se debe a que la tolerancia y el respeto por la diferencia rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje en un modelo de Estado Social de Derecho que optó por la defensa de la pluralidad y del multiculturalismo. Por eso, la facultad que tienen los establecimientos educativos para definir el Manual de Convivencia encuentra sus bases y sus límites en la Constitución, especialmente en la defensa por la pluralidad y el respeto a la diversidad**”. Respecto a esto, la Corte Constitucional concluyó que “no resulta válido que los colegios pretendan intervenir a través de sus manuales y posteriormente con procedimientos y sanciones, en la libre escogencia a que tienen derecho los estudiantes de inclinarse por la orientación sexual o la identidad de género de su preferencia. Así, las autoridades de los colegios deben mantenerse al margen de intervenir en estos aspectos intrínsecos a las personas, pues los mismos escapan del dominio que forma el fuero educativo”.

En esta sentencia, la Corte Constitucional le ordenó al Ministerio de Educación, entre otras cosas, lo siguiente: que a partir de un año desde la notificación de la sentencia adopte las siguientes medidas “i) una revisión extensiva e integral de todos los Manuales de Convivencia en el país **para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y para que incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como que contribuyan a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos;** y ii) ordenar y verificar que en todos los establecimientos de educación preescolar, básica y media estén constituidos los comités escolares de convivencia.”

**Sentencia C-085 de 2016. M.P: Jorge Pretelt**

*Demanda de inconstitucionalidad parcial contra el artículo 14 de la Ley 1146 de 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”.*

---

**Norma demandada:** “Artículo 14. Cátedra de educación para la sexualidad. Los establecimientos de educación media y superior deberán incluir en sus programas de estudio, con el propósito de coadyuvar a la prevención de las conductas de que trata la presente ley, una cátedra de educación para la sexualidad, donde se hará especial énfasis en el respeto a la dignidad y a los derechos del menor”.

**Motivo de la demanda:** Se demandó porque se consideró una omisión legislativa el hecho de que la norma no incluyera a los niños y niñas menores.

**Problema jurídico:** ¿la norma demanda excluye a las personas menores de 14 años de la enseñanza en materia de educación para la sexualidad, generando contra ellos una restricción arbitraria de sus derechos como niños y al libre desarrollo de la personalidad, que pueda ser entendida como una forma de discriminación?

**Regla:** La Corte estableció que no se configuró una omisión legislativa ya que “el efecto de la norma impugnada no es el de privar de educación sexual a los grados inferiores a la educación media, sino el de establecer una metodología (cátedra) de enseñanza

específica a partir del grado décimo, que resultaría adicional a la que ya vienen recibiendo en función de la Ley General de Educación, y cuyo objeto es únicamente la prevención de la violencia sexual, para lo cual determina unas medidas diferentes y adecuadas para los grados inferiores (...) En tal sentido, no resulta esencial para armonizar el texto legal con los mandatos de la Carta, el que se incluyan como destinatarios de la cátedra para la sexualidad a los grados de educación preescolar y básica, por cuanto los niños que cursan dichos grados reciben efectivamente educación sexual a través de proyectos pedagógicos, que es la metodología que el Gobierno Nacional ha seleccionado para una formación adecuada en la materia”. Como explica más adelante: “El artículo impugnado tiene como efecto que, mientras a todos los niños y a lo largo de la vida académica se les imparte educación sexual a través de los proyectos pedagógicos transversales, los estudiantes de educación media y superior recibirán además una cátedra específica sobre el tema”.

**Otras consideraciones:** luego de analizar las normas vigentes que se refieren a educación sexual, la Corte estableció que “la normatividad vigente en materia de educación sexual implica que: (i) La educación sexual en Colombia es obligatoria en todos los niveles, desde el preescolar hasta la educación media. (ii) La metodología establecida para impartir la educación sexual es la de proyectos pedagógicos, que son transversales a todas las áreas y se imparten en todos los niveles. La educación sexual no requiere de una asignatura específica. (iii) Los objetivos de los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, superan la sola prevención de la violencia sexual, pues buscan desarrollar competencias en los estudiantes para tomar decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras, saludables y orientadas al bienestar; y aprender a manejar situaciones de riesgo. (iv) El contenido de la educación sexual impartida a través de los proyectos pedagógicos se desarrolla gradualmente de acuerdo con la edad de los dicentes y de la asignatura obligatoria desde la cual se desarrolla el proyecto”.

La Corte estableció también que “hacen falta medidas en materia de lucha contra la violencia sexual infantil y prevención del embarazo adolescente, pues los distintos informes dan cuenta de que la problemática sigue creciendo en los últimos años” pero que “Compete al Gobierno Nacional y en particular, al Ministerio de Educación, revisar la política pública en materia de educación para la sexualidad y evaluar la efectividad que han tenido las medidas implementadas”.