



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Programas de educación sexual en escuelas estatales de Bogotá.
Análisis de sus perspectivas programáticas, enfoques y actores clave.

William Ruiz Gallo

Directora: Dra. María Mercedes Di Virgilio

Buenos Aires, diciembre de 2020

Contenido

AGRADECIMIENTOS.	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1	14
LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA	14
1. La Educación sexual a nivel mundial	14
2. La educación sexual en Hispanoamérica	21
3. Pedagogía y trabajo en educación sexual con jóvenes	34
La educación sexual como política pública	35
Educación sexual, un panorama general	36
CAPÍTULO 2	38
CONCEPTOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELAS	38
1. Educación sexual y sexualidad	38
2. Perspectivas programáticas e ideologías	39
3. Actores y subjetividades	40
4. Educación en valores	41
5. Enfoques y creencias	42
6. Educación y política	44
7. Enfoques en torno a la educación sexual	48
8. Educación sexual y pedagogía	49
9. Educación sexual e inclusión	55
10. Programas y Actores	55
11. Consideraciones generales	58
CAPÍTULO 3	60
PERSPECTIVAS PROGRAMÁTICAS DE LOS PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SEXUAL EN ESCUELAS DE BOGOTÁ.	60

1. Las escuelas, enfoques y hallazgos	61
2. Las perspectivas programáticas de los PES en las escuelas de Suba	66
3. Estrategias y recursos pedagógicos	73
4. Enfoques predominantes en los Programas de Educación Sexual (PES)	74
5. Implementación y evaluación	83
6. Consideraciones generales, perspectivas programáticas y la evaluación en los PES	88
CAPÍTULO 4	89
ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN LOS PROGRAMAS	89
1. Aspectos relevantes a considerar	90
2. Colegio 1	90
3. Colegio 2	95
4. Colegio 3	100
5. Colegio 4	105
6. Valores, moral y la educación sexual	112
7. Aspectos generales sobre los valores y la moral en los PES	115
CONCLUSIÓN	116
BIBLIOGRAFÍA.	127
ANEXOS.	133



Universidad de
San Andrés

AGRADECIMIENTOS.

“¿Que me contradigo?

Sí, me contradigo. Y ¿qué?

(Yo soy inmenso...

y contengo multitudes.)” (Whitman, 2019)

Veo una concha agrietada, náufraga en una playa de arenas celestes y plateadas, iluminada por luces de farolas invisibles.

Escucho una ballena que canta y forma las corrientes de un mar caprichoso, y su voz que nace en las costas de sus sensaciones.

Espero por aquel torpe cangrejo que camina de lado y cae sin apartar la vista del horizonte.

Siento el negro carbón bajo mis pies, el sol sobre mi cabeza y aquellas sonrisas afables que me encanta repetir en cualquier parte del mundo.

Pero nunca he sido yo quien tuvo esas visiones, fue la arena, el agua, el horizonte y todo a mi alrededor. Una multitud de semillas flotantes que se marchitan o se arraigan, y que siempre están presentes en cada letra de este texto.

A todas las personas que me han acompañado durante todo este proceso que empezó por allá en el 2016, a las escuelas que me dieron su permiso, a la Universidad de San Andrés, a mis amigos de clase y profesores, especialmente a Mercedes (por su infinita paciencia) muchas gracias.

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, el universo elegido está compuesto por cuatro escuelas estatales de la ciudad de Bogotá, específicamente en la localidad de Suba, el objeto de estudio son sus programas en educación sexual, el acercamiento se realizó por medio de quince entrevistas a un total de dieciséis participantes, el proceso se llevó a cabo durante el año 2018 y se buscó indagar sobre los programas durante ese año y uno a dos años precedentes.

En este contexto, la presente investigación se propone analizar y describir las perspectivas programáticas, contenidos pedagógicos y valores subyacentes en los cuales se basan las experiencias en educación sexual en el secundario de escuelas estatales de la ciudad de Bogotá. Específicamente, se busca identificar el enfoque que manejan las escuelas y cada actor a nivel individual, su relevancia y cómo entienden las prácticas, herramientas, contenidos e incluso la evaluación que se utiliza –los objetivos en los programas y los resultados que se esperan, incluso el método más eficiente para observarlos- Adicionalmente, se busca identificar el nivel de influencia y los valores de cada actor en las diferentes etapas de los programas de educación sexual, y así poder resaltar cómo se da el proceso decisivo y la ejecución durante el año escolar.

Para iniciar, es importante entender que la educación sexual nace como una demanda de la sociedad para con las escuelas y en menor medida con la familia –instituciones de orden público y privado como contraposición-, con la función de acompañar el desarrollo de los estudiantes, orientar sus ideas y analizar sus creencias. Es decir, consiste en brindarles las herramientas necesarias para un desarrollo integral que promueva en los jóvenes conductas de mayor participación y actividad en su sexualidad, en intervención política y en su relación con los demás, además que permita el establecimiento de relaciones que se basen en el respeto por las diversas identidades y la sana convivencia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008).

Dado que la educación es una actividad humana, esta se ve influenciada por las perspectivas de los actores involucrados en este campo. Una perspectiva es una ideología que enmarca o determina el camino de las decisiones que se toman con relación a un área. En este sentido, una ideología es un conjunto de creencias o de ideas que están condicionadas por la sociedad y que pueden variar en función del contexto o de una situación específica.

Dentro de estas ideologías coexisten una serie de valores, principios y reglas que van a determinar de qué manera se debe actuar ante la situación en la que tiene injerencia.

La educación sexual -bajo cualquiera de las múltiples perspectivas programáticas existentes- puede definirse como una educación en valores, basada en principios condicionados por uno o varios de los actores relevantes involucrados en el proceso. Estos podrían ser el Ministerio de Educación, un representante de la política local o incluso alguno de los profesores o ejecutantes a cargo del programa. Por lo tanto, estos valores se van a basar en un tipo de moral, entendiéndose esta como un conjunto de reglas o concepciones sobre algún tema.

Abordar temáticas relacionadas con la sexualidad ha representado comúnmente un reto para la sociedad. Sin embargo, esta barrera se rompió cuando Freud y Foucault la incluyeron dentro de sus teorías como uno de los aspectos fundamentales de la sociedad. Para estos autores y dentro de sus planteamientos académicos y sociales, la sexualidad no se reduce meramente a su aspecto biológico, sin embargo, fue recién en la segunda mitad del siglo XX que se observó un quiebre a partir de estas postulaciones mencionadas, y se empezó a hablar de educación sexual.

Esta introducción del tema de la sexualidad en diversas esferas de la sociedad, dio como resultado una incomodidad para algunos sectores –como el religioso y el político-, de ahí surgirían varias medidas que seguirían obstaculizando el libre desarrollo de un currículo de educación sexual integral, evitando el abordaje de temas contemporáneos, situación que afectó directamente a los estudiantes en sus diversas etapas del ciclo vital.

Estas medidas se tomaron desde áreas conservadoras, y no solamente buscaban censurar ciertos temas específicos, también se proponía establecer los contenidos, las herramientas y la población objetivo. De esta forma, se conformaron varias perspectivas o miradas paralelas dentro de la educación sexual en las escuelas. Asimismo, como se verá en próximos capítulos, cada una de estas miradas contaba con objetivos e impactos diferenciados, e incluso con apoyo y discursos frecuentemente parcializados.

Alrededor del mundo se ha visto cómo estas inmersiones de la sexualidad en la educación han cambiado los currículos, por lo que se evidencia la necesidad de trabajar con estos temas a nivel profesional -dentro de las carreras de licenciatura- y a nivel escolar con los estudiantes y la comunidad educativa –incluyendo la participación de la familia-, debido

a esto grandes eventos como la convención de El Cairo en 1994, además de las reflexiones teóricas de autores de diferentes disciplinas como la filosofía, psicología o medicina, han llevado a replantear el sistema educativo y los temas que se trabajan dentro de las aulas de clase.

En un nivel más próximo al universo de la investigación se pueden encontrar las experiencias latinoamericanas, que señalan momentos en los que el Estado ha decidido promulgar leyes o establecer estándares a favor de una educación sexual más integral, identificándose que surgirían varios obstáculos a la hora de su implementación. Por ejemplo, en países como México y Chile, los profesores no contarían con una formación suficiente en temas de sexualidad a lo largo de sus carreras, y tampoco al momento de ejercer como profesionales, por lo tanto, las implementaciones solían resultar ineficientes. Esto parecía suceder porque los profesores se basaban en sus propios conocimientos, que a su vez, se consolidan por medio de sus creencias, además de la falta de formación en educación sexual. Por ello, los temas trabajados reproducían tabúes, estereotipos, información incompleta y tópicos muy enfocados en aspectos biológicos.

Una de las falencias del Estado al momento de buscar la integralidad, particularmente en los programas de educación sexual, es su falta de especificidad respecto a los objetivos y contenidos de las propuestas, dado que frecuentemente plantea directrices muy generales, que conllevan a que las escuelas sigan sin una orientación y con una cuasi completa autonomía en la elección de contenidos. Además, tampoco se diseñan materiales de apoyo necesarios y que sirvan a los gestores y/o docentes de los programas, lo que dificulta aún más la uniformidad de los temas a abordar. Igualmente, existe una falta de supervisión por parte de los Ministerios y Secretarías sobre el proceso de ejecución de los programas –desde la planificación hasta la evaluación de los resultados- porque se ha optado por enfocarse en datos más informales o indirectos, como por ejemplo los índices de embarazos en la adolescencia.

El proceso de implementación de este tipo de programas suele enfrentar una serie de obstáculos. En general, resulta incompleto y depende de los actores en cada comunidad educativa, además los intereses de sectores políticos o económicos logran tener un gran impacto sobre los contenidos. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en políticas públicas que responden a demandas sociales específicas que son apoyadas por el gobierno que se

encuentre en ese momento, y en función de las ideologías que tengan con relación al tema. Es decir, si un país es gobernado por un partido conservador, se podría encontrar una postura con menos libertades a nivel colectivo –macro- y que propenden menos al cambio, entonces, sus políticas públicas con relación a la sexualidad van a ser más restrictivas en comparación a aquellas planteadas por un gobierno liberal –en el cual se buscaría el desarrollo de los derechos de las personas-

Con relación a las dificultades que enfrentan los gobiernos a la hora de implementar este tipo de programas, resulta relevante resaltar que en Latinoamérica las políticas públicas y los programas de educación sexual parecen compartir las mismas falencias, a saber, la falta de supervisión/monitoreo y evaluación por parte de alguno de los entes gubernamentales encargados; una interpretación propia por parte de las instituciones educativas de lo que se dicta del abordaje, y una libertad de decisión amplia y general que genera implementaciones incompletas, sesgadas o ralentizadas.

En particular sobre los aspectos a tener en cuenta, en educación sexual se ha visto fuertemente una influencia de los intereses de aquellos actores que están a su cargo o que ejecutan los programas, es decir, actores con intereses que están guiados por ideologías o valores morales que están dentro de su sistema de creencias personales, y a su vez resultan en perspectivas programáticas heterogéneas. Por ejemplo, en Bogotá se ha identificado esta situación, y si bien existen lineamientos de base para el establecimiento de los planes y las ejecuciones de los contenidos, además, de la estructuración de la educación sexual, los actores van a condicionar o modelar –y también de acuerdo a su nivel de participación- los programas en un nivel de contenidos, recursos, metodologías y directamente los resultados.

El nivel de participación del actor es importante, porque podría variar el nivel de influencia sobre los programas, además, se encuentra el nivel de jerarquía de este -en relación con la autonomía y la toma de decisiones- y finalmente están los lineamientos brindados por el Ministerio de Educación del país. Entonces, el conjunto de estos factores va a brindar una imagen de cómo las perspectivas programáticas en diferentes niveles llegan a los currículos y las ejecuciones de las experiencias en educación sexual, especialmente con los estudiantes del secundario en varias escuelas de la ciudad.

En el resto de Colombia el panorama no es muy diferente, incluso es comparable al de Latinoamérica en tanto el enfoque confesional dominó la educación desde sus inicios, y

al igual que en otros países instituyó conceptos morales básicos para el trabajo con los jóvenes. Por ejemplo, el tema de la constitución de la familia –madre, padre e hijos-, el fin reproductivo de la sexualidad y el rol de la mujer como cuidadora se volvieron estáticos, y hablar sobre roles de género, derechos y orientaciones sexuales se consideraba como un atentado a la buena moral de la sociedad. No obstante, en la última década del siglo pasado el gobierno empezó a movilizar un tipo diferente de educación sexual, al igual que sus vecinos del continente, cuyo enfoque biológico ganó gran relevancia que se mantiene - incluso hasta hoy- dentro de los currículos y las prácticas de algunas escuelas.

En general, cuando el objetivo es que las escuelas aborden la sexualidad de forma integral –porque se incluyen todos los aspectos humanos de desarrollo y relacionamiento-, uno de los factores en los que se hace mayor hincapié es el de la transversalidad. Esta se orienta a que los diferentes temas relacionados a la educación sexual se puedan trabajar desde todas las asignaturas, sin embargo y como se mencionó anteriormente, la escasa preparación de los profesores en estos contenidos, y la falta de acompañamiento por parte de los entes gubernamentales y las instituciones educativas ha llevado a que la ejecución de los programas esté a cargo de los gabinetes psicopedagógicos.

Las experiencias indican que los actores que llevan adelante los programas de educación sexual en las escuelas de Colombia están poco preparados para abordar los temas que deben trabajar. Se identifican dos consecuencias directas. En primer lugar, la formación de cada docente debe darse de manera autónoma. En segundo lugar, los profesionales deben tomar los lineamientos generales brindados por los gobiernos para construir los documentos que sustentan los programas, respondiendo a necesidades más contextuales o inmediatas, como uso de anticonceptivos o proyectos de vida, lo que a mediano y largo plazo conlleva a resultados muy poco eficaces.

En general, los programas de educación sexual integral se han visto obstaculizados por las ideologías de instituciones particulares, por la falta de supervisión, seguimiento y evaluación por parte del gobierno, además por la reducida formación con la que cuentan los actores de las comunidades educativas. Estos problemas son similares en varios países de la región -por ejemplo Chile, México o Perú-, debido a la conjunción de intereses de diversas esferas de la sociedad como la política o la económica, de las instituciones educativas y entidades externas involucradas -como instituciones religiosas o de la salud-

Para Foucault (2005) la sexualidad es una experiencia única que guía o mueve el comportamiento humano. En este sentido, la sexualidad no sólo constituye una característica biológica o genital, también incluye aspectos psicológicos, culturales y sociales, además involucra cuestiones como identidad y rol de género, orientación sexual, afectividad, apego, comunicación y relacionamiento, entre otros.

Para ello, se utilizaron las siguientes categorías de análisis: enfoques, contenidos, metodología, estrategias, evaluación y valores –de los actores-, presentes en los programas de educación sexual de las escuelas de Bogotá. Dado que esta investigación intenta acercarse a las experiencias de educación sexual en escuelas, se considera que la metodología cualitativa es la que mejor se adapta para realizar una aproximación a la realidad –subjetiva- de los actores involucrados en este fenómeno (Valles, 1997).

Además, por tratarse de una metodología flexible brinda la posibilidad de tener en cuenta elementos emergentes durante el trabajo de campo, permitiendo que se modifiquen los instrumentos o los mismos métodos utilizados (Navarro, 2009). Al respecto, dado que el interés se centra en la educación sexual, se propone indagar sobre creencias o ideologías personales, trayectos profesionales y juicios de valor de los actores involucrados, y estos fenómenos son más susceptibles de ser interrogados bajo este diseño investigativo porque también admite un análisis durante la fase de la recolección de información.

La validez en este tipo de diseño metodológico, como explica Navarro (2009) está dada por su credibilidad -busca interpretar de forma cuidadosa y reflejar los significados de los participantes-, la autenticidad –debe mostrar las experiencias de los actores-, y la criticabilidad –admite que varias interpretaciones existan conjuntamente- Además estos criterios permiten la reflexión y criticidad durante el proceso de investigación, se abordan los universos de estudio de una manera profunda y sistemática, debido a la triangulación de la información hallada en el campo, en los estudios previos y en la teoría existente.

Para llevar adelante el trabajo de campo se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad semi-estructurada, por la riqueza informativa que se puede obtener con ella. Asimismo, esta permite hacer aclaraciones, profundizar en ciertos temas y orientar su curso de acuerdo al interés de la investigación. A su vez, se pueden identificar sistemas de creencias, representaciones sociales, códigos personales, trayectorias de vida y las redes de relaciones tejidas en este juego de sistemas de cada persona con relación a una red más grande

de creencias, normas o pautas, con el objetivo de observar los puntos de coyuntura o de difracción de los mismos (Valles, 1997).

Aparte de la entrevista se utiliza el memorando. Este registro escrito puede ser de varios tipos: nota para codificación, teórico, operacional u otras ramas de estos. Se construye a partir de la escritura de frases, párrafos, palabras clave o diagramas que le dan al investigador la posibilidad de obtener información alterna (Strauss & Corbin, 2002). Se realizan durante o después de la entrevista y su posterior transcripción debe ser explícita, clara e inmediata, para así poder garantizar con la mayor cantidad de información posible y tener un análisis más profundo.

Se utilizará el análisis temático para el tratamiento de las entrevistas y los memorandos. Este método consiste en la descripción, codificación y conexión de los datos¹. Para realizar la codificación de las entrevistas y de los memorandos se utilizará el programa Atlas.ti, que genera -para su uso en las primeras fases ya descritas- categorías, relaciones y esquemas.

Se espera que en los resultados haya un enfoque biológico predominante, al igual que algunas limitaciones dadas por otras perspectivas, incluso a nivel de recursos, estructura o implementación, sin embargo se espera observar actividades con enfoques más integrales – con temas más sociales, psicológicos y políticos- y contenidos ligados a perspectivas menos tradicionales –con pedagogías estáticas como la catedra- y de esta manera poder conocer las perspectivas programáticas predominantes en los programas de educación sexual en escuelas estatales de Suba (Bogotá) durante el año 2018.

Los actores consultados fueron aquellos involucrados en los programas de educación sexual de sus escuelas, ya sea como orientadores o directivos, además de algunos docentes. Al respecto, se tuvo como parámetro que todos los actores participen de forma directa o indirecta en este tipo experiencias o actividades de los programas de educación sexual en sus escuelas. En el marco del universo elegido, existen tres tipos de actores que permitirán identificar aspectos diferentes de los programas y de su participación en ellos:

Directivos: este grupo de actores está conformado por los rectores de las escuelas.

¹ Para una explicación más detallada de este método, dirigirse al apartado de anexos.

Ejecutantes: son las personas que participan en forma directa de las experiencias en educación sexual en las escuelas. Son miembros del equipo psicopedagógico de la escuela o docentes.

Referentes: son participantes indirectos en los programas de educación sexual. Pueden ser parte del equipo escolar o puede que hayan presenciado dichos programas.

Los directivos fueron quienes indicaron el número de personas que se podían entrevistar, por eso el número de actores en cada escuela varía².

En el capítulo uno -1- se abordarán los aspectos históricos de la educación sexual, los inicios del trabajo teórico de la sexualidad en las diferentes disciplinas, la conformación y enfoques de los programas de educación sexual a lo largo del siglo pasado hasta la actualidad, el trabajo y la implementación de políticas públicas que se han llevado a cabo en diversos países. Posteriormente se ahondará en estos aspectos pero específicamente en Colombia, su gestión, ejecución y los resultados que se encontraron.

En el capítulo dos -2- se profundizarán los conceptos teóricos en los cuales se fundamenta la investigación, entonces se describirán y definirán las perspectivas programáticas, las estrategias y herramientas pedagógicas, los valores y las evaluaciones. Además, se incluirán las diferentes miradas e influencia de los actores en las fases de los programas de educación sexual: planificación, ejecución, evaluación y realimentación.

En el capítulo tres -3- se analizarán los enfoques e ideologías que adoptan los programas de educación sexual, los diferentes actores y la influencia que estos tienen directamente en el programa y los contenidos. Asimismo se revisarán las relaciones de cada enfoque con sus planteamientos, sus objetivos y los resultados obtenidos, teniendo en cuenta las herramientas y las estrategias que cada uno utiliza más frecuentemente.

En el capítulo cuatro -4- se analizarán los factores que influyen en las decisiones de los actores, cómo sus ideologías y los valores se relacionan con estas, las formas de evaluación utilizadas en los programas –las evaluaciones de los contenidos y las evaluaciones para el programa-, su conjunción con los instrumentos utilizados y las herramientas, los recursos con los que cuentan o los que utilizan en las diferentes fases de los programas.

Finalmente, se plantearán las conclusiones sobre las perspectivas programáticas identificadas en las cuatro escuelas participantes, las ideologías de los actores involucrados,

² Para tener una idea más clara sobre los actores entrevistados en cada escuela consultar el apartado de anexos.

sus valores y las estrategias y apoyos pedagógicos utilizados de acuerdo a cada actor y al enfoque que haya adoptado la escuela.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA

El objetivo de este capítulo es describir algunas características de los programas en educación sexual, específicamente en países referentes en el mundo que han servido para orientar las tendencias teóricas y prácticas en otros lugares. Es decir, países que se han tomado como ejemplo de educación en sexualidad, elegidos debido a su gran influencia en occidente -como es el caso de Estados Unidos- o por sus técnicas y/o resultados innovadores en el tema –como Italia- Además se presentan experiencias de países con características similares a las de América Latina, por ejemplo Tailandia.

Se abordan experiencias de Programas en Educación Sexual (en adelante PES) desde sus inicios, sus bases académicas y los puntos de separación con los paradigmas establecidos. En este sentido, se expone cómo los discursos de diversas disciplinas –la psicología, la filosofía y la medicina - y los enfoques religiosos influyeron en los contenidos de los PES, sus prácticas y los resultados esperados, además poder describir los apoyos con los que estos programas contaron y el nivel de participación de cada gobierno y de los diversos actores integrados.

1. La Educación sexual a nivel mundial

A partir del siglo XX con la participación de ramas del saber como la psicología, se llegó a una ruptura con relación al paradigma dominante –médico-, porque se comenzó a hablar de sexualidad sin tener una concepción meramente biológica. Esto sucedió cuando el médico y psicoanalista Sigmund Freud incluyó en su teoría conceptos psicológicos, sexuales y sociales, de esta forma, afirmó que era un error pensar que la sexualidad sólo aparece en la adolescencia, es decir, cuando está ‘despierta’. Para Freud existe una pulsión que está siempre en las personas y que se expresa de maneras diferentes de acuerdo a la etapa del ciclo vital (Freud, 1993).

La teoría de Freud y el carácter biopsicosocial que esta le otorga a la sexualidad generó un acontecimiento en la comunidad académica, y se permitió abordar el tema desde otras esferas y entender que estas pueden llegar a tener tanta importancia como los aspectos

biológicos. Esto condujo a un replanteamiento y al surgimiento de propuestas más integrales que explican mejor las creencias y conductas sexuales de las personas.

Posteriormente, sin incluir aún la relación entre la educación y la sexualidad, Foucault (1976) resalta que el mundo no prohíbe hablar de sexo y sexualidad (sin embargo, estos discursos están inmersos en una serie de dispositivos de poder y control). Incluso, se había construido un discurso con objetivos educativos o de salud sobre el tema, al establecer qué se debe hablar sobre la sexualidad, cuál sería su funcionalidad y qué temas estarían vedados dentro de la sociedad -como el placer, por citar un ejemplo- De esta manera, desde Foucault se puede entender cuáles son las instituciones que controlan, manejan y modifican estas concepciones apoyadas por el poder con el que cuentan y que les da su legitimidad.

En este contexto, el discurso sobre la sexualidad adquiere gran importancia y llega a las escuelas -ejes principales de la educación y espacios de transmisión de conocimiento-, que permitían la apropiación de las ideologías de quienes contaban con el poder en la época. En este sentido, la educación sexual atravesó varias etapas que respondieron a corrientes que han ido mutando o transformándose a lo largo de los años.

La revisión de la literatura indica que en Estados Unidos sólo en un cuarto de los estados del país se brinda información completa respecto a la educación sexual, que incluye métodos anticonceptivos e información sobre VIH (Virus de la Inmunodeficiencia Humana). Además, en los estados más conservadores aún se mantienen los programas de abstinencia basados en mitos y no se abordan contenidos de otra índole. Al respecto, los trabajos señalan que esta situación se da, incluso, cuando los padres han manifestado el deseo de que sus hijos reciban una educación sexual integral (*Planned Parenthood Federation of America*, 2012).

En cuanto al rol de los padres y su importancia en el comportamiento sexual de sus hijos, los estudios de *Planned Parenthood Federation of America* (2012) indican que la mayoría de padres hablan con sus hijos sobre sexualidad. Sin embargo, los temas más complicados como las formas de decir no al sexo, identidades o roles de género, son abordados solo por una minoría de padres, dejando esta tarea a las escuelas, las cuales tampoco suelen abordar todas las esferas de la sexualidad.

La última década del siglo pasado marcó una serie de cambios importantes en el abordaje de la educación sexual en Estados Unidos, país con gran influencia académica, política y económica en Occidente. Anteriormente, primaba una forma de educación llamada

“Solo la abstinencia sexual” o SAO³ (por sus iniciales en inglés). Sin embargo, debido a que en aquella época el VIH empezaba a propagarse de forma descontrolada, esta se basó en la entrega de condones y otros métodos anticonceptivos con el fin de disminuir la cantidad de embarazos adolescentes y el contagio de enfermedades de transmisión sexual (Zanis, 2005).

Esta forma de educación centrada solamente en el control de la reproducción y en la prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) no resultó efectiva ni satisfactoria, en particular para el gobierno y la comunidad en general del país. Por lo tanto, se decidió destinar una mayor inversión económica a programas SAO, porque habían mostrado mejores resultados a nivel de las creencias y comportamientos de los estudiantes que participaban en estos programas. A pesar de sus ventajas, Zanis (2005) menciona que el nivel de influencia de estos programas era escaso porque no lograban cambios significativos en la vida y en las prácticas sexuales de los jóvenes sexualmente activos.

En este marco, en el año 1994 se llevó a cabo en la ciudad de El Cairo la “Conferencia internacional sobre programas de acción en población y desarrollo”, en la cual entre otros temas, se abordó la educación sexual. En este congreso se analizaron los programas de varios países a nivel de sus contenidos, resultados y de los objetivos que se proponían, y una de las recomendaciones que se hacía a los gobiernos de las naciones participantes fue la de brindar una educación en salud sexual y reproductiva, tanto de manera formal como no formal (Haberland & Rogow, 2015).

Otros aspectos centrales señalados en la conferencia incluyen la importancia de garantizar el bienestar de los adolescentes, trabajar con toda la comunidad educativa, buscar la disminución de la violencia contra los jóvenes y propender la equidad de género en sus relaciones y a nivel individual (Haberland & Rogow, 2015). Estas recomendaciones apuntaban a trabajar en el desarrollo psicológico, comunicativo y social, para así tomar decisiones más críticas, con el objetivo de disminuir los embarazos no deseados, el abuso sexual, el incesto y el contagio del VIH. Esta conferencia volvió a ser celebrada en el año 2009, en donde se ratificó la importancia de estos temas. Además, se sumó la necesidad de garantizar los derechos de los jóvenes en el ejercicio de su sexualidad.

Diversos estudios señalan que la eficacia de los PES también depende de la población a la que estén dirigidos y de los objetivos que se busquen. Al respecto, puede citarse como

³ Sexual Abstinence Only

ejemplo un programa en prevención de ETS en jóvenes marginales y delincuentes –en Estados Unidos-, realizado en la década de los noventa y cuyos efectos positivos a largo plazo se evidenciaron cuando se observó que ellos seguían recordando la información que habían aprendido. Además, hubo una disminución en la tasa de nuevos casos de las enfermedades más comunes en la comunidad (McCaffree & Matlack, 2001).

Los programas de educación sexual en Estados Unidos se pensaron como un trabajo en equipo entre los colegios, las iglesias, el gobierno y los padres para, de esta manera, poder tratar los temas que se debían abordar con los jóvenes. Asimismo, se tenían en cuenta aspectos emergentes que resultaban relevantes incluir en los programas, dados los cambios que se producían en cada generación, las nuevas formas de vivir o afrontar la sexualidad y las múltiples consecuencias que esto provocaba a nivel social (McCaffree & Matlack 2001).

Las investigaciones sobre el impacto de los PES que se realizaban a principios de los años ochenta buscaban ver el efecto de los programas de educación sexual integral, y su efecto a largo plazo a partir del uso de estrategias que desafiaran las ideas de los estudiantes, es decir, aquellas que los llevaran a hablar con pares, con su familia y a utilizar los recursos a los que podían acceder. Al respecto, la investigación de McCaffree & Matlack (2001:350)⁴ incluía: “el entendimiento de aspectos psicológicos de la sexualidad, para guiarlos a través de una exploración de los roles de género, relaciones, autoimagen, y sus propios valores y creencias”.

Luego de varios años, los resultados fueron los esperados, en consecuencia, los estudiantes tenían una vida sexual más sana, más libre y mantenían el conocimiento y las conductas que habían aprendido en los programas en los que habían participado, e incluso, transmitían sus conocimientos a sus círculos sociales. Sin embargo, los programas integrales fueron pocos y aislados en el país –Estados Unidos-, y sus resultados fueron evadidos por varios años más hasta que se dieron escenarios tales como la conferencia ya mencionada en El Cairo, que visibilizaron las problemáticas producto del enfoque tradicional –el cual consistía en mantener contenidos que discriminaban grupos sociales o que no garantizaba un abordaje de todas las temáticas sobre sexualidad- dominante en ese momento sobre los PES.

En cuanto al proyecto SAO, los resultados de sus actividades demostraron no ser satisfactorios para el gobierno y la comunidad. Esto se debió a que los estudiantes que ya

⁴ Traducción del original.

habían iniciado una vida sexual no evidenciaban cambios en sus conductas psicosexuales. El programa dejó de recibir apoyo, por lo tanto, fue necesario replantear los contenidos que se estaban abordando en las escuelas. Sin embargo, sí se obtuvieron resultados positivos respecto a los jóvenes que aún no habían iniciado una vida sexual, quienes luego de haber participado del programa, buscaban informarse mejor respecto a temas de educación sexual (Zanis, 2005).

Estos programas ejecutados durante veinte a treinta años por instituciones religiosas o influenciado por ellas, contenían errores en el currículo e información falsa respecto al VIH, la efectividad de los métodos anticonceptivos y el aborto. Además, en ellos se mezclaban hechos religiosos con científicos, se reproducían estereotipos y roles de género que afectaban a parte de las comunidades estudiantiles, como las mujeres o la comunidad de lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales (LGBTI). También se hablaba de riesgos falsos provocados por la actividad sexual e incluso se llegó a utilizar información científica sin comprobar. Finalmente, esto concluyó en la primera década del siglo XXI, cuando diversas investigaciones mostraron la ineffectividad de este tipo de programas, los riesgos que traían para los jóvenes y los errores que se habían hallado en los contenidos abordados en ellos (*Planned Parenthood Federation of America*, 2012).

A partir del nuevo milenio aparecen investigaciones que se han preguntado sobre el bienestar sexual de las personas, característicamente en relación con la educación sexual que recibieron de manera formal, generalmente en los colegios a los que habían asistido. Uno de los trabajos que más información recolectó, se llevó a cabo en veintiséis países –de Europa, Asia y América- y sus resultados arrojaron que aquellas personas que habían recibido una educación sexual integral se encontraban más satisfechos con su vida sexual y con sus relaciones de pareja. Además, estas personas mencionaban conocer los recursos que tenían disponibles para la búsqueda de información, y señalaban que gran parte de su conocimiento había sido adquirido durante las actividades realizadas en el colegio (Wylie, 2010).

Al respecto, Wylie (2010) menciona que aquellos participantes que denunciaban haber recibido una educación sexual sesgada en sus colegios señalaban que los aspectos a trabajar deberían incluir los derechos sexuales y la salud sexual. Es decir, cómo tener relaciones satisfactorias, las responsabilidades que la sexualidad implica, la maternidad y la paternidad, entre otras cuestiones relevantes. Igualmente, resaltaban la necesidad de dejar de

lado la mirada centrada en los aspectos biológicos y proponían que se incluyeran temáticas del orden psicológico y social.

La investigación de Wylie (2010) también resaltó que hubo factores que ejercían una gran influencia en el bienestar y la intimidad sexual de las personas, porque estaban siendo ignorados en los currículos escolares, entre estos se cuenta la autoestima, el apego, la culpa, la envidia, la autoconciencia, la motivación al placer, la confianza y el amor, entre otros. Se concluyó con esta investigación que estos temas debían ser trabajados en un nivel personal y relacional, en diferentes etapas del ciclo vital de las personas y con herramientas adquiridas durante los PES.

En la segunda década del siglo en curso y según los datos de *Planned Parenthood Federation of America* (2012), en Estados Unidos más del 90 % de los estudiantes participaban de algún tipo de programa de educación sexual. Sin embargo, los porcentajes varían de acuerdo al tema que se trabaje. Al respecto, solo el 70 % de las mujeres recibieron información sobre métodos de planificación familiar, y en general el 80 % de los estudiantes participaron en actividades sobre enfermedades de transmisión sexual. Esta forma de currículo basada en el SAO se trabajó en las escuelas hasta el año 2009, cuando el presidente Barack Obama exigió un cambio en los contenidos para incluir sólo información basada en evidencia y así dejar atrás la propuesta SAO.

Al retomar los trabajos realizados en la década de los setenta, antes de la presencia del programa de SAO, se observa que las escuelas trabajaban de forma más democrática, es decir, con la participación de la comunidad educativa, estudiantes y de los padres para la elección de los contenidos a incluir en los currículos, además, los principios y valores que estaban en juego en este tipo de programas. No obstante, esto generó descontento en la comunidad religiosa, lo que llevó a crear la propuesta SAO. Más tarde, luego de varias décadas, comenzaron a abordarse otros aspectos de la educación sexual, lo que llevó a la creación de currículos basados en la salud sexual y reproductiva, enfoque que tampoco recibió un completo apoyo. No obstante, esta nueva propuesta ha logrado resultados más evidentes y duraderos para los estudiantes (Lamb. & Randazzo, 2016).

En uno de sus trabajos, Lamb & Randazzo (2016) probaron el diseño de un programa ligado a un currículo más consensuado para la elección y abordaje de la educación sexual – en comparación con SAO o el enfoque de salud reproductiva-, que promueva la decisión

propia e incluyera temas poco hablados como el abuso sexual, la pornografía, la cosificación, la coerción y el consentimiento, entre otros aspectos sociales de la sexualidad. Si bien en sus hallazgos sobresalen los cambios en las creencias de los estudiantes, lo más importante del diseño del programa fue la planificación pensada para un grupo de edad específico. Los resultados muestran que una de las fallas que presentaba el sistema educativo era la generalidad de los programas de educación sexual, al no contemplar la posibilidad de crear un programa adaptado a cada etapa del ciclo vital o de los contextos sociales en los que se encuentran inmersos los estudiantes, los cuales en gran medida varían de estado a estado en Estados Unidos.

En este sentido, cuando se habla de países que han utilizado estrategias más integrales, se encuentra en Europa el caso de Italia, en donde a partir de las últimas décadas del siglo pasado empezaron a surgir movimientos para la reivindicación y garantía de los derechos de comunidades que estaban siendo excluidas. En este contexto, surgieron grupos con el objetivo de empoderar el papel de la mujer en la sociedad a través de la introducción de la educación sexual de las escuelas, y así incluir el relato de actrices sobre los sucesos de lucha en perspectiva histórica, las fuentes actuales de poder y cómo ejercer sus derechos, elementos mostrados no desde una neutralidad falsa sino desde su rol como mujer (Piussi, 1990). A pesar de sus esfuerzos, estas iniciativas han encontrado barreras como el escaso apoyo, la estigmatización de las actrices y de los programas, por esta razón, uno de los objetivos de estos movimientos ha sido la planificación de llevar a cabo investigaciones que demuestren los beneficios de trabajar los programas de educación sexual desde un enfoque de la diferencia de géneros.

Por otro lado, un referente de educación sexual con resultados ineficientes se encuentra en Asia, específicamente en Tailandia (que refleja situaciones socioeconómicas parecidas a países latinoamericanos), en donde se ha visto un incremento en los embarazos no deseados –por lo menos en la primera década del siglo- y en general, una educación sexual insuficiente. Al respecto, existen trabajos que señalan que esto sucede porque los jóvenes sienten curiosidad por el sexo o sufren la presión del grupo de pares para iniciar su vida sexual. No obstante, no encuentran en la escuela una fuente de información respecto a estos temas, por lo tanto, terminan acudiendo a internet o creyendo lo que sus pares comentan sobre sexualidad (Thammaraksa, Powwattana, Lagampan, & Thaingtham, 2014).

En este marco, varias investigaciones analizadas por Thammaraksa et al. (2014) se basaron en estas necesidades y propusieron programas de educación sexual que involucraran fuertemente a los profesores, que tuvieran en cuenta las experiencias de los estudiantes, que pudiesen ser implementados en diversos contextos y que abordaran diferentes grados de complejidad, es decir, que partieran de temas simples que gradualmente se complejizan, que incluyeran situaciones generales y específicas, y que fortalecieran la confianza y las capacidades de los estudiantes que participan en ellos. Al respecto, en los resultados se observó una aceptación por parte de los estudiantes y profesores, y se evidenciaron de forma no sistemática cambios en su comportamiento sexual. De esta forma, se evidenció la necesidad de fortalecer y cambiar los programas de educación sexual, porque los programas basados en la prevención de enfermedades de transmisión sexual y la disminución de los embarazos no estaban siendo efectivos.

Estados Unidos, Tailandia e Italia han llevado adelante diferentes tipos de PES que han sufrido modificaciones y en ellos se han involucrado diferentes actores. Por lo tanto, marcan un punto de referencia para ser comparados con los programas que se desarrollaron paralela y posteriormente en América Latina.

2. La educación sexual en Hispanoamérica

Al revisar el panorama Hispanoamérica se encuentran países relevantes para la presente investigación, desde España –por ser un país europeo y con gran influencia cultural en América- hasta México, Chile, Cuba o Argentina, por tener condiciones socioeconómicas similares a las de Colombia –al ser países en desarrollo y compartir niveles educativos, laborales, religiosos, de salud y económicos similares, teniendo en cuenta la heterogeneidad existente para cada uno-, es por esta razón que es válido comparar el desarrollo de los PES en cada país, los obstáculos que han enfrentado y los diferentes enfoques que se han elegido, además, de la influencia que asimismo han tenido de otros países y en otros países.

México

Es menester empezar con el hecho que el Estado de México es laico desde finales del siglo XIX. No obstante, la educación adquirió esta característica en las primeras décadas del

siglo XX. En este marco, existen leyes, normas y artículos que estipulan la democracia y la autonomía como ejes centrales de las escuelas respecto a la elección de sus contenidos. Sin embargo, la religión ha logrado ejercer una gran influencia sobre la educación sexual, al incluir sus ideas y valores sobre lo que se considera moralmente correcto en esta. Lo ha logrado por medio del uso de su poder y su influencia, tanto dentro de las escuelas como en la política y a nivel social, por medio de asociaciones entre actores de diferentes esferas y con el uso de medios de comunicación (Díaz, 2017).

En este contexto, si bien el Estado es un actor importante en la educación de los jóvenes, también los profesores cumplen un rol central en ella. A pesar de esto, existen investigaciones llevadas a cabo en distintas zonas del país cuyos hallazgos señalan que los profesores no están preparados para trabajar temas de educación sexual con los estudiantes, y que lo que han aprendido se ha dado por medio de su experiencia docente y no de capacitaciones específicas. Por lo tanto, sin una formación completa sobre educación sexual, los profesores siguen manteniendo tabúes o temores para hablar de ciertos temas, sumado a las creencias que se transmiten y perpetúan dentro de la población en general (Vera, 2008).

En uno de sus trabajos, Vera (2008) identifica dos grandes falencias en la forma en que se aborda la educación sexual en el ámbito escolar mexicano. La primera se da en las escuelas normales -que también funcionaron en Argentina y Colombia-, en las cuales no se brinda educación sexual o esta es muy escasa. Esto, junto al desconocimiento de los profesores sobre el tema ha hecho que se reproduzcan estereotipos o mitos en relación con la sexualidad.

Otra de las falencias que menciona Vera (2008) está dada por la actitud de las familias frente a este escenario, porque delegan toda la responsabilidad de brindar información sobre el tema de sexualidad a las escuelas, a pesar de no estar convencidos de la preparación de los docentes. En consecuencia, el Estado y los entes encargados de la educación en el país han apoyado los procesos de los PES por medio de la distribución de cartillas pedagógicas, que cuentan con una gran cantidad de contenidos sobre sexualidad abordada desde un enfoque integral. No obstante, cuando los profesores son evaluados o se les consulta sobre estos temas, se observa que su fortaleza se centra en los aspectos biológicos de la sexualidad, mientras sus aspectos de mejora están en el abordaje de los factores psicológicos y sociales, de los derechos y las diversas formas de expresar la sexualidad.

Un obstáculo adicional que se presenta durante las planificaciones y ejecuciones de los PES en las escuelas mexicanas, es la protesta por parte de los grupos religiosos quienes argumentan que se pierde el ‘orden sexual’ al dar una educación sexual integral, porque eso llevaría a los jóvenes a actuar de forma libertina y descontrolada (Díaz, 2017). Aunque las leyes y políticas públicas establecen de manera general los contenidos que se deben abordar en la educación sexual de los estudiantes, independientemente de la ideología de los actores involucrados.

Además de estos intereses religiosos, existen otros de tipo económico como el caso de las editoriales de libros y materiales pedagógicos sobre sexualidad. Como menciona Díaz (2017) a nivel político, social, y económico se utilizan los hechos y las investigaciones que favorecen las posturas de determinados sectores, para así sostener sus ideas y dejar en un segundo plano los ejes temáticos y las herramientas –como cartillas o material audiovisual- de los programas.

En estudios más recientes sobre el estado de la educación sexual integral en México, los hallazgos más relevantes se centran en dos tópicos. El primero indica que la calidad de la educación sexual mejora a medida que aumenta el grado educativo, es decir, los estudiantes de secundaria reciben una educación más completa que los de primaria. Esto se dio a partir de la primera década del siglo actual cuando por medio de la declaración ministerial Prevenir con educación -consensuada por varios países de Latinoamérica-, México se comprometió a garantizar una adecuación de los contenidos de educación sexual y una enseñanza más integral de los temas en todos los ciclos educativos (Rojas, De Castro, Villalobos, Allen-Leigh, Romero, Braverman-Bronstein, & Uribe, 2017).

El segundo tópico señala que es necesario hablar con una mayor apertura sobre temas relacionados a la sexualidad, como las relaciones interpersonales, los derechos sexuales, la generación de una conciencia crítica sobre normas y roles de género, también sobre las fuentes o herramientas para el empoderamiento y acceso a la información o ejercicio de los derechos. Rojas et al. (2017) terminan por recomendar que, conjuntamente a esto, se deben adaptar los contenidos de acuerdo a las necesidades de cada etapa del ciclo vital o plantearlos de acuerdo a la edad de cada grupo de estudiantes.

Chile

En Chile la situación no ha sido muy diferente de la de México, debido a que el intento del Estado de introducir temas más amplios de sexualidad en la educación a finales del siglo pasado, recibió mucha reticencia por parte de los sectores más conservadores como el religioso o partidos políticos más tradicionales. En este marco, en el año 1996 se declaró que las escuelas debían incluir PES en sus currículos. Sin embargo, no se crearon mecanismos de control durante la ejecución, por esta razón, su implementación fue tardía y parcial. Recién en el año 2010, el gobierno anunció la obligatoriedad de programas de educación sexual para la escuela secundaria, y se debían incluir temas como sexualidad, derechos, política y afectividad (González, Molina & Luttges, 2015).

Pocos años después de sancionada la ley 20.418 en el año 2010 -que reconoce la obligatoriedad de la educación sexual-, el Ministerio de Educación de Chile firmó alianzas con diferentes asociaciones y universidades para crear siete programas de formación en educación sexual para docentes. Estos programas contaban con múltiples enfoques (Imagen 1) y su objetivo era brindar herramientas a la comunidad académica para colaborar con la implementación o modificación de los programas en las escuelas. Dentro de este conjunto de programas sobresalen: “Sexualidad, autoestima y prevención del embarazo en la adolescencia”, y “Programa de aprendizaje en sexualidad y afectividad o Adolescencia: tiempo de decisiones” (González & Riquelme, 2018).

Nombre del Programa de educación sexual	Institución que la imparte
TeenStar	Facultad de Ciencias Biológicas. Pontificia Universidad Católica de Chile
Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia	Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA)
Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad (PASA)	Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile
Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad (PAS)	Centro de Estudios de la Familia. Universidad de San Sebastián
Adolescencia: Tiempo de Decisiones	Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral de la Adolescencia. Facultad de Medicina. Universidad de Chile
Curso de Educación Sexual Integral (CESI)	Ricardo Capponi Martínez
Aprendiendo a querer	Universidad de la Santísima Concepción

Imagen 1 PES en Chile (González & Riquelme, 2018)

En este contexto, en un esfuerzo por complementar los programas de formación que se habían creado recientemente, el Ministerio de Educación también organizó y elaboró un documento titulado ‘Orientaciones para el Diseño e Implementación de un Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género’ (González & Riquelme, 2018). Este texto brinda recomendaciones basadas en conceptos y estrategias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que se encargan de resaltar la importancia de utilizar información científica verídica, más cercana a la realidad de los contextos y libre de ideas preconcebidas o prejuicios.

En Chile, al igual que en México, es común que los padres no traten temas de sexualidad con sus hijos y deleguen esta responsabilidad a las instituciones educativas. En este sentido, las mayores limitaciones con las que se encuentra la educación sexual son: un entorno que resulta altamente erotizado a través de la música, internet y la televisión, las creencias de los profesores y los postulados religiosos como el de la abstinencia. Además, sobresale la poca preparación de los profesores con relación a este tema y una escasa integración de los contenidos con las materias académicas (Montero, Valverde, Dois, Bicocca & Domínguez, 2017).

González et al. (2015) realizaron un estudio longitudinal en el cual indagaron sobre la educación sexual de mujeres adolescentes, a quienes entrevistaron en el momento en que visitaban un consultorio de salud sexual durante varios años, y cuyos resultados señalaron que el 92,8 % de ellas había recibido algún tipo de educación sexual. Al respecto, el 51 % de las mujeres encuestadas admitió que el colegio había sido su principal fuente de información en relación a la sexualidad, y dentro de este porcentaje, se halló que un grupo de ellas había tenido un inicio más tardío en su vida sexual, que utilizaban métodos anticonceptivos y que las tasas de embarazo no llegaban al 1 % en este grupo. A pesar de estas cifras, las mujeres reportaron que la educación que habían recibido no había sido continua. En su mayoría, sólo habían recibido información en el primer ciclo del secundario y su énfasis se encontraba en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y el uso de anticonceptivos para disminuir los embarazos no deseados, espacio dado en el marco de asignaturas tales como Biología o Ciencias naturales.

Argentina

La situación en este país del cono sur ha sido similar al resto de países de la región como Chile y México. La educación sexual no era un tema abordado en las escuelas porque se consideraba que se debía trabajar en un ámbito privado. En este marco, durante el periodo de gobierno militar (1976-1983) se adoptaron posturas católicas frente a la moralidad y al objetivo de la sexualidad. Fue recién cuando se recuperó el estado democrático en 1983 que se empezó a trabajar temas en sexualidad en las escuelas. En 1994, el Estado propuso que las escuelas tuviesen que incluir estas temáticas en el currículo, aunque sin tener carácter obligatorio, lo que hizo que fuese un proceso lento e incompleto. Finalmente, en el año 2006, se sancionó la Ley sobre educación sexual integral, y se estableció como obligatoria y transversal, tanto para escuelas estatales como privadas de todo el país (Galazi, 2016).

En este contexto, el trabajo realizado por Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) consistió en indagar en varias escuelas en Argentina –específicamente en las provincias de Mendoza, Santa Fe (en la ciudad de Rosario), en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires-, para identificar y poder describir las perspectivas programáticas de la educación sexual en las escuelas tanto de gestión privada como estatal del país.

En su investigación, Wainerman et al. (2008) identificaron que las escuelas argentinas estudiadas presentaban una implementación ineficiente de la educación sexual integral, además, los enfoques que se manejaban seguían siendo confesionales o biológicos. Con respecto a las mallas curriculares, la inclusión de temáticas de sexualidad se realizó parcialmente y sin el control por parte del Estado, lo que generó implementaciones tardías e incompletas respecto a las temáticas que se debían discutir.

En cuanto a la implementación de los programas de educación sexual, luego de sancionar la Ley 26.150 -que crea el Programa de Educación Sexual Integral (ESI)- el Ministerio de Educación de Argentina creó guías explícitas sobre los contenidos de educación sexual que debían trabajarse en las escuelas. Sin embargo, los apoyos pedagógicos brindados por el gobierno se entregaron en forma de anexos y no se vincularon directamente con los contenidos curriculares de las asignaturas (Patierno & Perín, 2017). De esta forma, aunque la norma establecía que todas las asignaturas debían trabajar temas de educación sexual, el Estado tuvo un acompañamiento incompleto en la formación de los docentes respecto a las temáticas a desarrollar, y como explican Patierno y Perín (2017) la

implementación de la Educación Sexual Integral no se veía reflejada -o era insuficiente- en las asignaturas.

En algunas provincias argentinas se encontró que las adaptaciones curriculares de la Educación Sexual Integral fueron parciales, es decir, que no todos los contenidos contemplados en la ley se incluyen dentro de los planes de estudio de los programas de las materias. Además en algunos casos, incluso aparecen vestigios de un enfoque que se basaba en conceptos religiosos (Galazi, 2016). Al no haber una estructura que vincule la educación sexual con el contenido curricular de las materias determinada por el Estado, las provincias/estados/departamentos hacen una traducción de la ley de acuerdo a su contexto, lo que para Galazi (2016) implica dejar temas fuera de los planes, o directamente, no sentirse obligados a cambiar demasiado lo que venían trabajando en las escuelas.

España

La primera década del siglo XXI ha sido clave para estipular los parámetros de la nueva educación sexual en varios lugares del mundo. En este contexto, en el año 2006, en España se lanzó la Ley orgánica de educación que consta de artículos que especifican los objetivos de la educación en sexualidad. Entre ellos, aparecen:

Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales; conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad; valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud; valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos; rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres; fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás; desarrollar la iniciativa personal; tomar decisiones y asumir responsabilidades. (Gómara, Repáraz, Osorio & De Irala, 2010:140)

Estos programas buscaban que los estudiantes adquirieran un gran nivel de conocimientos, datos o métodos. También se buscaba fortalecer o crear capacidades en ellos, habilidades que les permitieran enfrentar situaciones relacionadas con su sexualidad y, así, poder decidir de manera autónoma. Esta ley se encuentra, a nivel temático, en concordancia con otras leyes que han de lanzarse para esa época en otros países como el caso de Argentina en el año 2006 o Chile en el 2010.

Panamá

Existen estudios sobre culturas indígenas (Vergés, 2007) en los que se evidencian obstáculos para los PES. En Panamá, por ejemplo, los grupos religiosos influidos fuertemente por los movimientos estadounidenses de abstinencia, querían imponer la mirada de control sexual sobre la comunidad en general, obviando las costumbres y diferencias que hay en las diversas comunidades originarias. Luego de que el gobierno panameño aceptara unirse a los países que abordaban la sexualidad en forma integral en la conferencia de El Cairo, la educación sexual puso énfasis en la disminución de embarazos adolescentes y de transmisión de enfermedades, dado que este país contaba con tasas tres veces más altas que los países desarrollados. De esta manera, se le otorgó una menor relevancia a temas de sexualidad como género, derechos y diversidad. Esto se debió, en parte, a la falta de capacitación que tenían los profesores con relación a la educación sexual, además del temor de los padres a un posible descontrol en el manejo de la sexualidad de sus hijos (Vergés, 2007).

Cuba

En este país el desarrollo de la educación sexual ha seguido un camino diferente al de otros países americanos, y como lo explican Martínez, Ramos, Puig, Ulloa & Serret (2013), este consistió en cuatro etapas, cada una de ellas con objetivos específicos. En la primera mitad del siglo XX, antes de la Revolución cubana, las personas y profesionales no recibían ningún tipo de educación sexual, y por lo tanto, sus conocimientos se basaban en tabúes y temores propios de la época. Así, la primera etapa (1959-1975) sirvió para definir el rol de la escuela respecto a la educación sexual, y además, para darle un aspecto más consensuado y humanitario a esta, ya que reconocía los derechos de las mujeres –participación política, laboral, económica y social entre otros-, aunque seguía predominando el machismo, el cual se basaba en la presunción del valor agregado que tendrían los hombres y su poder.

La segunda etapa (1976-1991) buscaba establecer las bases psicopedagógicas -el enfoque educativo y las estrategias pedagógicas- de los PES, por medio del trabajo de esta temática en los centros de formación de profesores a través de materias optativas o contenidos transversales. Además, en ese momento se permitió la entrada al país de textos científicos que abordaban este tema. Así, se pasó del enfoque biológico al biopsicosocial.

La tercera etapa (1992-2006) se caracterizó por buscar una renovación en el currículo a través de la creación de leyes, con el objetivo de garantizar la cobertura de temas más

integrales y de la inclusión de textos científicos como herramientas de estudio para profesores y estudiantes. El propósito principal de esta etapa fue el reconocimiento de la diversidad sexual y las diferentes maneras del ejercicio de la sexualidad.

La última etapa, que abarca desde el año 2007 hasta la actualidad, es señalada por Martínez et al. (2013) como:

Caracterizada, desde el punto de vista teórico-metodológico, por una apertura hacia lo diverso, como reflejo de las políticas que en el mundo se globalizan hacia la aceptación de la sexualidad más libre y plena, donde se asumen los derechos del ser humano independientemente de su orientación sexual o diferencia. (pp. 2036)

Colombia

En Colombia el panorama no ha sido muy diferente de los países mencionados. En el año 2003, el Ministerio de la Protección Social lanzó una política pública para la salud sexual y reproductiva, cuyo objetivo era mejorar la calidad de vida de los jóvenes por medio del acceso a la información, a planes de salud sexual y a educación sexual integral. De esta forma, se intentaban reducir los índices de embarazo y de transmisión de enfermedades sexuales, además de propiciar el desarrollo de personas libres que participaran en las decisiones sobre su sexualidad de manera activa (Ríos, 2008).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del gobierno colombiano, los resultados no fueron los esperados. Por el contrario, los índices de maternidad durante los siguientes años aumentaron, la política tuvo escasa implementación, y al no contar con un plan de seguimiento continuo esta perdió su impulso inicial. Para Ríos (2008) esto se debió a una falta de trabajo conjunto con otras instituciones del Estado, lo que significó un menor alcance y condujo a los resultados descritos, además, se redujo su impacto en ciudades pequeñas y provincias rurales del país. Al respecto, Rodríguez y Molina (2015) en su investigación sobre políticas públicas en Colombia, señalan esta falencia al resaltar que el trabajo intersectorial y el estudio del contexto conducen a planes más exitosos.

De igual manera, en Colombia han acontecido varios hitos relacionados con la educación sexual, hechos que tienen la fuerza suficiente para generar o incluir en la agenda política la problemática de la sexualidad. Uno de los sucesos más importantes tuvo lugar en el año 2008, cuando se declaró que las mujeres tenían derecho al aborto voluntario⁵. Esto

⁵ Bajo tres condiciones: peligro de la vida de la madre, violación o afectación en el feto.

produjo un cambio de paradigma en relación a los temas que se debían trabajar en los PES. En este sentido, se debía trabajar la educación sexual para que las personas aparte de ejercer sus derechos, contaran con la información y las posibilidades para hacerlo (Rodríguez & Molina, 2015). Otro de los hitos (entre el 2012-2017) hace referencia a la posibilidad de las personas del mismo sexo a contraer matrimonio civil. Este hecho evidenciaba la necesidad de desarrollar conceptos más liberadores y sin prejuicios en la población.

Para conseguir estos logros que marcaron un cambio, varios ministerios del país - salud, educación, protección social, entre otros- trabajaron en conjunto. No obstante, una de sus fallas más marcadas fue su difusión insuficiente, puesto que se hacía de manera interna –dentro de las mismas instituciones con folletos o salvapantallas-, y por lo tanto, no logró llegar a la población en general. Además, en varias secretarías municipales o ciudadanas los estatutos de las políticas se incluían dentro de los Planes de Desarrollo, y esto hacía que se implementaran de manera incompleta al no estar explicitados los conceptos, objetivos e incluso las estrategias e instituciones a utilizar tanto para la ejecución como para la evaluación.

Educación sexual en las escuelas en Colombia

La concepción de educación sexual aún vigente en el país es definida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su programa lanzado en 2008, de la siguiente manera:

El Programa busca que las instituciones educativas desarrollen Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad que propendan al desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basadas en el respeto a la dignidad de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y formas de vida, y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008:2).

Llegar a esta definición de educación sexual significó varios cambios, tanto en el enfoque utilizado y sus estrategias como en los actores participantes. Por lo tanto, en el siglo pasado en Colombia tuvieron lugar cambios en cuanto a los contenidos sobre educación sexual que se abordaban en las escuelas. En ese sentido, en la década de los noventa aún permanecía en las instituciones una mirada confesional que entendía que el único objetivo de la sexualidad era la reproducción, y por lo tanto, los contenidos eran abordados desde esta perspectiva. Se había llegado, incluso, a considerar a los métodos anticonceptivos y a las

enfermedades de transmisión sexual como contenidos que bombardeaban la buena moral de los estudiantes y que, por ende, los incitaba al descontrol (Guerrero, 1998).

En este escenario, además del enfoque biológico de la sexualidad, también se abordaban desde una postura rígida temas como la conformación de la familia y el papel de la mujer, por lo que las familias patriarcales se conformaban por padre, madre e hijo/s, la mujer cumplía el rol de cuidadora y tenía poca participación en las decisiones que se tomaban con relación a su sexualidad.

En la década de los noventa, la familia cumplía un rol protector ante los riesgos del inicio de la sexualidad dado que con la aparición del VIH, se consideraba a los jóvenes como la población más vulnerable en ese momento debido a la falta de información, los mitos y el desconocimiento en general del uso de anticonceptivos o del manejo de una sexualidad personal libre (Tiusaba, 2017).

Posteriormente, el conocimiento científico entró en escena al mostrar sus avances en la salud y prevención para proteger a esta población en riesgo. Al respecto, como señala Tiusaba (2017) los jóvenes eran para el mundo una fuerza que la sociedad no podía perder, tanto aquellos que iban a entrar al campo laboral, como aquellas adolescentes que tenían embarazos no deseados y por esto debían abandonar sus planes de vida como terminar la escuela o ingresar a un trabajo o a la universidad.

Es a partir del año 1993 que se empiezan a promulgar resoluciones y leyes más integrales, que establecen que la educación sexual en las escuelas debe atender a las demandas psicológicas, sociales y físicas de los estudiantes. Si bien no se cumplieron en su totalidad, estos cambios sentaron un precedente para lo que sería una educación sexual más inclusiva basada en la libertad y los derechos. Sin embargo, las instituciones religiosas se oponían a este tipo de cambios y realizaron campañas para desmeritar el objetivo de estas promulgaciones al señalar que

Quando el plan (del Ministerio) habla de tolerancia se refiere a que el niño acepte como normal el homosexualismo, el sadomasoquismo, el lesbianismo, la pedofilia, la zoofilia, e incluso se induce a los niños a practicar tales aberraciones. Cuando el plan habla de creatividad, se refiere a que los jóvenes busquen la obtención de placer sexual por todos los orificios posibles y de todas las formas. (Movimiento solidaridad iberoamericana citado por Guerrero, 1998:313).

A pesar de que este no fue el único argumento en contra de los PES, fue uno de los más utilizados como contraparte del programa propuesto por el Ministerio de Educación. Luego de varios años, este enfoque fue perdiendo fuerza y empezaron a aparecer los que se

centraron en aspectos biológicos o centrados en la salud, destinados a la prevención de embarazos o de transmisión de enfermedades.

Posteriormente, se investigó sobre una revisión bibliográfica realizada por Estrada (2009) sobre el estado a la fecha de los programas de educación sexual que ayudan a la prevención del VIH, e identificó las características de estos programas y los factores que permiten que determinadas estrategias tengan éxito o no. Dentro de las principales temáticas que sobresalen para que un programa sea exitoso se encuentran aquellas que transmiten mensajes claros sobre las conductas sexuales, abordan los riesgos reales de los embarazos, enfermedades y las formas en que estas situaciones se pueden evitar.

Asimismo, para diseñar este tipo de programas resulta importante conocer el contexto social de la población objetivo, lo cual permite acercarse a sus creencias sobre estos temas, y por lo tanto, contribuirá a una mejor planificación de los contenidos a abordar (Estrada, 2009). Además, se recomienda trabajar con un enfoque cognitivo/conductual, debido a que y de acuerdo a los programas analizados, ha mostrado resultados más eficientes en la implementación de los PES. Estrada (2009) también notó que los programas que resultaron más efectivos eran aquellos que constaban de un mínimo de catorce horas de trabajo, con contenidos y que siempre trabajaban con un currículo basado en la libertad sexual, la toma de decisiones y la salud reproductiva.

Cuando se habla de los factores que han impactado los programas, se deben tener en cuenta una serie de leyes y resoluciones -de forma directa o indirecta- que han influenciado la manera en que se aborda la educación sexual en el país. Al respecto, la Ley General de Educación del año 1994 estableció de forma concreta los parámetros para la elección de los contenidos, al señalar que

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.

La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. (Ley General de Educación, Colombia, 1994:4)

A pesar de contar con una ley que regula los contenidos y la forma de desarrollarlos, la implementación de la educación sexual en Colombia quedó sujeta a la autonomía de cada escuela, situación que también se suscitó en otros países de la región como Argentina, Chile o México. Es decir, se continuó impartiendo actividades basadas en conceptos religiosos o en la búsqueda de la disminución de embarazos en adolescentes (Tiusaba, 2017).

En los años 2007 y 2015 tuvieron lugar dos antecedentes que involucran a la educación sexual en Colombia. El primero de ellos, es la sanción de la Ley 1146 del año 2007 cuyo artículo 14 se transcribe

ARTICULO 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. (Ley 1146, 2007:6)

El objetivo de esta ley no era específico para educación sexual, porque también buscaba brindar garantías y prevenir el abuso contra los niños, al señalar que se debe trabajar en una educación que respete la dignidad y que promueva el conocimiento de los derechos que tienen las personas en su sexualidad (Tiusaba, 2016).

El segundo antecedente tuvo lugar en el año 2014, y está relacionado con la muerte de un joven que se suicidó por el acoso que sufría en su colegio debido a su orientación sexual. Con base en este caso y a los reclamos realizados por la familia y por diversas comunidades, se dictó una sentencia⁶ que obligaba al Ministerio de Educación Nacional a revisar los manuales escolares de todo el país con el objetivo de brindar opciones de apoyo a la comunidad LGBTI y así evitar la discriminación.

Esta sentencia debía cumplirse en el plazo de un año, y además, comprometía a las autoridades del Ministerio a diseñar un nuevo material pedagógico que propiciara espacios de reflexión y de apoyo a la diversidad, libertad sexual y al conocimiento de los derechos. Con este objetivo se crearon muestras de materiales pedagógicos y preguntas orientadoras para los directivas/autoridades de las escuelas, con el fin de evaluar los manuales y modificar los proyectos de educación sexual.

Luego de estos acontecimientos, algunos movimientos conservadores y religiosos se opusieron -tanto al material pedagógico como a las preguntas orientadoras- con el argumento de que incitaban a los adolescentes a conductas sexuales inadecuadas o promiscuas. Estos grupos también recibieron el apoyo de algunos educadores y padres de familia quienes defendían los valores morales y la conformación tradicional de los hogares (Sentiido, 2016). Esto retrasó e interrumpió el trabajo del Ministerio de Educación con relación a la evaluación y modificación de los PES.

⁶ T 478 del año 2015.

Al hablar sobre la evaluación de los PES, se observa que es un tema que no ha tenido mayor visibilidad dentro de la agenda de los actores involucrados, tanto a nivel gubernamental como institucional o educativo, es por esta razón que no existen estándares básicos para la ejecución de los programas, para los contenidos que deben trabajar, las herramientas e incluso los enfoques a establecer; y de manera general, esto ha llevado a que existan falencias en la implementación de las leyes o resoluciones (Estrada, 2009).

Al respecto, Roa (2017) señala que estas situaciones contribuyen a que los PES sigan formando parte de las asignaturas del campo de la biología, en donde se trabaja principalmente la higiene, la salud sexual, la reproducción, los anticonceptivos y los aspectos anatómicos en general, dejando de lado cuestiones psicológicas, sociales y de derechos. Esto se debe, en parte, a la poca capacitación que reciben los docentes tanto en su formación profesional como en las escuelas en las que trabajan.

3. Pedagogía y trabajo en educación sexual con jóvenes

El objetivo de este apartado es conocer los métodos que se han utilizado en los PES a nivel histórico y en los países mencionados, con relación a la apropiación de saberes, lo que incluye ahondar en los enfoques, las pedagogías y las herramientas con las que se ha abordado la sexualidad en las escuelas. Al respecto, dentro de los métodos que se usaron para abordar la educación sexual en las escuelas, se encuentra en primer lugar aquel que se basa en ubicar a actores estratégicos para facilitar la comunicación entre el grupo emisor y el receptor. Esto implica que existan elementos que permitan una mejor cohesión entre ambos, y para ello, el trabajo con pares -jóvenes con jóvenes- ha mostrado importantes beneficios. Para los jóvenes, es más fácil hablar con personas cercanas a su edad que compartan sus experiencias, manejen el mismo lenguaje y provengan del mismo contexto.

La estrategia de trabajar con pares consiste en tomar a miembros de la comunidad y ofrecerles capacitación y herramientas para trabajar la temática de interés, y de esta manera puedan volver a la comunidad y transmitir lo aprendido a sus congéneres. En el caso de la educación sexual, este método se ha utilizado para derribar tabúes, estereotipos, mitos e información falsa sobre la sexualidad (Saeteros & Sanabria, 2018).

Los jóvenes, como hallaron Saeteros y Sanabria (2018) al ser más influenciados por sus pares, reflexionan sobre sus creencias y actitudes respecto a diversos temas, además de

tener una mejor comunicación para hablar de sus propios problemas o dudas entre ellos. Esto favorece que ejerzan conductas más saludables y enfrenten las situaciones que tienen con relación a su sexualidad, con decisiones propias e informadas, además de sentirse acompañados durante el proceso y brindar una constante realimentación, con el fin de propiciar posibles cambios dentro del mismo programa o de los que se deseen planificar. Otras ventajas de esta técnica son su bajo costo, su facilidad de ejecución y la efectividad lograda.

No obstante, existen estudios que han demostrado que la legitimidad que tiene un actor por su conocimiento es mayor cuando es un experto en su área. Esta idea conduce a la segunda forma de transmisión del saber, aquella que está dada por profesionales a la comunidad. En este marco, en uno de sus trabajos, Vela (2016) entrevistó a estudiantes de secundaria de escuelas peruanas, y uno de sus hallazgos que más se destacó fue la preferencia de los jóvenes por recibir información por parte de profesionales con profundos conocimientos en temas de sexualidad. Esto se debía a que sentían mayor confianza al recibir información por parte de personas que sabían del tema y con quienes podían aclarar sus dudas de manera más sencilla. Un aspecto llamativo de esta investigación es la referencia a la gran cantidad de jóvenes que, en general, asisten a los programas. Al respecto, los estudiantes manifestaron que, para ellos sería conveniente una educación personalizada que les permita expresar sus ideas o inquietudes sin sentirse presionados por su grupo.

Más allá de cuál de las dos modalidades se utilice en los programas de educación sexual, se han encontrado ventajas en ambas, se valora que constituyan un trabajo pensado para la comunidad y basado en su contexto específico -personal, cultural, social o económico- y motiva a los jóvenes a la participación y a la generación de los cambios deseados, apoyados por los actores encargados de los programas (Vela, 2016).

La educación sexual como política pública

En países como Chile y México, las políticas que han buscado cambiar los paradigmas y prácticas respecto a la sexualidad, la salud sexual y su educación han reflejado el impacto del apoyo gubernamental en sus contenidos, problemáticas e incluso en la forma de referirse a grupos minoritarios con discriminaciones implícitas y acciones que velan superflamente por las problemáticas que presentan, como en caso de la comunidad LGBT (Galindo, Echeverría & Maturana, 2015).

En revisiones realizadas por Ortíz (2017) se identificó que, históricamente, la implementación de políticas públicas de educación sexual en países del continente no ha sido exitosa. En el caso de Puerto Rico, por ejemplo, desde el momento del diseño de este tipo de políticas se observaron falencias en cuanto a la elección de contenidos, al no incluir conceptos como identidad de género, orientación sexual y roles de género, entre otros.

Además, al momento de su implementación se vieron grandes vacíos en varios niveles, se encontró que en las primeras etapas –como la de la preparación- la capacitación a los ejecutantes de los programas de educación sexual era escasa o nula. De esta forma se terminó generando una reproducción de conocimientos y prácticas conservadoras, que no cambiaban los paradigmas que se habían establecido desde enfoques más religiosos y biológicos.

El segundo nivel o etapa evidenciaba un vacío y falta de rigurosidad al momento de la implementación. Por lo tanto, el tema permanecía aislado y casi desconocido por docentes, directivos de escuelas y padres de familia. Debido a este desconocimiento de los contenidos propuestos en los programas los temas se abordaban de manera sesgada, y los resultados no eran los esperados por el Estado. En este contexto, los sectores conservadores de la sociedad estaban conformes con no tener que enfrentar temáticas tabúes, y por lo tanto, con el mantenimiento de sus creencias e ideas sobre sexualidad.

En Chile, la implementación de la política pública de educación sexual tampoco fue exitosa. Esto se debió a que el gobierno creó programas con apoyo de instituciones privadas, lo que resultó en que no llegara a la totalidad de la comunidad académica/docente y, por lo tanto, sin una formación más homogénea, se seguían manteniendo planes de estudio anteriores que no incluían los nuevos contenidos estipulados por el gobierno. Además, las instituciones contratadas para la formación en PES tenían enfoques diferentes entre sí, con las consecuencias que esto genera en el desarrollo de los contenidos (Figueroa, 2012).

Educación sexual, un panorama general

A modo de síntesis se puede describir que la educación sexual ha presentado diversas etapas –en diferentes lugares del mundo-, las cuales incluyen miradas religiosas que han limitado los contenidos, el universo objetivo de los programas y las herramientas o apoyos a utilizar, sin embargo, recibió apoyo gubernamental y de padres de familia por mantener ideas que se validan colectivamente en la sociedad de la época –por ejemplo, la abstinencia a

mediados del siglo XIX- Posteriormente, este enfoque fue perdiendo fuerza y resultaba ineficiente para trabajar las temáticas que afectaban a los jóvenes.

Es a partir de estos cambios que las escuelas y los gobiernos empiezan a apostar por una mirada biológica/médica de la sexualidad, para disminuir estadísticas sobre ETS y embarazos juveniles, no obstante, sucedió lo mismo que con el enfoque confesional y fue perdiendo eficacia al contrastar sus resultados con las nuevas políticas públicas y currículos que buscaban la integralidad, razón por la cual actualmente en varios países se busca una transversalidad de los contenidos, y en especial una mayor variedad de los mismos que incluyan todas las dimensiones en las que participa el ser humano en el ejercicio de su sexualidad.



CAPÍTULO 2

CONCEPTOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LAS ESCUELAS

El objetivo de este capítulo es describir los principales conceptos que se van a abordar en la presente investigación, entonces se parte desde la sexualidad, los tipos de pedagogía, las ideologías, valores, los cuatro enfoques que abordaremos –confesional, biológico, responsable y de derechos- entre otros, además, se trabajarán las relaciones entre estos y el impacto que tienen dentro de cada una de las fases de un programa de educación sexual – planificación, ejecución y evaluación- y la participación de los actores involucrados.

1. Educación sexual y sexualidad

La sexualidad es diferente de la educación sexual. Este concepto de sexualidad puede ser entendido desde varios enfoques y adquirir múltiples definiciones. En sí misma, encierra una gran variedad de conceptos tales como género, reproducción, ideología, identidad de género, rol de género, sexo, orientación sexual, embarazo, enfermedades de transmisión sexual; entre muchos otros que pueden encontrarse en investigaciones y mallas curriculares.

Definir la sexualidad resulta complejo por las dimensiones que puede alcanzar esta tarea. Sin embargo, como explica Foucault (2005) la sexualidad es una experiencia única, es algo que vive cada persona de forma diferente y en tiempos diferentes. Aunque esta se encuentre condicionada por factores sociales, biológicos o personales -entre otros- esto no resulta determinante. Esto se debe a que cada uno de estos factores influye de forma diferente en cada persona; e incluso llegan a ser diferentes para cada uno, es decir, pueden variar por ejemplo, desde el estrato social hasta la edad de la primera relación sexual.

Existen otros factores a tener en cuenta cuando se aborda la sexualidad. En este sentido, Roa (2017) explica que la relación entre saber, poder y sujeto resulta fundamental para la comprensión de la sexualidad como un todo, así como las relaciones entre las personas entre sí y con su entorno. Por lo tanto, todos estos elementos deberían ser parte de las discusiones y análisis al momento de elaborar las definiciones de sexualidad y educación sexual. En este sentido, la educación sexual no es un tema que sólo tiene lugar en las escuelas, porque también se puede encontrar en los hogares y otros espacios e instituciones.

Además, la sexualidad se aborda desde diferentes canales o medios de comunicación, ya sea de manera presencial como virtual, incluso dentro de cada medio se pueden identificar subcategorías como la transmisión formal e informal del conocimiento. Para efectos de esta investigación se abordarán los canales presenciales y formales de la educación sexual, específicamente en el espacio escolar dentro de las instituciones educativas.

2. Perspectivas programáticas e ideologías

Se entiende por perspectivas programáticas a las ideologías que tienen los actores que participan de un proceso -planificadores o directivos- respecto a cómo debería ser la educación sexual en el contexto escolar. Es decir qué enfoque, dirección y conceptos/contenidos incluir en ella y qué estrategias pedagógicas y didácticas deberían ser utilizadas en este proceso (Hernández, 2010). El concepto de perspectiva programática guarda relación con otras ideas como ideología, creencia, valores, construcción y colectividad, entre otras. Además, este se configura en varias dimensiones en el terreno político, social y económico.

En este sentido, una forma de acercarse al concepto de perspectiva programática es a través de la noción de ideología, entendida como una construcción subjetiva y única -como sucede con el concepto de sexualidad- aunque condicionada, no es determinante. Esto permite entender que una ideología no nace libremente de la mente imaginativa de una persona, sino que está dada e influenciada por un conjunto de factores sociales, políticos y personales (Hernández, 2010).

Mannheim (citado por Hernández, 2010) explica que existen dos tipos de ideologías. La primera es la que se centra en el pasado con el objetivo de mantener las costumbres o comportamientos que otorgan algún tipo de 'estatus', y la segunda es una idea utópica, común en las clases bajas, y que busca superar un estado de un orden social determinado. Cualquiera que sea la ideología que adopte una persona, esta no constituirá una verdad objetiva dado que suele estar limitada o sesgada, es decir, es subjetiva.

Si bien el término ideología es más utilizado en la esfera política, este también es usado en otros ámbitos dado que hace referencia a un conjunto de ideas, una corriente de pensamiento, una visión de la realidad y una justificación para la conducta humana normalmente compartida por un grupo de personas y que no necesita pruebas empíricas para

establecer su validez. De esta forma, dentro de una ideología hay un conjunto de valores, creencias y principios que buscan una legitimización del poder. Como señala Fullat (citado por Hernández, 2010) una ideología es una opinión, además crea expectativas en quien la experimenta, busca una falsa legitimidad de su poder, es práxica⁷ porque tiene consecuencias en los comportamientos de las personas y permite juzgar la realidad dotándola de connotaciones basadas en estos principios.

3. Actores y subjetividades

Cuando se habla de educación, varios factores primordiales intervienen al momento de elegir qué temas se tratan, cómo abordarlos y de qué forma evaluarlos. En general, existe una influencia por parte de los diferentes actores que participan de este proceso -a nivel administrativo y práctico- que interviene en la creación de los programas, la forma de hacer un diagnóstico educativo, las herramientas utilizadas en las actividades, la integración del saber con el hacer y la evaluación. Estas elecciones están parcialmente fundadas en parámetros o leyes oficiales que ofrecen un margen de autonomía a los directivos y posteriormente a los ejecutantes, se trata de un margen que está construido a partir de subjetividades personales o institucionales (Contreras, 2013).

Toda educación es eminentemente ideológica dado que, incluso, desde las normas o leyes que se formulan se ve una adopción de una postura impuesta por el poder político que domina en determinado momento. Este incluye, implícitamente, una visión del mundo, una forma de guiar el accionar y de entender la realidad y el contexto social, se comparte de forma colectiva y busca la legitimización de ese poder. Se puede ver, por ejemplo, a políticos que usan como estrategia electoral su ideología particular respecto a la educación para alcanzar el poder, y así llegar a establecer esta ideología de forma más amplia a nivel local o nacional (Hernández, 2010).

⁷ Porque lleva a comportamientos y creencias específicas relacionados con la ideología.

4. Educación en valores

La educación sexual entendida como una educación en valores representa un espacio en el cual los estudiantes desarrollan habilidades no solamente en las áreas del conocimiento sino también a nivel personal y emocional:

De este modo, la educación en valores se presenta como el espacio donde los seres humanos se constituyen como tales al ir introyendo valores, ideas y conocimientos, argumentándose así la necesidad de impulsar al interior de la escuela una revolución personalista y comunitaria, de manera que el principio y fin de toda la vida escolar sea el valor y la dignidad de los seres humanos. (Carrillo citado por Figueroa, 2012:111)

Además, se busca que los estudiantes participen en espacios de construcción personal, es decir, la educación sexual también se orienta a la integración del proyecto de vida, que por medio del desarrollo de habilidades se extienda a largo plazo dentro de sus metas y acciones. Por lo tanto, para Figueroa (2012) el objetivo consiste en una integración de los conocimientos y los valores del estudiante para generar actores socialmente activos y que, asimismo, cuenten con fundamentos teóricos que guíen sus acciones.

Respecto a la educación en valores, también se podrían identificar en esta las bases morales que estos valores conceptualizan, las maneras en las que se desarrollan en los estudiantes y cómo éstos afrontan las situaciones de acuerdo a dichos preceptos (Figueroa, 2012). La moral entendida como un conjunto de reglas que otorga poca autonomía, puede seguirse y guiar a los estudiantes, sin embargo, presenta la oportunidad de ser contradicha. Esta contradicción nacería del análisis de las posibles consecuencias de las decisiones que se tomen, es decir, un joven puede reflexionar sobre qué le generaría mejores resultados a nivel personal o social, si seguir o no una moral establecida por los adultos y tomar la decisión basado en sus valores y especialmente en sus expectativas.

No obstante, incluir la educación en valores y la moralidad en un solo conjunto de acciones no resulta suficiente, puesto que sería incurrir en un error de generalidad. Por eso, Puig y Martínez (1989) realizan una clasificación específica de la educación moral de acuerdo a la estructura y manejabilidad de la identidad moral al establecer tres divisiones.

En primer lugar, señalan la 'Educación moral basada en valores absolutos' que busca eliminar los posibles conflictos que se presentan ante la posibilidad de tener en juego dos tipos de valores. Esto se da por el establecimiento de valores concretos ya resueltos de forma exacta por alguna institución o doctrina, sin dejar lugar a discusiones u otras opciones de valores. En esa línea se encuentran, por ejemplo, las instituciones religiosas y sus estatutos

de los contenidos que se pueden abordar en la educación sexual en las escuelas, así como los temas que están prohibidos por considerar que rompen los valores que ellas han establecido.

En segundo lugar, aparece la ‘Educación moral basada en una concepción relativista de los valores’ con su proposición sobre soluciones que no son correctas o incorrectas, y que incluso algunos valores de diferentes doctrinas pueden coexistir, ya que la solución y la manera en la que se juzga van a depender de varios factores como la circunstancia, el momento e incluso el contexto. Esta manera de relativizar los valores morales puede derivar en dos caminos en la educación, el primero es el científico que busca respuestas objetivas con base en las condiciones iniciales, y el segundo, en una enajenación de la problemática de un contexto global, obviando factores más macro que estarían influenciado la situación conflictiva.

Por último, la ‘Educación moral basada en la construcción racional y autónoma de principios y normas universales’ que no plantea normas absolutas ni relativas como en las anteriores clasificaciones. Esta parte de valores o acciones como la empatía, el dialogo, la reflexión y la autorregulación, como bases para establecer normas universales que lleguen a soluciones adecuadas. Este modelo de educación sexual es el más eficiente porque tiene en cuenta las decisiones de los jóvenes con relación al desarrollo durante el proceso para que de forma libre, plena y responsable puedan ejercer su sexualidad.

Cualquiera de estas tres divisiones se puede encontrar dentro de la educación sexual, la cual va a depender en gran medida de los actores involucrados tanto a nivel macro como micro, además de depender de los objetivos deseados y del contexto en el que se desenvuelve. Así, los tres tipos de educación en valores morales presentan procesos de reflexión para los jóvenes, tanto por sus consecuencias como por su adaptación a la particularidad de cada uno.

5. Enfoques y creencias

La elección de los métodos utilizados para abordar la educación sexual también va a estar dada por diversos factores. De hecho, se ha encontrado que en general los profesores eligen una metodología de enseñanza constructivista –guiada también hacia lo tradicional– en la que predomina la tendencia a enseñar de la manera que se ha hecho históricamente, basándose en la estructura de cátedras y en conocimientos establecidos. Esto ha generado discrepancias a nivel ideológico sobre lo que realmente necesitan los estudiantes y lo que

brinda el currículo. Con respecto a este tema, se ha encontrado el uso extendido de la clase expositiva y el libro, que desde este enfoque son pensados como herramientas indispensables para la adquisición del saber. Además, se realizan actividades prácticas relacionadas con los contenidos que dejan poco espacio para la reflexión o generación de nuevas ideas, y se considera a la evaluación escrita como la forma más efectiva de supervisar la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes (Contreras, 2013).

Wainerman et al. (2008) señalan tres puntos fundamentales respecto a la educación y la sexualidad. El primero, habla de los cambios que se han dado en las concepciones de la sexualidad y de la moral a la que se encuentra ligada, incluso, ha dejado de estar exclusivamente en manos de las instituciones religiosas, y se ha trasladado a campos académicos, políticos y sociales, generando discusiones sobre lo que se define como sexualidad y los valores morales -que esta contiene o se le han asignado históricamente- que han sido replanteados.

El segundo punto aborda la finalidad de la educación sexual, dado que si bien el enfoque confesional delimitaba su uso solamente para la procreación, en los debates actuales se incluye una mirada que tiene en cuenta el placer individual, el respeto y las libertades de cada persona, el papel del Estado y el de cada familia en la educación sexual.

Por último, el tercer punto pone en discusión lo que es público y lo que es privado. Al respecto se señala que en un sentido de la esfera privada se encuentran los derechos de los individuos y sus formas de vivir la sexualidad, y en la pública se hallan las consecuencias que la sexualidad tiene en la dimensión social y política, entre otras.

Estas creencias, verdades –subjetivas-, ideologías o perspectivas no siempre operan en el plano consciente de la persona, por lo tanto, no pasan por sus procesos cognitivos sino que la llevan directamente a operar.

Más aún, es un operandum, algo que puede y debe ser realizado, pues el bien posee propiamente la razón de fin (*bonum est quod omnia appetunt*). Dicho de otro modo: si a la verdad corresponde la índole de objeto, al bien le compete la de objetivo, y así, la verdad práctica penetra en el marco de la voluntad y de la operación libre, cualificándolas. (Barrio, 1988:533)

Como se puede observar, la voluntad se ve permeada, al igual que la conducta y el deber hacer por una ideología en específico, aunque esto implique conflictos internos en las personas de acuerdo a otros lineamientos legales, sociales o de otras índoles.

Una forma efectiva de generar o instaurar estas ideologías en las personas es a través de la proposición de estas, dado que su imposición supone dificultades para ser asimiladas por parte de los destinatarios, lo que ralentiza el proceso y establece bases menos fuertes- aunque no menos legítimas en cuanto a su poder- y afectan su eficacia. Por eso, cuando se habla de valores o creencias y de su forma de apropiarlos, es relevante entender que por medio de las acciones y del entorno social es más fácil adoptarlos y hacerlos operables, ya sea de una forma consciente o no (Barrio, 1988).

6. Educación y política

La política es una manifestación humana de poder y de expresión, es por esto que influye en los demás aspectos sociales –como los económicos, culturales, artísticos, etc.- y como forma de expresión de ideologías esto ha conllevado a que se constituyan corrientes políticas con diversas diferencias entre sí. Con relación a esto, adquiere gran importancia porque va a determinar el enfoque que adopte el Estado cuando alguna de estas corrientes llega al poder. Por ejemplo, si un Estado se considera liberal en su programa de políticas económicas, va a apoyar –con un mayor hincapié- en la educación privada, para no delegar la tarea de educar a los ciudadanos solamente a sí mismo –al Estado- y así disminuir los gastos en este sector (Hernández, 2010).

Con relación al ejemplo de un Estado liberal, su educación sería más flexible en sus contenidos, abierta a los temas y en general podría ser laica y neutral con relación a la política –efecto dado por la heterogeneidad de las instituciones educativas públicas y privadas-, y aunque se puedan mostrar o enseñar valores religiosos, también se contaría con la opción de educar en valores y educación cívica. Y como explica Hernández (2010) esta postura respecto a los contenidos o el enfoque que tome la educación está dada por la corriente política y las ideologías del Estado, que tendrían una influencia directa en el mundo académico –por medio de los decretos, leyes, políticas públicas o demás estatutos que puedan establecer-

Cuando se habla de los documentos estatales, las políticas públicas son las que tendrían un mayor impacto a nivel específico –de acuerdo a su objetivo y universo elegido- porque son acciones que se llevan a cabo desde el gobierno para atender las necesidades o problemas de una comunidad (Rodríguez & Molina, 2015). Para entender cómo funcionan las políticas a este nivel, Subirats et al. (2008) plantean un esquema que da cuenta del ciclo

de las políticas públicas, desde su planificación hasta su evaluación, atendiendo a las siguientes etapas:

- I. *Surgimiento de la problemática*: cuando una comunidad se ve afectada por un problema específico depende de sus miembros y líderes ponerlo en la mira de la atención pública para que el Estado pueda generar soluciones.
- II. *Incorporación a la agenda política*: funciona a manera de filtro de diferentes situaciones sociales para su inclusión en la agenda política, y esto, depende del poder con el que cuente la comunidad afectada y el apoyo recibido.
- III. *Formulación de la política pública*: Se establecen los objetivos de la política basados en las interpretaciones del grupo social y los actores políticos. También se definen las herramientas que utilizará el Estado para garantizar la ejecución, tales como leyes, programas, y modelos.
- IV. *Implementación*: En esta etapa se empiezan a ejecutar las acciones plasmadas en la política pública de acuerdo a los objetivos y tiempos establecidos. Además, se generan los cambios entre el documento formal, el actor ejecutor y la comunidad receptora.
- V. *Evaluación*: Se hace énfasis en los resultados obtenidos en la comunidad deseada. Esta evaluación se puede hacer al diseño de la política, a su ejecución, al cumplimiento de logros, a los servicios públicos que se han ofrecido o a los resultados ante el problema social a atender.

Las decisiones y ejecuciones en políticas públicas no están exentas de ser influenciadas por las creencias e ideologías de los actores que participan en ellas. Por esta razón su funcionamiento puede variar, y de esta forma, llevar a logros u objetivos que atiendan más a demandas particulares que a la realidad social. Al respecto, Bracho (2010) señala que este fenómeno ha sucedido a lo largo del tiempo y que su efecto podría generar un menor impacto y menos visibilidad de los trabajos diagnósticos o las demandas que hacen los actores sociales reclamantes.

Por ejemplo, el socialismo, de corte ideológico nacido en el movimiento obrero, tiene en sus principios luchar contra los excesos del capitalismo, el sistema desigual de clases y la inequidad social en general. A pesar de las transformaciones que ha sufrido desde su

nacimiento, los objetivos básicos de luchar contra la burguesía se mantienen, la forma de explotación laboral y el acceso al poder por parte de cualquier ciudadano sin considerar distinciones de raza o de clase social (Marx & Engels, 1976).

Para el socialismo la educación se plantea para todos como algo que debe ser gratuito y debe estar relacionada con la productividad, con un trabajo material diferente al concebido en el liberalismo al cual consideran reproductor social del poder, de ideologías y de las principales causas de desigualdad, además, estaría apoyado por las comunidades académicas de élite y los gobernantes formados en escuelas privadas.

Esta ideología aboga por una educación gratuita, laica y neutra a nivel religioso y político. A diferencia del liberalismo, rechaza la educación privada porque la considera más un negocio que una institución formadora. Si el Estado es quien se encarga de la escolarización puede garantizar una igualdad de condiciones para los ciudadanos, promoviendo principalmente la educación cívica y en valores, respetando también la individualidad y la libertad, además, tiene como objetivo la justicia, dignidad y libertad de toda persona por medio de la educación (Hernández, 2010).

Sin embargo, aunque se hagan reformas socialistas, son los grupos sociales quienes deciden cómo se educa en las escuelas, como se señala en el siguiente fragmento.

En todas las sociedades estratificadas el sector dominante se atribuye a sí mismo la representación de los intereses generales, relegando a los sectores subordinados al ámbito de lo particular y específico (JULIANO, 1992, 32). Y señala las presiones formales (desde la legislación, o las normas religiosas) o informales (desde los mass-media o “el sentido común” en su acepción gramsciana) que ayudan a que el modelo socialmente presentado sea interiorizado. (Aguilar, 2009:131)

Para Aguilar (2009) existen dos maneras de construir e integrar una ideología en la sociedad. La primera, es por medio de un método formal, entonces está dado por los vehículos oficiales del Estado (ministerios, cortes y demás entes políticos/sociales) o por instituciones religiosas que por medio de sus leyes o parámetros obtienen el efecto buscado. La segunda manera, se da por una vía informal que se realiza a través de los medios de comunicación y la transmisión oral. Por lo tanto, ya sea de manera implícita o explícita, se debe lograr la transmisión y apropiación del mensaje por parte de los grupos deseados.

En este marco, dado que una perspectiva programática es entendida como un enfoque político, social, cultural o educativo, esta influye en el currículo de las escuelas y tiene un gran impacto sobre los contenidos que llegan a las aulas. Por esta razón, los actores, gestores o directivos tienen un rol clave en la selección de los contenidos y las actividades realizadas.

En este hilo, las creencias, aprendizajes y actitudes de los estudiantes se van a ver impactados a partir de la propuesta de los PES, por lo que el papel de la escuela es directo e inmediato (Cantoni, Chen, Yang, Yuchtman, & Zhang, 2017).

En educación sexual esto adquiere gran relevancia debido a la influencia que se ejerce en las diferentes esferas de la vida de los estudiantes -como la salud física y psicológica, política, familiar, relacional, entre otras- Aunque su efecto suele ser de tipo vertical de un experto a los “desconocedores”, también se encuentra por medio de la transmisión por pares, redes sociales, internet y la propia familia. Por lo tanto, como explican Cantoni et al. (2017) la perspectiva programática que adquiera la escuela tendrá, en muchos casos, un efecto “bola de nieve” que permitirá que los estudiantes transmitan sus aprendizajes a más personas en otros círculos de sus vidas.

Con relación a la ejecución del programa, otras fases también se ven afectadas, entonces, la perspectiva programática adquirida por la escuela también tiene su correlato en la evaluación de los aprendizajes. Es importante hablar de evaluación en educación porque esta permite que el proceso de aprendizaje/enseñanza sea más eficiente para el profesor, porque le brinda información sobre cómo los estudiantes perciben y se apropian de los contenidos, y a su vez, también para ellos es útil porque con un sistema de realimentación apropiado, son conscientes de las falencias que tienen, los temas que deben reforzar en general, y como explica Camilloni (2004) les da la posibilidad de ser parte del proceso de manera más activa.

En general, en el caso de la educación sexual, la evaluación de los programas difiere de la que se realiza a las asignaturas tradicionales. Al respecto, una de las formas más utilizadas es la observación de los resultados de los programas a través de estadísticas, como el promedio de embarazos o el número de casos por enfermedades, incluso y en menor medida, cuando un joven emprende la búsqueda del cumplimiento de sus derechos. Esto hace que se dejen de lado aspectos personales e individuales, así como el respeto por las minorías o el impacto general en la sexualidad de las personas (Talib, Mamat, Ibrahim & Zulkifli, 2012).

Otras formas de evaluación incluyen el uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos como encuestas de preguntas abiertas, de escala, entrevistas, buzones de inquietudes, análisis discursivos y observación, entre otras (Talib et al., 2012). Estas evaluaciones se hacen al inicio del programa para medir el nivel de conocimientos, las ideas

o los prejuicios de los estudiantes; también, al final para efectuar un análisis del impacto y de los resultados de acuerdo a cada tipo de programa o intervención que se haya ejecutado.

7. Enfoques en torno a la educación sexual

Wainerman et al. (2008) especificaron cuatro enfoques fundamentales que puede adoptar una escuela con relación a la educación sexual. Estos enfoques son mutuamente excluyentes y bien delimitados para evitar dar paso a ambigüedades o cruces entre categorías.

1. **“Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos”**. Este enfoque promueve la abstinencia en las personas hasta el momento en el que estén unidas por medio del matrimonio con alguien del sexo opuesto. Es decir, ese es el momento en el que empieza la vida sexual activa de sus integrantes y con fines meramente reproductivos. Sus principios morales e ideológicos (traídos de las religiones) están muy marcados y suelen ser rígidos, rechazando todo comportamiento que esté fuera de estos, tales como la masturbación, el placer, la homosexualidad, entre otros. Bajo este enfoque, predomina una imagen fatalista de las enfermedades de transmisión sexual y no se permite el uso de anticonceptivos.
2. **“Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad”**. Se fundamenta en un corte biológico y médico con el fin de prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual. Es de tipo laico y busca, principalmente, dar a conocer el uso de anticonceptivos, así como la transmisión de la información de manera informal -que los estudiantes le cuenten a sus pares- y así aumentar la efectividad del enfoque.
3. **“Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable”**. No se centra solamente en los aspectos biológicos, sino que también tiene en cuenta los ámbitos psicológicos, sociales y culturales para que las personas puedan tomar decisiones adecuadas a su sexualidad con otros componentes intervinientes como el afecto, la comunicación y las relaciones. Sus objetivos son la responsabilidad y la curiosidad para que se busque información y así la sexualidad se base en el dialogo.
4. **“Educación para el ejercicio del derecho de la sexualidad”**. Los fundamentos de este enfoque son los derechos de los educandos. Se brinda la información necesaria para ejercer una sexualidad completa y libre, que pase por el placer, el deseo y las

relaciones no necesariamente heterosexuales. Este enfoque apunta que las decisiones sean tomadas con bases sólidas y se pueda elegir sobre métodos de planificación, elección de pareja o formación de vínculos.

8. Educación sexual y pedagogía

La escuela ha manejado sus currículos y pedagogía de manera tal que se pueda apuntar a una neutralidad en la enseñanza. Por esta razón, en pos de la objetividad se dan los mismos contenidos para todos los estudiantes. Sin embargo, la reproducción social de modelos conservadores -que evitan asumir y tratar la diferencia- se ve reflejada en las aulas de clase, en los contenidos de las asignaturas, y en los proyectos de educación sexual (Soria, 2013) cuyos resultados poco eficaces se deben a estos sesgos.

La pedagogía en general y en educación sexual en particular hace referencia a los métodos y estrategias que se utilizan para transmitir un saber. Tradicionalmente, la pedagogía ha sido entendida como una práctica en donde

Los contenidos de enseñanza lo constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza empleado es eminentemente expositivo; la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado; la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del educando como receptor de información, como objeto del conocimiento. (Ospina, 2013:160)

La relación unilateral entre educador y educando que señala esta definición evidencia que no hay realimentación entre ambos, porque prima el método de enseñanza expositivo y la memorización es la función cognitiva más utilizada por los estudiantes. Aunque esta concepción de la pedagogía sea considerada tradicional y poco eficaz, es importante conocerla porque va a permitir el nacimiento de otras vertientes pedagógicas, y a sustentar el discurso de escuelas que aún mantienen estas prácticas como su eje central de trabajo (Ospina, 2013).

En el marco de la pedagogía tradicional el contexto, los intereses, necesidades, vivencias, ideas, argumentos e interpretaciones de los estudiantes son elementos considerados poco relevantes. Es decir, no tienen lugar en las mallas curriculares ni en las actividades realizadas en las aulas, en donde hay poco espacio para la individualidad con el fin de propiciar una igualdad de aprendizajes a través de la acumulación de conocimientos,

y a su vez, que pueda finalmente generar un comportamiento socialmente deseado por los actores que ejecutan los PES (Jaramillo, 1998).

Actualmente, a partir de los aportes de otras ciencias sociales y humanas como la sociología, la antropología, la psicología, la economía y la medicina se ha logrado no reducir la pedagogía a la enseñanza tradicional, y darle un carácter más formador que desarrolle diferentes capacidades de los estudiantes en esferas no solamente académicas (Ospina, 2013). Además, se han incorporado valores filosóficos como la reflexión o la discusión dentro de las prácticas a través de un trabajo paralelo o en conjunto con la forma tradicional de enseñanza.

Como indica Soria (2013) la etapa de la juventud es relevante porque es el momento en el que las personas desarrollan sus identidades en torno a la sexualidad, sus roles de género y preferencias, además conocen e interiorizan las normas sociales. Por eso, el autor señala que los objetivos de una pedagogía en educación sexual deben apuntar a la búsqueda de un desarrollo personal y del respeto por las diferencias sexuales en cualquier etapa del ciclo vital.

La escuela entendida como un espacio de socialización continuo en la vida de los estudiantes, permite la relación entre pares y con ello, la formación de opiniones, el acercamiento a mitos e ideas preconcebidas y prejuicios. Además, es un lugar en donde los jóvenes, incluso, están expuestos a la presión de grupos de pares o a las expectativas que se tienen respecto a cada género. Por lo tanto, como explica Soria (2013) una pedagogía de educación sexual moderna debe proponer un impacto no solo en los estudiantes, sino también en toda la comunidad educativa y la sociedad en general. Esto implica que el trabajo que se hace desde la educación sexual con jóvenes deba incluir entre sus temas la ética, comunicación asertiva, el establecimiento de relaciones sanas con los demás y el conocimiento de los derechos, deberes y formas de garantía que tiene cada persona en el ejercicio de su sexualidad.

La pedagogía adoptada en los programas de educación sexual suele estar marcada por las ideologías de los actores que participan de la planificación, gestión y/o ejecución de estos. En este sentido, en el caso de Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación ha optado por el enfoque de la educación en ciudadanía. Si bien este abordaje no está completamente centrado en la sexualidad, apunta a fortalecer y desarrollar ciudadanos que

puedan ejercer su sexualidad con libertad y placer, que conozcan sus derechos sexuales y reproductivos, que establezcan relaciones sanas consigo mismos y con los demás, que acepten las diversidades y cosmovisiones existentes, y que al mismo tiempo participen en los cambios sociales y culturales del país (Estupiñan, 2008).

Históricamente, el Estado colombiano ha estado bajo el mando de partidos conservadores o de centro derecha por mucho tiempo, lo cual ha influido y limitado los contenidos de los programas. En este marco, se ha evitado abordar temáticas como el aborto, y se han priorizado temas relacionados a los valores –como el respeto, la responsabilidad o civismo- y la familia.

En la actualidad las estrategias pedagógicas han cambiado, y asimismo el profesor es parte del proceso de formación al interactuar con los estudiantes, en consecuencia, existe una relación reflexiva con los estudiantes, en donde el docente es parte del proceso y no quien lo controla. Esto representa retos no sólo en el abordaje de los contenidos sino también en las actividades que se realizan con cada grupo. Sin embargo, aún persisten ideas y mecanismos basados en el machismo y discriminación, lo que hace que sea un espacio poco eficaz al no permitir la complementación entre profesores y estudiantes. Esto ha generado un retroceso –o permanencia- a una pedagogía tradicional (Estupiñan, 2008).

A nivel pedagógico, en el enfoque confesional la palabra tiene una gran relevancia “por el valor que la predicación tiene conforme a la afirmación paulina de que la fe proviene de lo que se oye” (García, 1952:370). Para el cristianismo, la herramienta pedagógica es la catequesis, cuyo objetivo es la instrucción, la cual se lleva a cabo por medio del discurso, y como lo explica San Agustín (citado por García, 1952), el lenguaje es la forma pedagógica más importante en el proceso de aprendizaje y de formación de una persona.

Si bien el lenguaje inexorablemente alude a toda forma de comunicación humana, García (1952) señala el valor del vocabulario utilizado en el marco de la pedagogía, porque se expone cómo se crean los conceptos, cómo se los relaciona por medio de las experiencias y se les atribuye un valor, entonces, el lenguaje pasa por un proceso de conciencia y reflexión, porque de esa manera no se restringe su uso a la vida cotidiana, y además, permite la formación y apropiación de conceptos más abstractos.

El lenguaje, utilizado como base para cualquier estrategia pedagógica, conlleva a percepciones implícitas sobre una naturaleza básica. Sin embargo, en el caso de la educación

sexual esto resulta insuficiente porque lo que se enseña por medio de este son nociones primarias, conceptos aislados, normas o derechos sin un contexto explícito. Por esta razón, algunas perspectivas que se basan únicamente en el lenguaje no permiten hacer una conjunción con la vida de cada estudiante, especialmente respecto a las situaciones que se van a enfrentar fuera del recinto escolar o en su vida cotidiana (Estupiñan, 2008).

Además del lenguaje que actúa como manera de expresión y comunicación, la evaluación constituye una gran fuente de información –por la descripción que se hace del proceso y el uso de las nociones aprehendidas desde el lenguaje utilizado-, y una parte fundamental del proceso de enseñanza, no sólo por la información que brinda sino por los cambios que se pueden hacer en él a través de esta (Soria, 2013).

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, los postulados por De Ketele (1993) sobre los enfoques para evaluar, uno de los que ha sido mayormente utilizado en el mundo occidental –desde mediados del siglo pasado- es el socio/cognitivo/constructivista. Esta forma de evaluar busca incluir dentro de sí las dinámicas de pensamiento, valores y conductas como un todo que funciona en conjunto con el aprendizaje, es decir, permite obtener un resultado más práctico y útil no solo para el profesor sino también para el estudiante. Al respecto, el diseño curricular para la educación secundaria (2006) propone incluir evaluaciones que estimulen la imaginación, la observación, el análisis, la investigación, la comprensión, la práctica y la reflexión, porque fomentan el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes. A su vez, el documento hace énfasis en seleccionar contenidos que permitan este ejercicio y herramientas pedagógicas acordes.

La evaluación de estas prácticas puede llevarse a cabo a través de instrumentos como exámenes, portafolios de los estudiantes o actividades sobre contenidos abordados en clase -salvo que se trate de una evaluación diagnóstica- y por medio de planteamientos comprensibles para los estudiantes. De esta forma, se pueden utilizar los resultados de las evaluaciones como parte de un proceso formativo, sin recibir necesariamente una calificación, además está el proceso sumativo con el objetivo de arrojar un resultado acumulativo de todo el proceso (Camilloni, 2004).

Con respecto a las diferentes herramientas pedagógicas que pueden ser utilizadas en la educación sexual además de la palabra, los elementos audiovisuales resultan eficaces para tratar temas muy abstractos o difíciles de ejemplificar en el aula. A su vez, resulta útil la

incorporación de elementos filosóficos como la reflexión, los debates y diversas estrategias que apunten a lograr una eficiente exposición de ideas por parte de los estudiantes (Trujillo, 2015).

Cuando los estudiantes se sienten partícipes del proceso de aprendizaje, se abren más posibilidades para conocer sus ideas, prejuicios y concepciones con relación a los temas de educación sexual y las connotaciones que le dan a los mismos. Para Trujillo (2015) esta participación resulta clave porque es a partir de allí que se logra trabajar en los aprendizajes, y llevar adelante procesos de cambio y de análisis, no solamente en un nivel abstracto que incluye conceptos o leyes, porque a su vez incluye situaciones prácticas en las que se puede aplicar.

Haciendo referencia a los conceptos abstractos –como las leyes-, la inclusión del tema de la sexualidad en la educación, dentro de las normas, leyes y demás estatutos de un gobierno local o nacional, permite que existan medidas para garantizar el derecho a la educación sexual, sin embargo, se presenta una flexibilidad que denota una gran autonomía a los planteles educativos. Por esta razón, algunos principios básicos se plantean en forma general y, por lo tanto, terminan siendo poco aplicables dentro de las aulas, o incluso difíciles de incluir en los currículos de diferentes asignaturas (Méndez, 2017).

La educación sexual no sólo busca formar a los estudiantes en los temas que conciernen a la sexualidad, también se propone crear ciudadanos con conciencia política que participen activamente de la democracia. Al respecto, Méndez (2017) señala que esto se ha logrado a través de la pedagogía crítica cuyo eje central es la ética. Además, esta propuesta de enseñanza fomenta el conocimiento histórico de las diferentes luchas, el respeto de las diversidades y el rechazo a la injusticia con el objetivo de renunciar a estructuras o ideologías que lleven a la discriminación, al machismo, a la homofobia, al racismo y al sexismo, entre otras.

En este tipo de pedagogía cívica se aborda la relación entre la ética y la política, y cómo se construyen las relaciones con los otros, por lo tanto, cuando se habla de sexualidad desde este enfoque, se busca denunciar la normalización de conductas o creencias que rechacen a las minorías y que establezcan órdenes o formas de poder, porque coartan los derechos y libertades para ejercer una sexualidad plena por parte de los jóvenes y la sociedad -participen o no en algún PES -

Por otro lado, existe un tipo de pedagogía basada en la biología/medicina que prioriza la información sobre los derechos sexuales y reproductivos. Entonces, aborda temas como la anticoncepción y la prevención de enfermedades de transmisión sexual a través de estrategias pedagógicas, que incluyen la explicación expositiva o audiovisual y el uso de objetos para ejemplificar, en conjunto con la entrega de volantes informativos (Estupiñan, 2008). Los actores que se basan en el enfoque biológico exponen que dentro de los resultados hay un ejercicio libre de la sexualidad, es decir, pensando en las consecuencias de la sexualidad, en su ámbito privado y público y el impacto a nivel personal y social.

Como explica Estupiñan (2008) la desventaja que presenta esta forma de enseñanza y las herramientas pedagógicas que utiliza es su poca apertura al debate y la reflexión, lo cual genera la exclusión implícita de grupos pequeños, en consecuencia, no permite la contextualización de los saberes, la participación y formación de los estudiantes, el conocimiento y el relacionamiento de identidades, diversidades y configuraciones con el otro.

Si bien la pedagogía tradicional permite que el maestro sea quien dirija a los estudiantes, mantenga la disciplina y el orden, la contraparte de esto es que no se fomenta el desarrollo de capacidades como la autonomía, la crítica, reflexión y la responsabilidad. Al respecto, Ospina (2013) señala que incluso desde la universidad los profesores deben ser capaces de investigar y de hacer análisis de los contextos, de las escuelas y de sus estudiantes para entender la realidad a la que ellos se enfrentan, sus limitaciones y posibilidades de acción, además, para conformar currículos más eficaces acordes a los grupos objetivo.

Con relación a esto, un profesor que además es investigador va a desarrollar en sus estudiantes capacidades y habilidades analíticas, porque podría identificar cuáles serían los contenidos más adecuados. Asimismo, se trabajarían aspectos como la identificación, codificación, estructuración, indagación, clasificación, crítica y reconstrucción de los conocimientos que se transmiten en los programas, ya sea por medio del proyecto de educación sexual de la escuela, de sus padres, de los medios de comunicación o de sus pares. De esta manera, se busca que la información sea una fuente de empoderamiento para el ejercicio de la sexualidad, de la responsabilidad afectiva, emocional, política y de las demás esferas en las que están involucrados los estudiantes (Ospina, 2013).

9. Educación sexual e inclusión

Al hablar de una educación más inclusiva, Morin (2001) propone siete saberes que permiten un desarrollo de esta porque se basan en la filosofía y en conceptos pedagógicos, psicológicos y antropológicos. Estos saberes se dan por fases en las que se va avanzando hasta llegar a la comprensión y el desarrollo de la ética, como se enumera a continuación:

- 1) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión;
- 2) los principios de un conocimiento pertinente;
- 3) enseñar la condición humana;
- 4) enseñar la identidad terrenal;
- 5) afrontar las incertidumbres;
- 6) enseñar a comprender y
- 7) la ética del género humano (la antropoética).

Para Morin (2006) se llega a conocer mejor la sexualidad al lograr la interacción con otros y a ser sujetos no solamente sexuales sino también sociales y políticos, a partir de un conocimiento propio, para luego, llegar al conocimiento de los demás.

10. Programas y Actores

En la educación los participantes van más allá de ser solamente la escuela y los estudiantes, es decir, intervienen otros actores que no son tan visibles pero que llegan a ejercer una gran influencia dentro de los currículos, programas y pedagogías. Esto también sucede en el campo de la educación sexual. En este sentido, como explica Figueroa (2012) los actores pueden ser la familia, los estudiantes, la comunidad educativa de la escuela, el Estado, los medios de comunicación y otras entidades que velan por intereses propios como las instituciones religiosas o las editoriales, entre otras. Al respecto, en una de sus investigaciones, la autora realiza dos distinciones entre los actores de acuerdo al tipo de influencia que ejercen. La primera distinción hace referencia a la influencia directa y micro (por su proximidad a los actores receptores) que tienen los actores dentro de la planificación o ejecución de los programas de educación sexual:

- I. *Ejecutantes*: Son quienes llevan a cabo los programas de educación sexual. De acuerdo a varias investigaciones, los resultados son positivos si estos actores pertenecen al grupo de pares de los jóvenes o si son profesionales con experticia en el campo (docentes o profesionales de la salud y la psicología). Los dos cuentan con una legitimidad dada por su cercanía contextual, su edad, su lenguaje, su experiencia, o sus estudios y conocimientos del tema (Saeteros et al., 2018 & Vela, 2016).
- II. *Familia*: El papel que tiene la familia dentro de la formación de las personas es relevante por tratarse del primer círculo en el que se desarrollan e interactúan con otros. Esta proporciona las primeras nociones sobre el mundo por medio de ideas, creencias, valores y formas de afrontar las situaciones y, además, modifica y adapta estas nociones de acuerdo a su funcionamiento en el entorno que crece el infante (Bronfenbrenner, 1986).
En cuanto a la sexualidad, la familia es la primera institución en transmitir creencias, prejuicios, valores y preceptos morales de acuerdo a los conceptos y las maneras de actuar que comparte. Además, valida u objeta aquellos conocimientos o prácticas que se generen en el exterior y que afecten al sistema familiar.
- III. *Receptores*: generalmente se trata de los jóvenes y niños que participan en los programas de educación sexual, y por lo tanto, reciben (activa o pasivamente) la información que los ejecutantes desean brindar. No obstante, algunos programas de educación sexual incluyen como receptores a los docentes y/o padres de familia. Al respecto, Vela (2016) señala que los estudiantes de su investigación, comúnmente, se veían interesados en temas de salud sexual y reproductiva, y además, destaca el poco conocimiento que poseían sobre cuestiones relacionadas con la sexualidad y su deseo de profundizar en ellas.
- IV. *Directivos*: Son los encargados de la gestión de las instituciones educativas en las que participan tanto ejecutantes como receptores. Su influencia varía de acuerdo al nivel de autonomía que brinden a los ejecutantes.

La segunda distinción mencionada se basa en la influencia directa o indirecta que los actores ejercen a un nivel macro, tanto en la ejecución, estructura, temáticas o prácticas en sexualidad y la educación. Figueroa (2012) hace una clara descripción de cómo los actores influyen en el momento de tomar decisiones o de ejecutar los PES.

- V. *Los medios de comunicación:* Incluyen la televisión y el internet, entre otros, y determinan lo que es válido en la sociedad en la que están inmersos. Sus intereses pueden estar determinados por factores económicos o políticos.
- VI. *El Estado:* Es quien diseña las políticas públicas en las que se basan la educación en general y los programas de educación sexual. Además, brinda el apoyo económico necesario para la ejecución de estas políticas a través de instituciones tales como el Ministerio de Educación, las secretarías y los entes municipales.
Este actor es altamente variable de acuerdo a los intereses de los sub-actores (presidente, ministros, senadores y otros) y de la facción política a la cual estén asociados. Por ejemplo, cuando los sub-actores en su mayoría comparten una mirada conservadora, sus efectos en los programas de educación sexual se traducirían en censuras y en la imposición de conceptos absolutos. Como sucede con los medios de comunicación, su variabilidad también se debe a los intereses económicos, políticos o sociales, y en estos casos, puede llegar a buscar el apoyo de sus argumentos utilizando a otros actores como la iglesia o sectores minoritarios.
- VII. *Las instituciones religiosas:* Este actor ha sido especialmente importante en el ámbito educativo desde la creación del sistema. En un principio era quien manejaba todas las directrices y determinaba quién podía acceder al conocimiento, por medio de la instauración de instituciones dirigidas por miembros eclesiásticos. Luego, perdió gran parte del control en educación en varios países (cuando los Estados se declaraban laicos), pero siguió teniendo peso en las decisiones que se toman en el ámbito educativo. La Iglesia brinda su apoyo a sub-actores políticos y éstos, a su vez, permiten la influencia de la iglesia en las decisiones que se toman sobre las políticas públicas. En el campo de la educación sexual, la Iglesia ha luchado para mantener programas que

promuevan la abstinencia, los valores morales y religiosos y las prácticas que son aceptadas por esta (la heterosexualidad o el matrimonio, por ejemplo). En el caso de América Latina, quien tiene mayor poder es la iglesia católica, seguida por algunas de menor participación como la evangélica.

VIII. *Los grupos minoritarios*: Son colectivos que buscan representar a su comunidad y defender los derechos e intereses particulares que afectan a sus miembros. Es el caso del colectivo feminista, los activistas LGBT, los ecologistas, y otros grupos cuyas acciones se encaminan a plantear la problemática que los afecta y proponen generar un cambio. En general, sus luchas son contra estatutos dictaminados por el Estado o ante instituciones que vulneren sus derechos.

En el campo de la educación sexual, sus propuestas se basan en programas más integrales y menos restrictivos, y cuyo objetivo es eliminar prejuicios, tabúes y generar formas de pensamiento más abiertas.

Cada uno de los ocho actores mencionados influye en las diferentes etapas de un programa de educación sexual, desde el decreto de su ley –que establece la estructura y propone contenidos- hasta la ejecución y evaluación, en donde se valida o rechaza un discurso hasta naturalizarlo o estigmatizarlo y revocarlo de futuras planificaciones.

11. Consideraciones generales

En el presente capítulo se describen las categorías y conceptos que se utilizarán en la presente investigación, desde la definición de sexualidad, se incluyen términos como política, valores, pedagogía, para de esta manera poder entender cómo cada concepto juega un papel fundamental dentro del discurso de los actores, la construcción de los currículos y la reproducción de ideas más conservadoras o el rompimiento de paradigmas dentro de la educación sexual.

De esta manera, al revisar las relaciones entre los diferentes conceptos y las entrevistas realizadas, se podría identificar las perspectivas programáticas de las escuelas, los programas y de los actores participantes de los PES, y a su vez, poder observar las fases, nivel de jerarquía e influencia, limitantes y características particulares de cada programa y de cada

actor, y así analizar el enfoque que esté estipulado en los documentos oficiales y aquel que realmente se lleva a la prácticas con los receptores de la educación en sexualidad.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVAS PROGRAMÁTICAS DE LOS PROGRAMAS EN EDUCACIÓN SEXUAL EN ESCUELAS DE BOGOTÁ.

El objetivo de este capítulo es describir las perspectivas programáticas identificadas en las escuelas que participaron en esta investigación, a nivel global del programa de cada una y, además, la de cada participante del programa. Con respecto a las perspectivas, se describirán los enfoques elegidos, sus razones y conceptos claves, las diferentes etapas del programa y los resultados esperados de acuerdo a la mirada que se haya elegido y llevado a cabo en la ejecución.

En la presente investigación participaron los actores de cuatro escuelas estatales de la ciudad de Bogotá, Colombia. En la capital colombiana es donde se concentra la mayor cantidad de escuelas por habitantes en el país, además es la sede del Ministerio de Educación de la República y de la Secretaría de Educación más influyente de la región. Las tres ramas del poder -y con mayor relevancia, el congreso- también tienen su sede en la ciudad -por lo que resulta válido decir que Colombia es un país centralizado-, por lo tanto, esto resulta en un punto de confluencia de muchas corrientes, ideologías y creencias al momento de determinar lo que se aprueba o no en los temas más relevantes del país.

Las escuelas elegidas son de sectores populares de la ciudad ubicados en la localidad de Suba, generalmente de estrato socio-económico dos⁸. Todas las escuelas cuentan con el nivel primario y secundario, además, tienen funcionamiento durante dos jornadas al día (mañana y tarde), -en uno de los casos una de las escuelas sirve de sede para estudios técnicos nocturnos- y algunas de las escuelas incluso cuentan con dos sedes.

La localidad cuenta con 30 instituciones oficiales y 357 privadas, con un promedio de escolaridad de 11,6 años⁹, de acuerdo a la Secretaría de Educación de Bogotá (2018) el 88 % de la demanda educativa de Suba se concentra en los colegios estatales. Las escuelas que integran la investigación se encuentran en la UPZ (Unidad de Planeamiento Zonal) Tibabuyes, con las características económicas ya mencionadas.

⁸ Con estudiantes pertenecientes a los estratos uno, dos y tres.

⁹ De acuerdo a los últimos datos publicados por la SED en 2018.

1. Las escuelas, enfoques y hallazgos

Colegio 1

La primera escuela seleccionada es el Colegio R. D. IED –en adelante colegio 1-¹⁰ (con el fin de preservar el anonimato de las instituciones, se opta por denominar a cada escuela con un número) cuenta con dos sedes ubicadas a menos de un kilómetro de distancia, tiene jornada mañana y tarde para estudiantes del distrito, además nocturna para estudiantes técnicos (por convenios de prestación de su planta física). Cuenta con una sola rectora para las dos sedes y un equipo de orientación para cada una de estas. Su oferta es de 5200 estudiantes y al año 2018 se encontraban matriculados 5129 (SED Bogotá, 2018). Con relación a esto, y de acuerdo a la entrevista con la rectora del plantel educativo, la oferta supera al personal administrativo y estaba dentro de los planes contratar otra persona para dirigir la otra sede y más personal administrativo y del equipo psico-orientador. En la entrevista se comentó que el colegio durante los últimos años ha cambiado varias veces de rector -por la gran carga laboral- y por eso se pensaba implementar esta ampliación del personal.

Al momento de realizar las entrevistas se identificaron tres aspectos relevantes en el colegio uno, el primero es que su enfoque en la práctica y durante el año de la investigación –y años anteriores- ha sido predominantemente bajo la mirada científica de la sexualidad, lo que se identifica en esta declaración de la ejecutante “Más o menos en el año 2015 alcanzamos a tener doce niñas en embarazo, entonces eso llama mucho la atención para las estadísticas”, con base en esto el plan de colegio se direccionó en actividades más anticonceptivas, como ella misma lo expresa “y es necesario empezar a trabajar aún más fuerte para la prevención de la maternidad y de la paternidad”.

El segundo aspecto que se logra identificar en otra de las ejecutantes/referentes fue su ideología más cívica y con valores más restrictivos –esto se ahondará a profundidad en los apartados siguientes-, lo que resultaba en un censura implícita de contenidos integrales en temas de educación sexual, como se ve en una de sus anotaciones “la sociedad está muy muy

¹⁰ IED por sus siglas Institución Educativa Distrital.

laxa, que no se han puesto límites, que el movimiento LGBTI en cierta forma ha influido en que esto se de en pro de buscar una libertad”, lo que ella resalta como un aspecto negativo para la sociedad porque promueve conductas inapropiadas desde su punto de vista, como el inicio temprano de la actividad sexual y la consumación del deseo sexual con personas que no son una pareja.

Finalmente, el último aspecto hace referencia a su currículo, las entrevistadas comentan que su enfoque es integral, como se resalta a continuación

Nosotros le damos más un enfoque hacia esa dimensión afectiva o social, cierto, hacia el desarrollo de la personalidad, de la sana convivencia, pero también hay aportes importantes que consideramos que el área de sociales por ejemplo nos puede dar, cuando ellos pueden hablar de los derechos sexuales y reproductivos, y no solamente desde ahí sino también los derechos y los deberes en general, cierto. Ejecutante colegio 1.

Porque dentro de los objetivos se busca una participación activa de los estudiantes en su sexualidad, en el desarrollo de sus capacidades de análisis y reflexión, del conocimiento de sí mismo, del otro y de las relaciones, sin embargo, como logramos describir en los párrafos anteriores en la práctica se realizan actividades que están relacionadas con otro enfoque, uno más médico que estaría en pro de la disminución de los embarazos adolescentes.

Colegio 2

La segunda escuela es el Colegio L. G. IED –en adelante colegio 2-, cuenta con dos sedes a menos de un kilómetro, una para primaria y otra para secundaria. Su oferta académica al 2018 era de 2238 y los estudiantes matriculados 2212 (SED Bogotá, 2018). Cuenta con una rectora para toda la escuela y un equipo administrativo para cada sede, durante las entrevistas no se menciona ningún cambio con relación a la planta educativa de la institución.

En el colegio 2 se logró identificar un enfoque más integral de la sexualidad, con objetivos encaminados a la preparación en diversas esferas, como relata uno de sus ejecutantes “el manejo responsable de la sexualidad a través de procesos pedagógicos para promover el desarrollo integral de los educando”, sus actores de esta manera se enfocan en la mirada responsable de la sexualidad para su ejercicio libre, aunque narran que en años anteriores se tuvo que trabajar con aspectos más científicos, también comentan que han podido desprenderse de realizar actividades exclusivamente sobre este tema y ampliar su contenido curricular durante las prácticas.

Otro aspecto relevante tiene referencia a los docentes, quienes se mostraron más reticentes a trabajar la educación sexual en sus clases, incluso mostraron objeciones al presenciar diversidad sexual dentro de los espacios del colegio, como relatan los entrevistados “cuando ven una relación de las dos niñas que se están besando, pues si reaccionan de una forma muy inadecuada”. Por esta razón, se contaba con menos tiempo para las actividades de los PES, aunque con un espacio en el que los estudiantes podían expresarse libremente y recibir información más relacionada con lo que ellos solicitaban.

Finalmente, dentro de los objetivos se plantea un currículo integral -como ya se expuso en párrafos anteriores-, orientado a una mirada para el ejercicio responsable, y a su vez, durante las prácticas también se relatan actividades que buscan promover este desarrollo de los estudiantes: “objetivos claros para cada taller y que tienen sobre todo un espacio de reflexión, de escuchar a los estudiantes” (ejecutante colegio 2).

Colegio 3

La tercera escuela es el Colegio T. U. IED –en adelante colegio 3-, también cuenta con dos sedes cercanas entre sí, un único rector y un equipo administrativo para cada sede. Las dos sedes cuentan con una oferta para primaria y secundaria, para el 2018 su capacidad era de 4138 y los estudiantes matriculados 4069 (SED Bogotá, 2018). Durante las entrevistas no se menciona ningún cambio con relación al número de profesionales en el equipo, sin embargo, uno de los actores ejecutantes sí manifestó que en el equipo de psico-pedagogía tienen una carga mayor a la de sus capacidades y que sería positivo contratar más profesionales.

En el colegio 3 se identifica un enfoque integral dentro de sus ejecuciones, tal como se encuentra en su documento oficial:

Promover en la comunidad educativa cambios en la valoración, conocimientos, actitudes y comportamientos acerca del valor de la sexualidad, el sexo, el género, la orientación sexual y los derechos sexuales y reproductivos, como dimensiones fundamentales para el pleno desarrollo de la personalidad.

De esta manera es menester resaltar que sus prácticas están en sincronía con lo establecido en su currículo, como narra una de sus actrices/ejecutantes principales “hablarles con toda libertad a estos muchachos de todo, o sea, hay mucho tabú frente al tema de la orientación sexual”, entonces ‘hablar de todo’ para la ejecutante incluye los roles de género,

lo diversidad sexual, los derechos sexuales, entre otras temáticas, es decir, su enfoque está dado hacia el ejercicio responsable de la sexualidad.

Los ejecutantes y referentes del colegio 3 estarían orientados a esta mirada integral de la educación sexual, al igual que sus prácticas como por ejemplo los ‘sexualicasos’, en el cual se plantean diferentes situaciones que le pueden ocurrir a un joven, y mediante el cual, se buscaría un debate y un análisis basado en las herramientas que tienen y a las que pueden acceder. Incluso, como en otros colegios, se trabaja en un grupo de trabajo con pares llamado semillero, el cual incentivaría el acercamiento de los estudiantes a otros estudiantes para la transmisión de conocimiento, “se conformó un semillero (apoyado por Profamilia) y que ha hecho que la comunidad educativa se vuelva más receptiva” (ejecutante colegio 3).

Además, en esta escuela se encuentra con el caso particular del directivo con una mirada más confesional de la educación, esto se hizo manifiesto en sus declaraciones sobre el valor de la familia tradicional y el veto a actividades como una feria de diversidad sexual:

También resalta el valor de la familia en todo lo que se trata del desarrollo de los niños, [...] una vez vino una feria para hablar de identidades diversas en la que visitaron niños transexuales, en la que se hablaba de métodos de anticoncepción, se hablaban de orientaciones sexuales alternas, [...] durante un mes un montón de quejas por parte de los padres. Memo directivo colegio 3.

Colegio 4

Y finalmente la cuarta escuela es el Colegio G. M. —en adelante colegio 4—, también cuenta con una oferta de primaria y secundaria con un total de 3279 cupos y 3265 estudiantes matriculados al 2018 (SED Bogotá, 2018). Cuenta con una sede que tiene jornadas mañana y tarde, un rector y un equipo de psicopedagogía. Durante las entrevistas no hay comentarios sobre futuros cambios en la planta administrativa, aunque sí se habló de cambios en las tareas del equipo de orientación, para que los programas se apoyen más en los profesores de las diferentes asignaturas y se haga un trabajo más transversal.

Este colegio tiene la particularidad de ser el único de esta investigación en contar con una transversalidad del programa de educación sexual con las asignaturas comunes, entonces, se observa que son los profesores de ciencias sociales y naturales los encargados de liderar y ejecutar el PES, “nos hablaron de la necesidad precisamente de trabajar mancomunadamente con los de ciencias” (ejecutante colegio 4). Sin embargo, también se identificó que los enfoques están divididos debido a su área de trabajo, por un lado el docente de ciencias

sociales maneja una mirada dada al ejercicio responsable de la sexualidad, es decir, más integral, mientras que la docente de ciencias naturales está más orientada a una mirada científica y médica de la sexualidad.

Que básicamente con ellos se ha trabajado [...] la reproducción a nivel de todos los seres vivos, [...] trabajamos toda la parte biológica, todo lo que tiene que ver con la fisiología y con la anatomía del sistema reproductor tanto masculino como femenino, yo trabajo con ellos todo lo que tiene ver con enfermedades de transmisión sexual, trabajamos también métodos anticonceptivos y todo lo que tiene que ver con el embarazo y el parto. Ejecutante colegio 4.

Como se puede describir de acuerdo a la cita anterior –de la ejecutante de ciencias naturales- hay una división de las temáticas, lo que genera que a su vez haya un enfoque diferente en las asignaturas, esto lo analizaremos más adelante al entrar a revisar aspectos más a profundidad sobre las características del programa, los ejecutantes y sus prácticas.

Aspectos relevantes a considerar

A continuación se presentan aquellas dimensiones que se esperan reconocer y analizar en las escuelas participantes. Con base en estas surgirán no solamente las comparaciones entre las escuelas, a su vez, se permitirá la identificación de las características de sus contenidos, enfoques, la dinámica de sus actores y los aspectos de su evaluación –qué tipo y métodos utiliza-

	Temas más tratados en el PES.	Ejecutantes involucrados.	Tipo de evaluación y método.	Enfoque predominante.
Colegio 1	Embarazo, educación cívica y valores.	ITS, Equipo psicopedagógico y directiva.	Informal, cualitativa. Observación, discusión en clase sin registro.	Enfoque científico.
Colegio 2	Orientaciones sexuales, embarazo, ITS, relaciones, roles de género.	Equipo psicopedagógico y directiva.	Informal, cualitativa. Observación, discusión en clase sin registro.	Enfoque científico con trascendencia al enfoque del ejercicio responsable.
Colegio	Identidad, roles y	Equipo	Cualitativa	y Enfoque del

3	orientaciones sexuales, relaciones, anticoncepción, derechos, responsabilidades.	psicopedagógico y directivo.	cuantitativa. Encuesta estructurada observación, discusión en grupo sin registro.	ejercicio responsable, con temas del enfoque de derechos.
4	Derechos, responsabilidades, anticoncepción, enfermedades, orientaciones y roles sexuales.	Docentes, equipo psicopedagógico y directivo.	Informal, cualitativa. Observación, discusión en clase sin registro.	Enfoque del ejercicio responsable, con temas del enfoque de derechos y el científico.

Tabla 1 Enfoques, evaluación y temas más comunes en las escuelas participantes.

2. Las perspectivas programáticas de los PES en las escuelas de Suba

La primera etapa en un programa de educación sexual es su planificación, mediante la cual se hace el establecimiento de estrategias y contenidos que se van a trabajar, y a su vez, se tienen en cuenta los lineamientos ministeriales, no obstante, en el país las escuelas tienen una gran autonomía en la decisión sobre cuáles temas incluir –y en qué medida- dentro de sus currículos, en las escuelas bogotanas donde se realizó la investigación estas decisiones se toman en el equipo psicopedagógico o las áreas encargadas, tal como lo narra uno de los ejecutantes:

Sí, nosotros evaluamos, evidenciamos qué necesidades se requieren en la institución y a partir de ahí se toman decisiones, pues normalmente la autonomía depende también de la autorización de las directivas, pero normalmente ellas son abiertas a la posibilidad de innovar en ese sentido. Ejecutante colegio 3

De esta forma, en las escuelas participantes se observa el mismo esquema en el cual los directivos solamente autorizan -pocas veces sugieren-, y son los ejecutantes quienes establecen los contenidos, sin embargo, una de las escuelas mostró un caso en el cual el directivo con creencias que encajan dentro de un enfoque confesional de la sexualidad, es decir, basado en una moral absoluta -que plantea normas concretas e indiscutibles de conducta sustentada en concepciones religiosas (Wainerman et al., 2008)- estaría censurando contenidos que choquen con esta, y esto fue lo que sucedió en uno de los casos narrado por un ejecutante. Al respecto, la ejecutante cuenta que logró organizar una feria de educación

sexual en la escuela, con apoyo y participación de personas de la comunidad LGBT, los resultados fueron eficientes de acuerdo a su relato, por la aceptación de los estudiantes, su acercamiento, los debates que surgieron e interés en comprender, pero a los padres y al rector les pareció inapropiado y se vetó la realización de actividades pedagógicas como esta.

En relación con esto, este es un ejemplo de actores con una moral absoluta y cómo llegan a influenciar en los programas de educación sexual, en este caso de forma directa al no permitir la realización de actividades específicas con temas que cuestionan sus ideologías -la feria citada era sobre diversidad sexual- Además, otro de los casos que se relataron en las ejecuciones de los PES –y que se presentó de manera frecuente en las escuelas- es cuando los docentes no participan de los programas o se oponen a ellos por los contenidos que tratan, por estar relacionados con la diversidad sexual o las concepciones básicas sobre género y roles –como se citaba en el apartado de las escuelas cuando los docentes se oponían a contenidos fuera de su convencionalidad-

Para los ejecutantes la toma de decisiones no solamente pasa por sus ideologías o sistemas morales, porque a su vez, se tienen en cuenta limitaciones de diversos tipos. De acuerdo a lo expresado por ejecutantes y directivos, el abordaje de la educación sexual en las escuelas participantes responde generalmente a dos enfoques, el primero es la educación científica de la sexualidad, porque los objetivos de este enfoque son: la disminución de los índices de embarazo, la prevención de la transmisión de enfermedades por contacto sexual, el conocimiento del cuerpo y su funcionamiento, entre otros (Wainerman et al., 2008), por esta razón las escuelas tienen periodos –de meses o años- en las que sus programas se centran en estas perspectivas.

El segundo enfoque descrito por los actores y más eficaz -de acuerdo a investigaciones realizadas por Wainerman et al., 2008- es el que consiste en una educación para el ejercicio de la sexualidad responsable, con respecto a este, los lineamientos y las mismas ideologías de los actores incentivan programas más integrales, para trabajar temas sobre roles de género, orientaciones sexuales, higiene, protección, relaciones interpersonales, emociones y proyecto de vida, y a su vez, los estudiantes serían capaces de tomar decisiones basadas en una moral relativa –que va a depender de los factores iniciales- y/o una moral basada en decisiones racionales y autónomas, como se ejemplifica en uno de los objetivos del colegio 4:

Que se reconozca a él como un ser social, un ser de derechos, y que desde esa perspectiva que es un ser social de derechos tiene que tener un alto reconocimiento y un auto-empoderamiento de las decisiones que él toma con su vida. Ejecutante colegio 4

En relación con las entrevistas realizadas, la integralidad es el concepto dominante dentro del discurso de los actores y sus experiencias en educación sexual, por ejemplo este directivo –del colegio 4- lo menciona así “orientándolos para que esos derechos se encaminen al fortalecimiento de su formación integral”, entendiéndose esta integralidad porque centran los programas en el desarrollo de los jóvenes y en el desarrollo de las herramientas necesarias, para así poder afrontar decisiones sobre situaciones cotidianas que se presentan y se presentarán a lo largo de su vida. Adicional, existen algunos actores que también incluyen dentro de sus contenidos el conocimiento del contexto macro –en un nivel social amplio- en relación con la sexualidad, los derechos y deberes, que conduciría a que la persona pueda ejercer libremente su personalidad.

Además, algunos de los documentos de los programas –mostrados o comentados durante las entrevistas- tienen como objetivo el descubrimiento del yo. Como explican Laguado, Gallardo y Vergel (2018) el elemento psicológico adquiere una importancia especial porque es cuando el adolescente descubre quién es y cómo está conformada su personalidad, sus afinidades e intereses a nivel sexual, además, se descubre en las otras dimensiones de su vida, es por esta razón que los PES tienen como uno de sus objetivos que a partir de esta consciencia de sí mismo, los estudiantes puedan aprehender y desarrollar sus capacidades. Con respecto a esto, los actores –generalmente ejecutantes- de las cuatro escuelas, mencionaron la esfera emocional y psicológica como la base de cualquier interacción del joven consigo mismo y con los demás, como se cita en este caso “es hablar desde siempre, sobre los sentimientos, sobre el cuidado, sobre la higiene personal, el amor propio” (ejecutante colegio 3).

Al momento de diseñar los programas de educación sexual, y a su vez, ejecutarlos, los actores suelen tener una mirada crítica en relación con los temas que consideran obsoletos o poco informativos –ya sea por reproducir información incorrecta o porque es poco relevante-, esto se da principalmente por la necesidad que identifican para abordar otros temas de ámbitos relacionados a la emocionalidad, la sociedad y la propia autonomía de los estudiantes sobre los temas que desean profundizar.

Con respecto a esto, se han creado capítulos o áreas en algunos programas, por ejemplo, la relación entre las leyes y los derechos sexuales en el aborto o el matrimonio igualitario, temática abordada en el colegio 3, además, incluyen aspectos globales y específicos de la democracia y el empoderamiento, que corresponden a su vez, al enfoque de una educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad; no obstante, este enfoque es poco frecuente en el discurso de los entrevistados, pero al comentar los documentos oficiales de cada escuela sí se encuentran elementos de este en diferentes programas –por ejemplo en el Colegio 3 y el Colegio 4-, pero sin llegar a tener una relevancia significativa para categorizarlos dentro de este tipo de enfoque.

En cuanto al rol de los actores participantes en los PES de las dos escuelas mencionadas, se observa que un ejecutante –docente de sociales- del Colegio 4 y la ejecutante –trabajadora social- del Colegio 3, tienen un discurso más acorde con el enfoque de derechos para el ejercicio de la sexualidad, sin embargo, los demás actores de estas escuelas tienen en sus discursos una tendencia al enfoque científico de la sexualidad. Y por lo tanto, se encontró que estos ejecutantes tienen un gran nivel de influencia en relación con los temas abordados, y el enfoque que van a tener las actividades realizadas durante el año escolar.

Con respecto a esto, al realizar la revisión de las mallas curriculares¹¹ se identificó que estaban planteadas integrando un conjunto de actividades y miradas de varios enfoques, esto debido a la relevancia de los temas abordados –como la anticoncepción, ETS y en menor medida aspectos relacionales y psicológicos, de derecho y políticos-, sin embargo, durante la ejecución como narraron los actores y al cabo del desarrollo de estrategias y tópicos se orientaban a algún enfoque en específico. Como se observó por ejemplo en el caso del Colegio 1, con un programa de educación sexual con un enfoque integral y una ejecución dirigida a la reducción de los índices de embarazo, como se mencionó en el apartado anterior –basada en el enfoque científico-¹²

Con respecto al tema, durante las reuniones anuales para decidir los cambios de todos los programas –en todas las escuelas se celebraban con este fin, una o dos reuniones al año- la influencia de las ideologías personales no fue un factor determinante en las modificaciones

¹¹ Esta se realizó con documentos físicos que los entrevistados leían al momento de la entrevista.

¹² Esto se vio al menos durante los años anteriores al de la realización de la entrevista, cuando los índices de embarazo adolescente en la escuela eran elevados.

de los programas de educación sexual, porque de acuerdo a los ejecutantes los enfoques que toma un PES funcionan bajo una transición, en la cual se va de uno a otro, y esto se da de acuerdo a las necesidades que tiene cada escuela es particular. Por ejemplo en el Colegio 3, luego de trabajar durante varios años con un enfoque científico –y luego de disminuir los índices de embarazo- se logró hacer una transición –que duró unos dos años- a un enfoque más integral y relacionado con el enfoque de derechos.

y en cuanto al tema de gestación sí bajó, creo que el año pasado se presentaron como cuatro casos en cuatro mil y pucho estudiantes del [colegio 3], o sea, es maravilloso. Ejecutante colegio 3

En relación con esto, los actores de las escuelas manifestaban tener los conocimientos sobre sexualidad o contar con las herramientas para adquirirlos, sin embargo, relataban que sus compañeros tenían dificultades con las actitudes hacia su propia sexualidad, lo que en consecuencia, dificultaba un consenso en relación con los temas que se debían trabajar en las actividades -por ejemplo los profesores del colegio 2 se mostraron reticentes a trabajar tópicos como el aborto o la homosexualidad-. Por esta razón, la reflexión, el análisis crítico y el debate –como factores centrales- constituyen una base en la construcción de PES integrales.

Cuando se habla de alguna de las cuatro perspectivas programáticas en esta investigación –confesional, científica, de derechos y responsable-, se puede empezar con una referencia al enfoque confesional de la sexualidad, mediante el cual se trabaja de manera exclusiva y sin relación con los demás enfoques, esto quiere decir, que los actores al tener esta ideología no aceptan dentro de su sistema de creencias la necesidad de trabajar los demás enfoques, la razón que lo fundamenta se da porque el enfoque confesional abarca todos los aspectos de la sexualidad que un joven necesita conocer.

Con relación a este enfoque, las escuelas participantes de la investigación cuentan con pocos actores identificados con los valores o la moral de esta ideología, por ejemplo, es pertinente mencionar los casos del rector del Colegio 3 –actor relevante- y el de algunos docentes del Colegio 2 y el Colegio 1 con ideologías cercanas a los valores de un enfoque confesional, y que por lo tanto tienen niveles variables de influencia en los PES, como en el caso del rector que tiene el poder de vetar actividades –como la feria de la diversidad- o el de los docentes que no permiten espacios en sus clases para desarrollar actividades relacionadas con la educación sexual.

Cuando un actor desarrolla su programa y actividades bajo la mirada del enfoque confesional, también este describe un discurso de integralidad, y como explica Cruz (2013) este tiene diferentes implicaciones a la integralidad abordada desde otros enfoques. Entonces, este concepto dentro del enfoque confesional presenta restricciones, es decir, se podría identificar que los actores –como el rector o los docentes mencionados- muestran una reticencia a hablar de orientaciones sexuales, aborto o incluso otros derechos. Con respecto a esto, una de las críticas que se le hace al uso de este concepto en este enfoque, se da porque los actores que hablan de integralidad –entendida desde lo religioso- no permiten la discusión de otros temas que se salgan de los lineamientos ya establecidos por las iglesias.

En las cuatro escuelas se observa que diferentes actores decidían qué temas abordar –independientemente de si estaban incluidos o no en el currículo-, por ejemplo, en el caso de la ejecutante docente de biología del colegio 4 quien solamente trabajaba los aspectos anatómicos y científicos de la sexualidad, incluso, en el caso de la ejecutante del colegio 1 que trabajaba los aspectos cívicos de la sexualidad. Estas dos actrices relataban un enfoque integral de la sexualidad como una necesidad básica de los PES, sin embargo, al escuchar sobre sus actividades y contenidos se reflejaban estos sesgos.

Por lo tanto, cuando se restringen temas con base en la integralidad de un enfoque específico, los actores deliberadamente eligen no participar o trabajar las actividades que se salen de sus lineamientos e incluso presentar obstáculos al PES de la escuela –como el caso de los docentes del colegio 2, quienes buscaban vetar las demostraciones públicas de afecto por parte de personas homosexuales y el desarrollo de estas temáticas en las clases- No obstante, existen definiciones comunes que manejan los conceptos de integralidad –en las escuelas- en los diferentes enfoques, como la necesidad de no reducir la sexualidad a la genitalidad, hablar de aspectos psicológicos, políticos y sociales, y a su vez, reconocer la gran influencia que tienen los medios de comunicación, no solamente en el proyecto de vida de los estudiantes, también en sus expectativas y creencias (Cruz, 2013). Como se puede observar a continuación:

Lo que comentábamos también de los docentes que cuando ven una relación de las dos niñas que se están besando, pues si reaccionan de una forma muy inadecuada en comparación al ver al niño con la niña. Entonces esos temas ya son un poco difíciles. Ejecutantes Colegio 2.

Con respecto a esta mirada, los docentes suelen aparecer en el discurso de los entrevistados como los actores que tienen más resistencia a temas como la homosexualidad o el aborto, porque debido a sus creencias –más conservadoras- deciden no participar en las actividades de los programas de educación sexual. En relación con los PES, y como se puede observar en la cita anterior, no trabajan en general con el programa, y a su vez, argumentan falta de preparación o de tiempo, por lo tanto no permiten que otros actores desarrollen el programa y esto genera un impacto negativo en las ejecuciones.

En relación con el desarrollo de los programas y las actividades en educación sexual, este impacto que los obstaculiza se identifica cuando los ejecutantes dependen del tiempo y espacio, especialmente, el que brindan los docentes para realizar las actividades. Además, al momento de tomar decisiones se presentan debates sobre los temas que se deben trabajar, sin embargo, se suelen hacer discusiones y consensos, lo que conlleva a que se elija trabajar con los enfoques integrales o científicos de la sexualidad.

Este rechazo por parte de los docentes o del rector del colegio 3 suele deberse a la existencia de una creencia de una norma universal y divina, que a su vez, determina la manera en la que las personas deben comportarse o pensar ante la sexualidad, y por esto, se excluyen las conductas que contradicen a estas normas (Cruz, 2013). Además, no se acepta un acercamiento de los niños a la sexualidad, a razón de considerarlo una transgresión a su proceso natural de desarrollo y a una de falta de valores. Entonces, para estos actores, esto se puede observar cuando se menciona en las entrevistas que los docentes en primaria no trabajan un programa de educación sexual, además, en secundaria estos opinan que es innecesario o contraproducente abordar demasiados temas con los estudiantes –porque los llevaría a iniciar tempranamente su vida sexual-

Con respecto a la ejecución de los programas, existe una idea de transición en los PES, es decir, los ejecutantes expresan que un estado primario de la educación sexual pasa por su aspecto biológico/científico, y una vez que se han trabajado estos temas se han “liberado” de la necesidad de enfocarse en índices de embarazo, y así posteriormente poder desarrollar otros temas e incluso entrar a un enfoque más integral, el enfoque de una sexualidad responsable.

3. Estrategias y recursos pedagógicos

En las cuatro escuelas participantes se describieron dos formas mediante las cuales los estudiantes participaron en los PES. Se encuentra entonces el primero de los casos el cual hace referencia a la formación de semilleros de investigación, en este contexto, los ejecutantes involucran a los estudiantes por medio de estos semilleros, esto, como una forma activa de participación dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza, la toma de decisiones en relación con los contenidos –dando a los estudiantes la posibilidad de opinar e incluso decidir sobre el programa- y su uso como método de evaluación –informal- del impacto del programa. De esta manera, la participación después se podría extrapolar a ámbitos locales, ciudadanos y políticos. Al respecto, uno de los entrevistados señala que:

Esto se ha visto reflejado en la acogida de los estudiantes, que les gustan las temáticas e incluso se conformó un semillero (apoyado por Profamilia) y que ha hecho que la comunidad educativa se vuelva más receptiva. Ejecutante Colegio 3.

En relación con los semilleros, y como explica Saeteros et al. (2018) hace que los estudiantes se adentren en el proceso de forma activa –y no solamente como receptores de la información- conlleva a una mayor eficiencia y cobertura de los programas de educación sexual, además, porque los jóvenes se sienten más cómodos hablando de estas temáticas con alguien que es cercano a su edad o perteneciente a su generación.

Por otro lado, se describe el segundo caso, este sucede cuando se trabaja directamente con los estudiantes sobre temáticas que los lleven a debatir y reflexionar sobre sus derechos y formas de participación democrática, esto, en pro del ejercicio pleno de su sexualidad –que hace referencia a un enfoque de derechos en sexualidad- Además, los tópicos tratados van desde los derechos humanos, el aborto, la libre expresión, formas de poder y participación, hasta problemáticas sociales –como sus causas y acciones que se podrían desarrollar- Entonces, se reflexiona que este enfoque tuvo poca presencia dentro de los programas y las ejecuciones, sin embargo, se identificó en los colegios 3 y 4 por parte de dos actores ejecutantes –mientras el resto de actores de las cuatro escuelas mantenían un discurso más relacionado con el enfoque responsable de la sexualidad-, estos actores trabajaron estos temas debido a una decisión propia, un deseo de ir más allá y buscar que los jóvenes aparte de entender la integralidad de su sexualidad, comprendan cómo funcionan las relaciones con los

demás, con el Estado y cómo pueden participar para generar cambios que les permitan vivir su sexualidad libremente.

Con respecto a estas formas de interacción con los PES, es necesario resaltar que en la relación establecida entre los docentes y los estudiantes, y a su vez, de los estudiantes con sus pares, se halla una oportunidad de generar conocimiento (Roa & Osorio, 2016), es en esta participación y bajo el contexto particular de los estudiantes cuando se problematizan las situaciones que van a vivenciar los estudiantes, es por esto que dentro de las estrategias mencionadas se recalca el valor del trabajo bilateral, mediante el cual se da una subjetivación de aquellos valores o principios que se buscan de acuerdo a la malla curricular y al enfoque adoptado.

4. Enfoques predominantes en los Programas de Educación Sexual (PES)

Al hablar sobre los enfoques predominantes en las escuelas, es necesario iniciar con la revisión de las políticas públicas y de las planificaciones en los programas de educación sexual, y así entender que los contenidos y sus estructuras son establecidos para cumplir con demandas sociales o aquellas que son consideradas más relevantes para propender por el desarrollo integral de los jóvenes. Con respecto a esto, las demandas sociales condicionan a nivel micro el PES de cada escuela, como se observó en el apartado anterior, en el cual se describe y de acuerdo a las experiencias de los actores, que gran parte de los programas –a lo largo de los años anteriores a nuestra investigación- se encontraban entre dos enfoques de acuerdo a los planteados por Wainerman et al. (2008), el de sexualidad responsable y el enfoque científico de la sexualidad.

En relación con estas clasificaciones, se identificaron de acuerdo a los objetivos que se establecieron en los PEI –proyecto educativo institucional- y los PES, además, por el discurso de sus actores y la revisión de los documentos de los programas con lo que estos contaban. En consecuencia, la construcción de estos programas solía tomar varios meses o años, y debido a la rotación de la comunidad académica administrativa y docente, el proceso se ralentizaba o las personas nuevas debían adaptarse a documentos en los que no participaron; además, esto conllevaba a que los cambios que debían hacerse también tomaran tiempo en ser estructurados, escritos y posteriormente llevados a cabo, como relata la

ejecutante del colegio 1 “entonces lo que estamos haciendo es como terminar de construir esa malla para mostrársela a nuestras compañeras y que ya lo que logremos concretar”.

De esta manera, en las escuelas participantes se presentaron situaciones problemáticas similares, la primera y principal área de conflicto se encontró con relación al tiempo con el cuentan los ejecutantes para las actividades sobre educación sexual –es válido recordar que en tres de las cuatro escuelas los ejecutantes son actores del equipo psicopedagógico y no tienen materias propias-, y la otra situación problemática era la tasa de embarazos que se presentaba, porque trabajar este objetivo requería una mayor concentración de recursos humanos y físicos para su cumplimiento.

Con respecto a esto, se analizó que los colegios necesitaron trabajar la alta tasa de embarazos y debía ser atendida a profundidad y los resultados, asimismo, ser visibles porque las estadísticas de estos índices debían ser reducidas, esto generó que los programas de educación sexual se concentraran –por lo menos en la mayoría de escuelas y en años anteriores- en el enfoque de la sexualidad responsable para prevenir sus consecuencias, y como se ha mencionado, el objetivo principal de este enfoque es brindar las herramientas y la información para prevenir los embarazos adolescentes y las enfermedades de transmisión sexual. Por lo tanto, los ejecutantes narran que deben seguir los lineamientos de este enfoque científico porque los temas estaban incluidos y resaltados dentro de la malla establecida por el Ministerio de Educación.

Más o menos en el año 2015 alcanzamos a tener doce niñas en embarazo, entonces eso llama mucho la atención para las estadísticas que lleva la Secretaría de Educación y es necesario empezar a trabajar aún más fuerte para la prevención de la maternidad y de la paternidad. Ejecutante Colegio 1.

En este sentido, y como destacan Roa y Osorio (2016) la repetición del discurso del embarazo, sus desventajas, prevención y demás, ha generado un “abuso” de la sexualidad, lo explican como una explotación de los términos y estrategias en relación con un tema, en este caso, la prevención y la mirada científica, es por eso que los ejecutantes han mantenido sus actividades a lo largo de los grupos y de los años, también, explican los mismos temas, se quedan con un enfoque, y a su vez, el impacto resulta menos eficaz cuando sus objetivos abarcaban menos contenidos en otras esferas de la sexualidad.

Además, los directivos también sugieren que se trabajen estos temas debido a las alertas que se generan en el distrito, que contienen datos y expectativas con respecto a la cantidad de embarazos que se presentan en las escuelas de la ciudad. También, los directivos

argumentan que los padres desean que sus hijos reciban esta información para prevenir vínculos sexo-afectivos irresponsables, por lo tanto, esto limita el nivel de contenidos que se van a desarrollar en los PES.

Al finalizar la entrevista la ejecutante menciona su deseo de trabajar una pedagogía cívica, pero que el tratar temas como el embarazo limita las actividades que se pueden realizar, así como las alianzas que realiza el Ministerio con entidades externas. Memo ejecutante colegio 1.

Por otro lado, se relató en las entrevistas que el interés de las escuelas está en el enfoque de una sexualidad responsable, no obstante, las necesidades demandan trabajar fuertemente bajo el enfoque científico de la sexualidad, incluso, al hacer parte de las exigencias de entes gubernamentales como La Secretaría de Educación. En un primer paso, los ejecutantes hacen un diagnóstico –no estructurado- basado en la observación y en sus experiencias de atención a casos, posteriormente, con base en estos realizan las actividades con los estudiantes sobre los temas a tratar, por ejemplo, en los últimos años el tema más presente fue la paternidad juvenil: qué es, cómo retrasar el inicio de la misma, métodos de planificación e incluso entidades o ayudas en los casos de aquellas madres y padres que lo requieran –para estudiantes que son padres y para los padres de los estudiantes-

Con relación a los directivos, se resaltó que son actores poco involucrados en general en todas las etapas –planificación, ejecución y evaluación-, sin embargo, y por medio de diagnósticos informales, identifican la necesidad de atender las altas estadísticas de embarazos, y a manera de recomendación o diálogos con su equipo de trabajo sugieren hacer énfasis en la importancia de trabajar este respecto.

No la verdad no recuerdo que ella nos haya sugerido un tema (la rectora), pues sí nos manifestaba la preocupación por la cantidad de embarazos el año pasado, pero que nos haya propuesto algún tema específico no. Ejecutante colegio 2.

Por lo tanto, se puede identificar que estas conversaciones entre directivos y ejecutantes sí tienen un impacto directo en los programas, aunque en general no sea muy común que sucedan estas sugerencias implícitas. Por esta razón, los directivos realizan comentarios sobre el tema –de manera más informal-, y no están alejados de los intereses prácticos de la Secretaría de Educación, que a su vez, brinda su apoyo a las escuelas –en relación con los proyectos transversales sobre sexualidad- por medio de entidades externas que asisten a los colegios, especialmente para realizar actividades sobre temas específicos con los estudiantes.

En relación con el apoyo que brindaban las entidades externas, los temas comúnmente trabajados eran aquellos sobre la prevención de enfermedades de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos. De esta forma, las instituciones que asistían a los colegios solían ser hospitales –para Suba el Hospital Juan N. Corpas y el Hospital de Suba- y universidades –como Uniminuto y la Universidad San Martín-

Con respecto a las temáticas, los ejecutantes –del colegio 4, colegio 3 y colegio 2- puntualizaron el trabajo que realizan los hospitales, en este sentido, suelen abordar los temas de reproducción sexual, uso de anticonceptivos, aborto y algunas veces los temas de identidad de género, por lo tanto, se detalla que los hospitales no solamente abordan temas relacionados al enfoque científico de la sexualidad, también desarrollan temas de un enfoque del ejercicio responsable y libre de la sexualidad, aunque de acuerdo a las narraciones de los actores, su mirada principal se basa en la parte biológica y médica.

Vinieron a trabajar desde el tema de salud que se llamaba Salud al colegio, y desde ahí ellas empezaron a tener el apoyo del hospital para charlas de temas sobre en transmisión sexual y prevención al embarazo, pero adicional ellas también crearon unos talleres dirigidos a los estudiantes donde pues también trabajaban temas sobre todo que tienen que ver con la educación digamos más emocional. Ejecutante colegio 2.

Al hablar de las estrategias y herramientas que utilizan los hospitales, varios actores relataron que las actividades contaban con apoyos audiovisuales -eran los más usados-, a su vez, se usa el método catedrático y menos frecuentemente la discusión. Mientras tanto, en el caso de las universidades que apoyan los PES, sus temas eran más integrales y la participación de los estudiantes era más activa, entonces, el enfoque al que se acercaban más resultaba ser el de una sexualidad responsable, porque desarrollan tópicos como los aspectos psicológicos, emocionales, relacionales y cívicos con los estudiantes.

De acuerdo a esta forma de práctica en educación sexual, al dedicar espacios de los programas para trabajar el enfoque científico, se identificó una menor relevancia a otros temas de la malla curricular, no obstante, en aquellas escuelas en las cuales los índices de maternidad habían disminuido y no debían hacer énfasis en estas temáticas –por ejemplo el colegio 3 y algunos grupos del colegio 4-, se podían abarcar otros temas como: las orientaciones sexuales, los roles de género, la convivencia, las relaciones interpersonales y el respeto al otro, etcétera. Sin embargo, no fue el común de los casos, pero sí se observó un punto clave, cuando no se debe trabajar un tema específico -como la prevención del embarazo

por ejemplo- la escuela cuenta con más espacios para poder abordar otras situaciones que también se presentan, pero que no hacen tanto eco en sus contextos o en las familias.

De acuerdo a esto, cuando en las escuelas limitan los temas que se desarrollan, las ejecuciones de los PES no se llevan a cabo tal como lo especifican sus documentos, entonces, conlleva a que las escuelas realicen pocos cambios al currículo y las estrategias durante la transición de un año académico a otro. Los ejecutantes relatan que la construcción de los documentos se realiza una vez, y con base en estos se ejecutan las actividades de educación sexual durante varios años, porque los cambios que se requieren no son demasiados al no haber cumplido durante el año en curso con la totalidad de la malla curricular. Por ejemplo, en el colegio 1 se indica el siguiente relato de la ejecutante “ella –la rectora- quería que lo unificáramos [...] cada orientadora ha venido haciendo lo suyo dentro de las diferentes características”, entonces, luego de la construcción de los programas vienen los ajustes, que de acuerdo al relato de los actores, no suelen ser muy significativos.

Por lo tanto, esto se podría deber en gran medida a varios factores: uno es la falta de instrumentos de evaluación para los programas de educación sexual, como refiere uno de los ejecutantes del colegio 2: “no, esa parte sí nos hace falta fortalecerla porque no, realmente no –la de la evaluación del PES-”, y el otro factor sería respecto a los currículos, porque no se logran ejecutar en su totalidad con los estudiantes –como se mencionó en las limitaciones- entonces, no existen fuentes de información completas que registren el impacto de todos los contenidos o las estrategias pedagógicas utilizadas.

En conjunto, también se remarca la falta de tiempo para la ejecución de las actividades de los PES como un obstáculo recurrente en las escuelas participantes. De esta manera, los ejecutantes y los referentes comentaron que disponen de muy poco tiempo para realizar actividades con los alumnos, y esto obedece a varias razones, de esta manera, es menester y resulta relevante mencionar las características de los ejecutantes de los programas de las escuelas para así poder dimensionar las capacidades o poderes con los cuentan al momento de realizar las prácticas del programa.

Así, se encuentra que en el 75 % de las escuelas, los ejecutantes son miembros del equipo psicopedagógico, y sólo en el 25 % de los casos son docentes de las áreas de ciencias sociales y naturales –solamente en el colegio 4 los ejecutantes del PES son docentes-, esta situación también permite entender cómo se implementan los programas en las escuelas.

Mientras en la mayoría de los casos se hace por medio de actividades externas a las clases cotidianas, sólo en el caso mencionado de los ejecutantes docentes se expresa que el programa es transversal y se trabaja dentro de los contenidos de las asignaturas. Por lo tanto, en el colegio 4 resultaba más eficiente la implementación de la malla curricular al contar con más espacios de desarrollo –las materias de biología y de ciencias sociales-

Por consiguiente, en tres de las escuelas de la investigación, los ejecutantes son los miembros del equipo psicopedagógico, además, cuentan con muy pocos espacios físicos y dentro de los horarios académicos para realizar las actividades de los PES, en general, cuentan con las direcciones de curso que los docentes les permiten utilizar, que son espacios semanales, pero que los mismos docentes directores de curso necesitan y no siempre brindan la oportunidad de trabajar en este momento. Como parte de la narrativa de los entrevistados, es preocupante y poco efectivo para ellos que durante todo el año escolar solo puedan realizar de dos a cuatro actividades con cada grupo de estudiantes –por proyecto transversal-

En consecuencia, esta limitación respecto al tiempo conlleva a un reducido número de actividades con cada grupo de estudiantes, y se debe a varios factores: el primero, es la gran cantidad de grupos con los que deben trabajar los ejecutantes -las escuelas participantes cuentan con más de dos mil estudiantes y en los colegios 1 y 3 incluso esta cifra llega a los cinco mil estudiantes-, hecho que reduce el tiempo de trabajo por el número de actores de los programas -de seis a diez actores en promedio por sede- con que cuentan las escuelas.

Con respecto a esto, los relatos coinciden en indicar que al año y por grupo escolar se pueden realizar dos o tres actividades sobre educación sexual con cada grado, porque además de este proyecto trasversal, deben trabajar otros como el consumo de sustancias psicoactivas, manejo del tiempo libre, proyecto de vida, entre otros. Entonces, se aprovechan los espacios como las direcciones de curso, reuniones con padres de familia o días de cierre académico – en los cuales ya no se trabajan temas de las asignaturas- También, se identificó que esta limitante del tiempo no solo afecta los programas de educación sexual, afecta las actividades en general del equipo psicopedagógico, por lo tanto, resulta en actividades e intervenciones menos eficaces ante las demandas de cada estudiante y de la comunidad educativa en general.

En este sentido, la limitación no solamente se da por la cantidad de estudiantes, también se da por la cantidad de proyectos que debe trabajar el equipo psicopedagógico. Entonces, la educación sexual hace parte de una lista de proyectos educativos que debe

trabajar el gabinete, y a la que le debe dedicar la misma cantidad de horas, tiempo y material. Como se ve en Jaramillo (1998) los intereses de los estudiantes quedan sujetos a las posibilidades con las que cuentan los ejecutantes para trabajar, lo que resulta en actividades de educación sexual que se enfocan en las necesidades más inmediatas, además, están condicionados a las colaboraciones de las entidades externas, y como se ha mencionado, termina generando un trabajo más centralizado en la visión científica de la sexualidad –para prevenir sus consecuencias-

Hay un problema que no sucede solo acá sino en todos los colegios, ese es uno de los proyectos transversales de los miles que tienen y del día a día que hay que atender, entonces hacer una o nos actividades al año sobre sexualidad es un reto, es casi que imposible porque aquí hay proyecto de todo, de prevención de spa (consumo de sustancias psicoactivas), de hábitos saludables para la prevención de sustancias, ideación suicida, bueno todo. Ejecutante colegio 3.

El tiempo escaso y falta de actividades también permiten observar que uno de los obstáculos implícitos es el de la continuidad, para Pinos et al. (2017) al no haber una continuidad cuando se trabajan los temas de educación sexual el impacto es menos eficaz, porque los estudiantes no logran articular lo que aprendieron y tampoco se tenían en cuenta los cambios curriculares de un año al otro, incluso, de un mes al otro, situación que se identificó en las escuelas y que los ejecutantes son conscientes de esta, pero que no saben cómo manejar.

Con respecto a esto, una de las referentes/ejecutantes incluso comentó que ha tenido que cambiar varias veces los contenidos debido a situaciones que se presentaron con los estudiantes –por ejemplo, hablar de sexting por situaciones de acoso, o hablar de sexualidad responsable por fiestas organizadas por estudiantes que incluían encuentros sexuales- Ante este obstáculo, se identificaron unas prácticas que bajo la mirada de Roa (2017) representan una ventaja: tener en cuenta las particularidades de los grupos con los que se trabaja, su contexto y sus demandas más relevantes. Entonces, esta forma de organizar el currículo va más allá de los establecimientos iniciales, además incluye temas que están afectando directamente a los estudiantes, lo que permite a su vez, entender lo que estos necesitan.

Con referencia a los contenidos y a sus variaciones en nuestras escuelas, se debe revisar la implementación de los programas, en una primera instancia estos se basan en las políticas públicas generadas por el gobierno, entonces, se analiza que las falencias estaban dadas por la falta de acompañamiento por parte de los organismos oficiales, además, falta de

efectividad para explicitar los contenidos que debían ser trabajados, por lo que la autonomía de las escuelas es en estos casos era casi completa. Asimismo, la falta de acompañamiento se ve reflejada en general en la carga de los ejecutantes –en este caso de los que pertenecen al gabinete psicopedagógico-, que deben llevar a cabo hasta diez proyectos transversales y contar con la disposición de los docentes para tener tiempo con los alumnos.

Además, se observa que los ejecutantes basan los cambios que deben hacer, así como la construcción de los programas, en información solamente basada en acontecimientos del presente, por lo tanto no se tienen en cuenta factores históricos o incluso a un nivel contextual más macro. Entonces, para Roa y Osorio (2016) esto representa un abandono de los hechos del pasado, que en consecuencia, permitirían una estructuración menos equilibrada de los contenidos y estrategias pedagógicas, a razón de esto, el docente o profesional no debería basarse solamente en las problemáticas más inmediatas.

Es necesario retomar nuevamente el tema de los ejecutantes, porque acá se encuentra el segundo grupo, se habla por consiguiente, de aquellos que son docentes y trabajan los contenidos del currículo de educación sexual dentro de sus materias –ciencias sociales y naturales- Entonces, se resalta que no existen diferencias muy notorias en relación con los ejecutantes que son del equipo psicopedagógico, porque aunque el tiempo con el que cuentan es organizado por ellos mismos, tampoco resulta en una ejecución completa del PES. Se identifica que el tema del tiempo también es de gran importancia, porque cuentan con pocos espacios para trabajar los contenidos de educación sexualidad, entonces, la eficacia de los programas disminuye. Dentro de las razones expuestas por los docentes están la necesidad de completar el currículo normal de su asignatura, realizar y calificar trabajos y evaluaciones, además, la atención personalizada de cada estudiante y la de padres que acuden a la escuela, como relata este docente ejecutante del colegio 4: “entonces se vuelve ya una carga de trabajo que a veces las cosas que son realmente importantes, esas discusiones que son enriquecedoras no hay tiempo”.

Con respecto a esto, se describe una situación problemática principal y similar. Entonces, esta se debe al hecho de contar con poco tiempo para trabajar los temas de educación sexual, de esta manera en el caso de ciencias sociales la carga pasa a la asignatura de ética y valores, que tiene una intensidad horaria de una hora a la semana –con otros temas propios de la asignatura para abarcar también-, como resultado se genera poco tiempo para

trabajar actividades y desarrollarlas. No obstante, una de las ventajas al trabajar de forma integral los contenidos con las asignaturas, por ejemplo en el área de sociales, es que se pueden trabajar temas diferentes a los vistos en ciencias naturales y así abordar las esferas sociales, políticas, psicológicas e incluso económicos de la sexualidad –por mencionar un caso, el ejecutante del colegio 4 trabajó en una de sus actividades el costo de tener un hijo, esto con el fin de concienciar a los jóvenes sobre otro tipo de implicaciones de la paternidad-

En este punto, es pertinente mencionar los hallazgos de Laguado et al. (2018) en los cuales se señala que las bases teóricas de cada asignatura ayudan a los programas en educación sexual, porque le aportan una integralidad y mayor peso académico, como en el caso de estos ejecutantes que desarrollan las temáticas de los PES y son capaces de relacionarlas con los contenidos regulares de su asignatura –por ejemplo sociales o biología-. Las conclusiones de la investigación mencionan que se debe trabajar de forma realmente transversal para que se pueda desarrollar de manera eficiente, y así disminuir las limitaciones.

Ahora observamos el otro caso, la ejecutante docente de ciencias naturales –también del colegio 4-, ella describió una mayor facilidad para trabajar los temas en educación sexual, especialmente porque tienen que ver con sus aspectos biológicos, argumenta que gran parte de estos ya se encuentran en los currículos corrientes de las escuelas estatales, y a su vez, están estipulados como obligatorios por el gobierno. De esta manera, se daba el ejemplo del trabajo sobre los sistemas en el humano, y dentro de estos sistemas está el sistema reproductor, que permitía adicionalmente trabajar contenidos como el embarazo, las enfermedades de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos.

Con respecto a esta limitación de tiempo, también se hace visible que los canales y espacios de comunicación entre ejecutantes no son efectivos, esto debido a la carga de los docentes, porque deben velar por cumplir con el requerimiento de temas vistos por periodo, de construir y calificar las evaluaciones, hacer seguimiento a los casos de estudiantes con posibilidad de pérdida académica, atención a padres e incluso direcciones de grupo, por lo tanto el tiempo restante no alcanza para hacer reuniones de área y trabajar o integrar de manera completa los contenidos entre ciencias sociales y naturales, por consiguiente, no se desarrollan los contenidos de manera enlazada.

Nos hablaron de la necesidad precisamente de trabajar mancomunadamente con los de ciencias, pero todavía no se ha generado el espacio dentro del colegio que nos permita una jornada pedagógica donde se diga bueno, vamos a trabajar el tema de sexualidad, ustedes los de sociales van a trabajar el tema y

los de biología ahorita siéntense y charlen y ver cómo podrían presentarlo, no se ha presentado esa oportunidad todavía; entonces somos una isla trabajando solos. Ejecutante colegio 4.

En relación con las prácticas, se configura una división por enfoque y materia, entonces, mientras la ejecutante de ciencias naturales trabaja bajo el enfoque científico de la sexualidad, el área de ciencias sociales trabaja el enfoque responsable de la sexualidad, de acuerdo a lo que se identificó en las experiencias de las escuelas, por lo tanto no existe una articulación entre las dos materias y esto conlleva a tener enfoques diferentes, y a su vez, la eficiencia se ve reducida. Como explica Hernández (2010) el objetivo de los programas de educación sexual es buscar una mayor integralidad y efectividad de sus temas, y esto, se logra con objetivos específicos y trabajo colaborativo, sin embargo, cuando no se hace de esta forma, el cumplimiento del programa podría encontrar limitaciones o no generar los resultados esperados en la comunidad académica.

5. Implementación y evaluación

En relación con la evaluación que se hace en los programas, se encontró que de las escuelas participantes sólo una de estas mencionó haber hecho una evaluación de los aprendizajes de diagnóstico inicial –el colegio 3-, con el fin de identificar los conocimientos y las necesidades de aprendizaje en educación relatadas por los estudiantes. Entonces, la encuesta contenía preguntas abiertas y cerradas, además, se realizó tanto a estudiantes como a algunos padres de familia. Se destaca así, que las respuestas se remarcaron hacia contenidos orientados a un enfoque de la sexualidad con una mirada científica, con temas de alto interés para los estudiantes y los padres –como los anticonceptivos-, por lo tanto, sus inquietudes estaban centradas en conocer más sobre la prevención del embarazo, los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual y los demás temas de este enfoque –desarrollo genital, cambios hormonales, etc.- Como se muestra a continuación con respuestas al azar de los encuestados

“Cómo cuidarse de enfermedades y de prevenir embarazos”.

“Me gustaría sobre muchas cosas”.

“Sobre enfermedades que se dan”.

“Sobre las enfermedades que les dan a las personas”.

“Las enfermedades”

De esta forma, la prueba se realizó a 300 padres de familia y a 300 estudiantes. Durante nuestra entrevista, la ejecutante mostró respuestas al azar y la mayoría apuntaban al tema del embarazo y los métodos anticonceptivos, al inicio de la vida sexual, y además, a la orientación sexual y la identidad de género. Por lo tanto, el equipo del colegio logró utilizar los resultados para la modificación del currículo en esta escuela, porque se tuvo en cuenta el análisis de estas pruebas, adicional, otros factores como los contenidos demandados por el Ministerio de Educación y la lectura del contexto realizada por los actores participantes. Para Camillioni (2004) esta práctica debe ser recurrente, no obstante, se identificó que este ejercicio se aplicó una sola vez, y por diversas limitantes –especialmente de tiempo- no se volvió a hacer.

Con respecto a la evaluación en los programas de educación sexual, se hallaron dos vertientes, la primera, explicada por Camillioni (2004) habla sobre la importancia de evaluar los aprendizajes con los estudiantes, porque esto brinda información útil al momento de hacer las construcciones de los programas y actividades, y asimismo, para poder hacer un diagnóstico del nivel de conocimientos en relación con un tema de interés, además, permite medir el impacto luego del proceso de implementación del programa, lo que representa cuánto aprendieron o reflexionaron los estudiantes. La segunda vertiente, es la evaluación de los programas, que para la autora tiene una importancia dada por la revisión y ajuste de las mallas curriculares, las estrategias y enfoques utilizados, así como los recursos necesarios y el impacto que se busca en los estudiantes o la comunidad de interés.

Al respecto, Talib et al. (2012) mencionan que existen diversas formas de evaluar en educación, así, se encuentran los métodos cualitativos y cuantitativos, además, los estructurados y los no estructurados. Los métodos cuantitativos incluyen las encuestas –como la que se mencionó anteriormente, con la inclusión de algunas preguntas abiertas dándole un complemento cualitativo-, también, existen otros métodos como las estadísticas y el uso de instrumentos como pruebas y mediciones. En relación con los métodos cualitativos, existen las entrevistas, la observación, diarios de campo, entre otros. En síntesis, cada método evaluador ofrece información diferente, y de acuerdo a los objetivos de cada investigación se combinan métodos y técnicas para abarcar un mayor número de datos y hacer un análisis más integral.

Por otro lado, existe una segunda manera de clasificar los métodos de evaluación, la cual consiste en su nivel de estructura, así, la escuela 3 que organizó la encuesta y la aplicó, pertenece a la categoría de los métodos estructurados por la planificación, construcción y aplicación de forma sistemática en su realización. Con respecto a los métodos que son menos estructurados se describe a las demás escuelas, entran en este conjunto porque su forma de evaluar no está planificada ni construida, y además, se aplica de manera informal luego de las actividades, por medio de la observación –sin registro- y de preguntas orales sobre el impacto que tuvo el programa en los estudiantes.

Entonces así fue en esa parte, y en el caso de nosotros también dentro de lo que planteamos digamos que se ejecutaron algunos talleres pero sí nos hizo falta crear como un instrumento de evaluación frente a las diferentes actividades que se desarrollaron, de parte de los docentes y estudiantes. Ejecutante Colegio 2

Es relevante añadir que al momento de planificar y de ejecutar un programa de educación sexual, las evaluaciones que se le hagan al mismo se pueden realizar en diversos momentos; como se vio en el caso del Colegio 3, uno de los momentos es antes de la ejecución, además, las herramientas a utilizar son diferentes y permitirían realizar cambios necesarios antes de implementar el PES, también, permite identificar lo que los estudiantes, padres y demás integrantes de la comunidad académica consideran necesario incluir en el currículo.

A modo de consideración importante, el segundo momento para realizar la evaluación es durante su ejecución. De esta manera, la mayoría de los actores involucrados en el PES relataron que este es el tipo de evaluación más utilizado, aunque, se hace de manera no estructurada e informal, y los métodos incluyen la observación y la realimentación durante o luego de las actividades. Por lo tanto, se reflexiona que las ventajas de este proceso indicarían las necesidades reales de los estudiantes –porque ya se ha observado su nivel de conocimiento e interés-, y así se podrían prever los temas o las estrategias que son más eficientes o que se deben trabajar con cada grupo estudiantil, esto, de acuerdo a diversos factores como su contexto, nivel escolar, economía o grupo etario, como comenta uno de los actores:

Entonces así fue en esa parte, y en el caso de nosotros también dentro de lo que planteamos digamos que se ejecutaron algunos talleres pero sí nos hizo falta crear como un instrumento de evaluación frente a las diferentes actividades que se desarrollaron, de parte de los docentes y estudiantes. Ejecutantes Colegio 2

En última instancia, la evaluación final se realiza en el tercer o último momento, es decir, permitiría pensar las modificaciones que deben hacerse con base en los resultados y el impacto obtenido en los estudiantes, en ninguna de las escuelas participantes existe un instrumento o una manera estructurada de hacer esta evaluación, por lo tanto, resulta complicado para los ejecutantes saber cuál es el impacto del programa y los cambios específicos que podrían incluirse, como se describe en el siguiente fragmento de la entrevista con uno de los ejecutantes:

No, sabes que no, en eso sí hemos fallado. En eso hemos fallado y hemos fallado por una razón, porque como el proyecto ha estado dando tumbos, [...] no nos da los tiempos que quisiera uno tener para poderlos discutir, ¿sí? Entonces no, ni siquiera nos da tiempo para poder evaluarlo, ¿sí? Ejecutante colegio 4.

Pese a estas limitantes, sí se hacen cambios en los programas durante las prácticas posteriores, porque de manera informal los estudiantes dan sus opiniones e incluso existen semilleros¹³ que recolectan las sugerencias de los estudiantes y las transmiten a los ejecutantes, quienes las tienen muy en cuenta. Para entender cómo funciona, Saeteros et al. (2018) explican la razón por la cual es importante tener en cuenta la opinión de los jóvenes, permite así poder trabajar con otros grupos, al incluir estos cambios mencionados que buscan mejorar el programa o sus contenidos. Entonces, este desarrollo del currículo obedece a las necesidades más inmediatas de los jóvenes de acuerdo a su contexto, su edad o el momento generacional, sin embargo, no se registran de manera oficial estos cambios, y sus implementaciones en los programas de educación sexual se dan solamente en la práctica.

Esta falta de instrumentos de evaluación no se da solamente a nivel de las escuelas, porque a nivel más macro las instituciones encargadas de la educación –como el Ministerio y la Secretaría de Educación- tampoco tienen instrumentos, entes o cargos designados para efectuar evaluaciones específicamente en los programas de educación sexual, por lo tanto, el único método que utilizan es una estadística en la que se lleva el registro del índice de embarazos en los colegios, con la creación de alertas –de diferentes categorías- para atender los casos de las escuelas con mayores dificultades en este respecto.

Con respecto a las formas de evaluar los PES, y de acuerdo a los comentarios de los ejecutantes, se realizan evaluaciones en diferentes momentos, lo que permitiría medir el

¹³ Grupos de estudiantes que realizan algún tipo de investigación.

impacto del programa, aunque como se mencionó, se realiza de manera informal y se registra por medio de diarios de campo o informes que se entregan periódicamente durante o al final de cada año escolar. Por esta razón, Laguado et al. (2018) proponen tres fundamentos del proceso psicopedagógico y que podrían pensarse por momentos, la planificación pedagógica que hace referencia a la socialización con los estudiantes, y sus comentarios para el posterior desarrollo de las clases; la acción pedagógica, que indica el inicio de las actividades del tema objetivo para así poder explicar, ejemplificar, simular y concluir el tema trabajado. Finalmente, la prosecución pedagógica que tiene su fundamento en la extrapolación de los temas vistos y analizados teniendo en cuenta otros aspectos, momentos o contextos de desarrollo del estudiante.

Sin embargo, la escuela no es un ente aislado, por lo tanto, no solamente las evaluaciones conllevan a cambios curriculares, también, existe una influencia por parte del contexto y el momento político que se experimente, además, hay un factor que llega a tener gran relevancia por su fuerza social, y es lo que algunos ejecutantes mencionaron como el poder de los medios de comunicación, porque ejercen presión en relación con problemáticas específicas –como un alto número de embarazos o el sexting-, y en consecuencia, conllevaría a las escuelas a prácticas más enfocadas en una mirada científica de la sexualidad, como se vio en el caso de una de las escuelas:

Dos, porque hemos tenido una historia de embarazo adolescente que para la localidad y para la secretaría de educación ha sido con una alta incidencia, digamos que hemos estado también ya en los medios de comunicación, y en periódicos como El Tiempo y en algunos noticieros que son importantes en la ciudad de Bogotá, han nombrado a nuestro colegio como unas de las instituciones de la localidad de Suba que más alertas ha reportado en gestantes adolescentes. Ejecutante Colegio 1.

Con respecto a esto, se observa que el evento mediático tuvo un gran impacto porque la escuela entra en el foco de los medios, de los padres y de las entidades gubernamentales, entonces, modifica sus actividades e incluso los objetivos de ese año, y por lo tanto, conllevó a ejecutar un enfoque científico y una metodología más tradicional. En relación con este enfoque, el método de evaluación más conveniente de aplicar es el estadístico (Talib et al, 2012), porque así se pueden hacer comparaciones año a año de las cifras de embarazo, y aunque no se haga de manera estructurada, sí va a determinar el nivel de cumplimiento del programa y los cambios a realizar. Por otro lado, las demás evaluaciones que se realicen también están determinadas por la autonomía de los ejecutantes, porque se ejecutan debido a

la información útil que se puede obtener (Camilloni, 2004) durante y al final de los programas, pero sin concretar una construcción o registro de las mismas.

6. Consideraciones generales, perspectivas programáticas y la evaluación en los PES

En síntesis, se encuentran en la investigación dos formas de implementar los currículos en educación sexual en las escuelas, y en consecuencia, se generan diferentes efectos, y esto repercute directamente en el enfoque que se va a adoptar dentro de las prácticas de los ejecutantes. En comparación, por un lado se tiene el enfoque científico de la sexualidad porque resulta más práctico, responde con mayor efectividad a las demandas del contexto de las escuelas, además, cuenta con el apoyo de entidades como hospitales y universidades. Por otro lado, está el enfoque de una sexualidad responsable, este se desarrolla en los casos de las escuelas que trabajan de manera integral los programas en educación sexual, y por lo tanto se logran abordar más contenidos.

Con respecto a las evaluaciones en los programas de educación sexual, se describe que tienen un gran impacto, porque en los relatos de todas las escuelas se menciona la presencia de algún tipo de forma de evaluar: interna, externa, estructurada, informal, oficial, cualitativa o cuantitativa. Además, se utilizaron las evaluaciones a los estudiantes y las evaluaciones a los programas, cada una arroja información en diferentes niveles, sin embargo, todas contribuyen a los cambios o la construcción de los planes, actividades y currículos de los programas.

Por consiguiente, la falta de evaluación por parte de los diferentes actores en educación –desde los ejecutantes, los directivos e incluso los entes gubernamentales-, deja una gran autonomía al momento de implementar los programas, que conduce a que la escuela elija el enfoque que esté más cercano a las necesidades del contexto, sus ideologías, intereses personales o morales. Si se piensa en un nivel de influencia en relación con las decisiones, se plantearía de la siguiente manera: mayormente en los ejecutantes, seguido por los directivos y finalmente el gobierno –con poca o nula intervención-

CAPÍTULO 4

ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS EN LOS PROGRAMAS

El objetivo de este capítulo es describir y analizar las estrategias pedagógicas y las herramientas utilizadas por los actores ejecutantes, específicamente, durante la implementación de los programas en educación sexual. Además, se identificarán los valores presentes en los discursos de los actores en relación con sus ideologías, y a su vez, cómo estas influyen dentro de las ejecuciones de los PES y en los resultados, no solamente los obtenidos, también en las expectativas generadas en torno a estos.

Para iniciar, es relevante realizar una síntesis de lo que es la pedagogía, concepto que se adecúa y trabaja con los métodos, estrategias y/o maneras mediante las cuales se participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ospina, 2013). Por esta razón, se encuentra en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), es decir, las escuelas establecen lineamientos básicos para que los currículos y las actividades estén acordes con el modelo pedagógico que se adopte.

En relación con esto, para entender el papel de la pedagogía, se debe clarificar la diferencia entre educación sexual y sexualidad. De esta manera, el concepto de sexualidad abarca la genitalidad, los vínculos, los cambios hormonales y emocionales, orientaciones e identidades, y la educación sexual sería aquella que regula estas prácticas (Roa, 2015). En este sentido, la pedagogía cumple el papel de introducir la educación sexual en la sexualidad de los estudiantes, de ahí su importancia y el impacto que tiene en estos.

En un campo práctico, la decisión general sobre las pedagogías a desarrollar en las escuelas es tomada por las directivas –en conjunto con otros miembros de la comunidad académica-, por consiguiente, se estipulan en los documentos oficiales, aunque, los docentes y ejecutantes tienen un rango de autonomía para trabajar bajo alguno de los enfoques, siempre y cuando también se encamine al cumplimiento de los objetivos y los resultados sean los esperados –los observables y los oficiales-, especialmente, por los miembros de la comunidad educativa y de los entes gubernamentales de control como los ministerios y secretarías.

1. Aspectos relevantes a considerar

A continuación se presentan aquellas dimensiones que se desean reconocer y analizar en las escuelas participantes, con base en estas surgirían no solamente las comparaciones entre las escuelas, a su vez, permitirán la identificación de las características de sus pedagogías –identificadas por sus propios actores-, valores, herramientas y algunas limitaciones relevantes.

2. Colegio 1

Enfoque pedagógico

Hablar sobre enfoques pedagógicos conlleva a mencionar la existencia de diferentes maneras de concebir la enseñanza, al educador, los conocimientos y a los estudiantes. Por lo tanto, cada una de estas interacciones y concepciones va a variar dentro de los diversos enfoques existentes –por dar un ejemplo, el constructivismo y humanismo-, así, los roles, actividades, herramientas y contenidos se van a definir con base en las premisas y conceptos del modelo elegido (Estupiñan, 2008).

En un momento inicial, la elección de los enfoques pedagógicos –o modelos- se hace pensando en la manera en cómo se busca que se dé el proceso de formación de los estudiantes, por esto, se busca lograr una interdisciplinariedad, esto quiere decir, como menciona Ospina (2013) estas formulaciones se apoyan en teorías o postulados de otras ciencias y disciplinas, como la psicología, medicina, sociología, etc. El resultado es un modelo más integral, que así mismo propicie un desarrollo más eficiente y completo en los estudiantes, durante y luego el proceso de formación.

Además, existe un gran interés en hacer que los estudiantes participen activamente en los PES, por medio de experiencias del aprendizaje significativo –con estrategias más didácticas e incluyentes- La presente investigación se centra en jóvenes durante su etapa en el secundario, por lo cual resulta una edad crucial para ellos, porque se presentan cambios biológicos y psicológicos, es decir, conlleva a un desarrollo sexual acelerado en comparación con otras etapas del ciclo vital (Soria, 2013), entonces, estos enfoques desarrollan un fortalecimiento y trabajo de las relaciones con sus pares y demás personas, al conocimiento del propio cuerpo, la sana convivencia, en la creación o mejoramiento de herramientas que

los estudiantes puedan utilizar, y sobretodo su objetivo es formar personas que asuman su sexualidad y las consecuencias de las decisiones tomadas.

En el caso del colegio 1 el enfoque elegido es el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico, tal como narra la ejecutante: “nosotros no podemos aislarnos de nuestro PEI (Proyecto educativo institucional), que tiene una mirada desde el aprendizaje significativo y desde el pensamiento crítico”, en el cual se busca un desarrollo integral de los estudiantes a nivel físico, mental y relacional.

Estrategias y herramientas pedagógicas del PES

Al hablar sobre las metodologías en general, históricamente se encuentra que la escuela ha sido una de las instituciones humanas más estáticas, con pocos cambios presentados y manteniendo metodologías tradicionales, que a su vez se basan en un maestro dueño del saber, estudiantes receptores, evaluaciones y poco espacio para el debate y el análisis (Ospina, 2013). Por esta razón, se remarca que los ejecutantes buscan salirse de este tipo de educación, es decir, ir más allá haciendo que el estudiante sea activo en su proceso, aunque, algunas actividades siguen siendo manejadas a modo catedrático, se han ido implementando cambios para poder incluir otros elementos, experiencias para enriquecer los programas y obtener resultados más eficientes en los estudiantes, como se describe en un el siguiente ejemplo:

Entonces casi todas tienen como una característica que lleva como a tener unos objetivos claros para cada taller y que tienen sobre todo un espacio de reflexión, de escuchar a los estudiantes, o sea también como tener la opinión de ellos o sus conceptos previos, pero también irlos orientando con las acciones que se van haciendo. Ejecutante Colegio 1

Por lo tanto, se podrían aplicar otras estrategias para aumentar el impacto de la ejecución del programa, por ejemplo, los debates, encuestas y reuniones, las cuales representan un acercamiento a los estudiantes, y a su vez, resultan una forma efectiva de encontrar y conocer sus ideas, sus necesidades y la mejor manera de tener un impacto significativo (Trujillo, 2015). Por otro lado, una estrategia utilizada por los ejecutantes, es la de no asignar una evaluación cuantitativa a las actividades, es decir, la realimentación se hace solamente de manera cualitativa, y en consecuencia, esto motiva más a los estudiantes a participar.

A los estudiantes les encanta, porque además son talleres donde ellos pueden expresarse, que no tienen una calificación, que no tiene esa connotación rígida académica que tienen las otras áreas, ellos saben que la orientadora no califica, que la orientadora los escucha. Ejecutante Colegio 1.

Se describe de esta forma que este tipo de acercamiento genera resultados efectivos para los ejecutantes, porque los estudiantes se pueden expresar más libremente, entonces, dentro de las herramientas utilizadas, se hacen buzones de preguntas de manera anónima, porque permitirían enunciar las dudas o preocupaciones más comunes que tienen los estudiantes, además se disminuiría el temor a ser juzgados por sus pares. Así, dentro del relato de los ejecutantes se comenta que incluir estas diversas estrategias ha logrado disminuir los prejuicios e inhibiciones que tienen los jóvenes, especialmente para hablar de temas que están viviendo o de aquellos que les podrían llegar a dar vergüenza preguntar.

Por otro lado, existen métodos que han mostrado tener resultados eficientes y se basan en lo que Méndez (2017) llama la pedagogía crítica, que por medio de debates, reflexiones y dialécticas en el aula permite que los estudiantes se manifiesten y entiendan los conceptos, y a su vez, las prácticas por medio del diálogo y sus diferentes formas de análisis. Entonces, el eje principal de este tipo de pedagogía es la ética, que pretende formar ciudadanos activos a nivel cultural, social y político. Una de las ejecutantes del Colegio 1 narra lo siguiente en relación con esto: “poder llevarlos mucho a la reflexión, a ese pensamiento crítico además, a que tomen una postura frente a...”. Con respecto a las demás herramientas se recalca que cuentan con una biblioteca completa con libros y videos que se utilizan dentro de las ejecuciones.

Herramientas pedagógicas en el PES

En relación con los apoyos pedagógicos, el primero con el que cuentan los actores de los PES es un conjunto de cartillas otorgadas por el Ministerio de Educación, estas tienen como eje temático la educación ciudadana y la sexualidad, entonces, se entregan en físico y las instituciones las pueden encontrar en la página del Ministerio, como describen en su introducción: “Los módulos que componen esta serie constituyen una ruta para la implementación de los Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad”. Con respecto a su contenido, existe una estructuración por hilos conductores, con unos objetivos sugeridos para establecer en los programas, y también, algunas actividades generales.

Al realizar una revisión, se identificó que estos apoyos pedagógicos se elaboraron hace más de diez años, e incluso no han sido renovados, por lo tanto, resulta relevante porque es el material que circula en las instituciones estatales. Entonces, dentro de sus parámetros, hay varios temas principales como la ciudadanía y la convivencia, que a su vez, son pilares para un desarrollo interpersonal de los estudiantes, aunque se omiten algunos temas relevantes con relación a la sexualidad –por ejemplo el aborto o roles de género–

De esta manera, los principios que rigen estos módulos de apoyo son: ser humano, género, educación, ciudadanía, sexualidad, educación para la sexualidad y construcción ciudadana (Ministerio de educación, 2008). Así, cada uno se divide en varios sub-principios, y el estamento final, la Educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía tiene una convergencia de todos los principios que lo precedieron, por eso, los módulos se conforman de acuerdo a una línea de transición, es decir, se debe seguir un camino de conocimiento de los principios básicos para llegar a aquel que los reúne a todos, y le da sentido al programa de sexualidad y ciudadanía.

En síntesis, estos recursos otorgados por el Ministerio brindan los conceptos básicos sobre los principios, sus relaciones entre sí y con otros principios, así como su sentido y la importancia dentro de las mallas curriculares, además, se basan en el ejercicio o desarrollo de competencias –comunicativa, relacional, emocional, etc.- y en la sexualidad como parte fundamental del proyecto de vida. Por lo tanto, en las escuelas estudiadas las actividades desarrolladas en las aulas utilizan estos conceptos como apoyo –sin llegar a ser el principal– y además, son parte de las bases de las planificaciones y la construcción de los documentos que sustentan los programas en cada institución.

En este sentido, con otros ejecutantes que trabajan otras temáticas se suele complementar con reflexiones o discusiones grupales, por ejemplo la ejecutante del Colegio 1 lo narra a así sobre estos espacios: “donde los niños reflexionan acerca de situaciones cotidianas que los pueden poner en riesgo”, para abordar contenidos relacionados con aspectos del autocuidado, y a su vez, promovería un sentido crítico al tener en cuenta los referentes inmediatos, aquellos presentados en los materiales audiovisuales y los anteriores contenidos abordados en el PES.

Valores en los actores participantes de los Programas de Educación Sexual

Al abordar el tema de los valores, su relación con los actores y sus posturas ideológicas, específicamente en las instituciones educativas, se puede hablar sobre la educación en valores, entonces, esta se vincula con un espacio de apropiación de ideas, conocimientos y comportamientos dirigidos a un objetivo en común, por ejemplo, el mantenimiento o restablecimiento de la dignidad humana (Carrillo citado por Figueroa, 2012), además, en estos espacios existe la posibilidad de un intercambio de creencias, de modelos entre pares y con expertos, situación que permitiría generar una diversidad de resultados, y asimismo, aproximaciones específicas sobre cada actor.

Sin embargo se describe un momento en el cual dos valores son opuestos, y en consecuencia, los actores acogerían una postura neutral o beligerante, como explica Trilla (1995) tener una postura neutral ante un valor implica mostrar este y las demás opciones, es decir, sin ningún tipo de implicación, ya sea por motivaciones propias –las creencias- o externas –directrices de los administrativos-, y por otro lado están las posturas beligerantes, las cuales dan preferencia a alguno de los valores por encima de los demás, entonces, esta preferencia puede ser positiva –en la que se resalta la superioridad del valor deseado- o negativa– en la que se crítica o desmeritan a los demás valores- En el ejemplo de los docentes de las escuelas estudiadas, se puede observar que los docentes como actores referentes, y debido a sus valores compartidos, adoptan una postura beligerante negativa al criticar un comportamiento u orientación sexual que está en contra de sus valores.

Por otra parte, se aprecia en los directivos y referentes en general, valores compartidos con una aceptación de valores no compartidos, además, sin obstáculos para incluirlos dentro del currículo, entonces, su postura sería la de una neutralidad –por razones externas-, por ejemplo, al estructurar y planificar los temas sobre ejercicio de la sexualidad responsable, e incluso, algunos más complejos como el aborto o el uso de anticonceptivos, entonces, por la creencia de ser una incitación al inicio de la vida sexual, su postura sería negativa, pero debido a los lineamientos del MEN, se vuelve neutral. Adicionalmente, al no tener una participación directa en ninguna de las fases de los programas, su nivel de alcance es menor, por lo tanto, sus valores no tendrían mayor impacto en los currículos o la pedagogía elegida por los ejecutantes.

Por ejemplo, está el caso de una ejecutante del colegio 1, así, se identifica en ella posturas que variaban entre los enfoques confesional y científico de la sexualidad, es decir,

tenía valores de ambos enfoques, con expresiones como “la sociedad pasó de ser castigadora a ser hedonista, en la que se da mayor importancia al placer”, entonces, su postura no es neutral, y a su vez, se podría clasificar como un tipo de beligerancia negativa con acciones coactivas, porque el objetivo de su postura es mostrar las consecuencias negativas de seguir otro tipo de valores, esto es notorio en sus narraciones, en las cuales cuenta que su enfoque de ciudadanía permite un reconocimiento del ser y la sexualidad, además, evitaría que los estudiantes se vuelvan sexualmente muy activos –promiscuos de acuerdo a sus palabras-

Entonces, menciona que en relación con este último extremo, la sociedad está muy muy laxa, que no se han puesto límites, que el movimiento LGBTI en cierta forma ha influido en que esto se de en pro de buscar una libertad, entonces están promoviendo estas conductas laxas en la sociedad. Memo ejecutante Colegio 1.

Por medio de otro ejemplo, una de las actrices ejecutantes del colegio 1 toma una postura beligerante pero de forma implícita, porque sus valores –tendientes a ser compartidos- se desarrollan con base en una mirada que excluye valores no compartidos del currículo, es decir, habla con los estudiantes sobre sexualidad, derechos y deberes, planificación y demás temas, y en consecuencia, tendría como efecto –desde su narrativa- que ellos inicien antes su vida sexual, es por esto, que sus actividades o diálogos con los jóvenes, estarían teniendo una beligerancia implícita hacia sus propios valores más tradicionales, porque implicaría la continencia o retrasar el inicio de la vida sexual.

3. Colegio 2

Enfoque pedagógico

Cuando se habla sobre la gran cantidad de cambios presentados en los jóvenes durante la adolescencia –a nivel físico y psicológico-, las escuelas utilizan modelos integrales en los PES porque sus elementos apoyan los objetivos planteados y permiten abordar las diferentes esferas del desarrollo humano. Además, el Ministerio de Educación también establece esta formación en sus lineamientos, porque adopta un enfoque basado en la ciudadanía, que principalmente quiere desarrollar las habilidades y fomentar los conocimientos, para que los estudiantes se conviertan en personas que ejerzan y conozcan sus derechos y deberes, y que al mismo tiempo sean capaces de generar los cambios sociales y políticos que requiere su contexto y la sociedad.

Con respecto a esto, dentro de los colegios se establecen objetivos que promuevan un desarrollo integral de los jóvenes, como se relata a continuación en el Colegio 2:

O sea, los objetivos que nos planteamos fue entonces el objetivo general, definimos como grupo que se debía fortalecer los conocimientos en la comunidad del Colegio La Gaitana sobre el manejo responsable de la sexualidad a través de procesos pedagógicos para promover el desarrollo integral de los educando. Ejecutante colegio 2.

De acuerdo a los participantes ejecutantes de este colegio su enfoque es la “Reflexión, acción y participación o RAP”, en el que se busca incentivar a los jóvenes a reconocer su sexualidad, fortalecer y brindar las herramientas para su desarrollo, y sobretodo generar un pensamiento crítico que lleve a la acción y diálogo.

Estrategias y herramientas pedagógicas del PES

Gradualmente en las escuelas de Suba se ha buscado contextualizar los currículos, es decir, comprender que los estudiantes están inmersos en un contexto social del cual no se pueden desprender, también incluir su situación económica, social y a nivel más micro, incluso familiar y personal. Comúnmente, los programas –y no solamente en educación sexual- en las asignaturas en general se han planteado de una forma homogénea, que postulan una igualdad en los conocimientos que adquieren los estudiantes, pero que sacrifica las diferencias individuales, no solamente del estudiante, también las características de cada escuela, barrio e incluso de la ciudad (Jaramillo, 1998). Por lo tanto, esto podría conllevar a desconocer las necesidades más pertinentes de los jóvenes, y que los objetivos no sean los más indicados para las problemáticas de cada grupo o persona en particular.

Con respecto a esto, es relevante mencionar que se realizan reuniones cada cierto periodo de tiempo en las escuelas –anuales o bienales- para discutir los resultados y los cambios que necesita el programa en educación sexual, se plantean estas necesidades, es decir, las que tiene la escuela en ese momento histórico y las necesidades que tiene cada grupo de estudiantes –porque se reflexiona sobre diferencias no solamente entre grupos etarios, sino entre grupos del mismo grado-

Por consiguiente, como resultado los ejecutantes no sistematizan estos cambios durante las ejecuciones, porque las realimentaciones y cambios se hacen de forma no estructurada y los resultados se analizan por medio de la observación –de la comunidad académica- o de las estadísticas manejadas por los entes gubernamentales, no obstante, estas

necesidades identificadas y cambios realizados el PES sí son manifestados durante las reuniones que hacen al inicio o cierre del año escolar, y a su vez, se hacen las modificaciones pertinentes teniendo en cuenta las características de cada grupo y los lineamientos oficiales que rigen en el momento de la reestructuración del programa, aunque generalmente no se realizan cambios profundos y se mantiene el currículo para el siguiente ciclo escolar.

Cuando se habla de los cambios y los objetivos que se plantean, uno de los ejecutantes del colegio 2 narra la búsqueda continua de una transformación, entendida en la manera en la que los docentes conciben los temas a trabajar con los estudiantes, y a su vez, retirar barreras creadas por morales más conservadoras, las cuales censuran ciertos temas por no entrar dentro de sus contenidos aceptables, así, se llegaría a poder incluir dentro de las asignaturas el elemento de la transversalidad con temas de educación sexual, y por otro lado, conseguir el apoyo con espacios para el desarrollo de las actividades o la colaboración directa con el PES.

Obviamente fortalecer todo el tema del respeto por el cuerpo también, y sobre todo partimos es de eso, de las necesidades que tienen los estudiantes y también mirando los lineamientos de la misma SED. Ejecutante colegio 2.

En conjunto, no solamente se busca que los estudiantes se vuelvan activos en los cambios que se generan en su entorno y en los mismos programas en sexualidad, también, por medio de esta pedagogía –y con las mismas herramientas discursivas- se pretende crear un tejido de conocimientos sobre vario temas, empezando por un acercamiento a sí mismos, porque, como señala Morin (2001) debe pasarse por dos etapas para conseguir que los jóvenes alcancen este resultado, que irían desde los aspectos generales y homogéneos, a aquellos específicos y que conllevan a la heterogeneidad.

La primera etapa, explica para el autor que los contenidos y la pedagogía deben abandonar ideologías tradicionales –o centrarse menos en éstas-, y así, poder enfocarse en los aspectos humanos de los actores –de los estudiantes y ejecutantes-, y posteriormente se podrían identificar los elementos que caracterizan las creencias y comportamientos de estos, y bajo esta luz poder modificarlos o crear las bases para la aprehensión de los nuevos elementos que el programa de educación sexual tenga como objetivo. Se analiza que en las cuatro escuelas los actores buscan con estos ejercicios que los estudiantes se conozcan a sí mismos a nivel emocional, psicológico, social y político, porque, al reconocer el vínculo que

tienen a nivel personal, es más fácil identificar cómo se están construyendo las relaciones con los demás, desde qué enfoque, cuáles son sus objetivos y sus consecuencias.

De esta forma, los programas también contienen lo que se mencionaba anteriormente, es decir, reconocer el contexto, porque el estudiante va a contar con las herramientas para empoderarse y tomar decisiones más concienzudas, y al tiempo se evitan esquemas ideológicos anticuados o descontextualizados –por ejemplo planteamientos muy generalizados- y saber así las causas, consecuencias y acciones que llevan a todos los escenarios posibles dentro de su entorno –en un nivel micro y macro de la sociedad más inmediata-

La segunda etapa hace referencia una vez se han conocido los aspectos generales y por lo tanto externos del individuo, al conocimiento propio, de sus motivaciones y rasgos, capacidades y limitaciones, y asimismo, poder avanzar y observar cómo se da el vínculo con los demás, con sus pares, con los ejecutantes, con otros adultos, e incluso, con conceptos más abstractos como las normas, la autoridad, la moral, etc. Entonces, el desarrollo o paso por estas etapas le brindarían al joven capacidades críticas y más realistas de cómo es su mundo propio, y en consecuencia, el de los demás, además, cómo podría ejercer su sexualidad teniendo en cuenta las consecuencias no solamente para sí mismo, sino con los demás y su entorno.

Herramientas pedagógicas en el PES

Existen diversas estrategias en educación sexual, una es la de utilizar casos, esta resulta efectiva porque como menciona Barros (2019) los estudiantes tendrían un acercamiento a diferentes contextos de forma práctica, por ejemplo, al utilizar videos se expondrían conceptos y situaciones, al trabajar en grupos se confrontarían las creencias, las ideas y los prejuicios, con el agregado de hacerlo al contrastar estos procesos cognoscitivos propios con los de sus compañeros, además, se analizan en comparación con aquellos casos contextualizados y con lo que se ha visto en el currículo del PES.

Por lo tanto, se podría mencionar que la efectividad de este método se da por un acercamiento gradual y parcial de los diferentes temas de sexualidad más simples¹⁴ hasta

¹⁴ Por simples, se quiere expresar que serían los menos abstractos o aquellos con los cuales los estudiantes ya están familiarizados.

llegar a los más complejos, además, propiciaría el respeto, escuchar a los demás y el argumento de las propias ideas y/o creencias, al tener como base las fuentes de información brindadas por el ejecutante o por las demás herramientas que se han utilizado durante el desarrollo del programa, para que de esta forma, se pueda llegar a la autonomía y capacidad crítica (Barros, 2019).

Con respecto a los elementos pedagógicos, los ejecutantes narran que por la complejidad de los temas se hace necesario diversificar las estrategias utilizadas con los estudiantes, principalmente por dos razones; la primera, alude a la gran cantidad de temáticas y a su difícil comprensión, entonces, algunas herramientas –por ejemplo, los vídeos o los juegos- facilitarían el proceso de acercamiento de los estudiantes a la sexualidad, y en conjunto con la guía de los demás actores, los jóvenes podrían desarrollar el programa como parte de su proyecto de vida de forma más integral, en un trabajo transversal con los demás proyectos que se trabajan en las escuelas –ocio, estudio, trabajo, consumo de sustancias, etc.-

El segundo motivo, refiere a la seriedad de los temas que se trabajan, en algunos casos se narró que los estudiantes “toman a la ligera” –expresión coloquial utilizada por los actores para describir que no hay un nivel de compromiso alto- las actividades, e incluso, hacen burla de las mismas, entonces el objetivo sería mostrar los contenidos de forma accesible y lúdica, pero manteniendo la responsabilidad que se requiere. Por lo tanto, es necesaria una adaptación de los contenidos de su malla curricular, y de acuerdo a las características del grupo y a los recursos con los que cuenta cada escuela, en conjunción con los apoyos brindados por entidades externas como los hospitales y universidades. En el caso del colegio 2 los materiales con los que se cuentan son las cartillas del MEN, vídeos, casos y folletos, entre otros.

Valores en los actores participantes de los Programas de Educación Sexual

Cuando se habla de la influencia de los valores en las mallas curriculares o en las ejecuciones, se identifica una relación entre valores y los contenidos, entonces, se resalta cómo los docentes actores de los programas en educación sexual aún muestran reticencias con relación a determinados contenidos, y esto se debe a su afiliación a los valores compartidos más conservadores, incluso, en algunas de los ejemplos ya utilizados, los demás actores recalcan la importancia de trabajar con los docentes debido al desconocimiento que

tienen de los tópicos en general, además, de la poca disposición de participar en las actividades o las capacitaciones, como se ve a continuación en uno de los relatos:

Y el tema del aborto pues es un poco complicado por las perspectivas que tiene cada uno, sabemos que lo de los profesores en muchos colegios y afortunadamente no todos, muy fuerte son muy críticos de lo que se hace en orientación [...] entonces, por eso mismo a veces tenemos que caminar con cierto cuidado con ciertos temas para evitar también conflictos pero igualmente no lo podemos dejar de lado. O sea, cuando lo trabajamos tenemos que trabajarlo, definitivamente ya sea por límite de tiempo o por limitaciones ya de tipo moral pero de alguna manera hay que abordar las situaciones. Ejecutantes Colegio 2.

Por lo tanto, se observa que los docentes –en algunos casos- tienen valores compartidos, y por consiguiente, estos los conducen a no participar de los programas de educación sexual, además, obstaculizan o emiten juicios de valor ante situaciones que contradicen sus valores, como por ejemplo ver una pareja homosexual tomada de la mano o con cualquier otra muestra de afecto.

4. Colegio 3

Enfoque pedagógico

Cuando se indaga sobre los enfoques pedagógicos en las escuelas se observa que se busca el uso de estrategias con participación activa por parte de los estudiantes, y así mismo contar con herramientas apropiadas para lograr estas metas, a continuación un ejemplo –de varios objetivos- sacado del documento institucional del Colegio 3:

- I. Promover en la comunidad educativa cambios en la valoración, conocimientos, actitudes y comportamientos acerca del valor de la sexualidad, el sexo, el género, la orientación sexual y los derechos sexuales y reproductivos, como dimensiones fundamentales para el pleno desarrollo de la personalidad.
- II. Partir de situaciones cotidianas que se convierten en oportunidades pedagógicas para el desarrollo de las competencias ciudadanas necesarias para la educación sexual y la construcción de un proyecto de vida con sentido. (Colegio 3, 2016)

Por otro lado, se encuentran las prácticas en los PES en relación con los objetivos a los que se orientan, por esto, es válido recalcar que a nivel de contenidos, aunque estos puedan estar direccionados en el enfoque científico o el enfoque responsable de la sexualidad, están planificados para generar debates y análisis entre los estudiantes, entonces, se logra por medio de la presentación de tesis sustentadas –o antítesis- la desmitificación de ciertas creencias que tienen los estudiantes, padres de familia y algunos integrantes de la comunidad

educativa –como se describe en los objetivos anteriormente citados-, en este sentido el colegio califica su enfoque como constructivista.

Estrategias y herramientas pedagógicas del PES

Con respecto a las actividades se busca que estas cumplan los objetivos, a continuación un ejemplo que se trabaja en los primeros grados del secundario. Así, esta actividad hace parte del portafolio de documentos que rigen el PES en el Colegio 3:

AGENDA A DESARROLLAR

Duración	Actividad
10 minutos	Introducción al tema de la pubertad y la adolescencia
1 hora y 10 minutos	Trabajo en grupos: lectura de apartados de los libros “Puberman” y “Cosas de niñas”
30 minutos	Socialización del trabajo en grupos
	Actividad de apropiación del conocimiento para la casa “guía de trabajo familiar”

Tabla 2 Agenda actividad PES en colegio 3

Adicional, se encuentran en el mismo documento aclaraciones sobre los materiales a utilizar y la forma en la que se debe hacer la actividad, descrito de la siguiente manera¹⁵:

Para el desarrollo de esta dirección de curso se requiere: la guía para el docente, 8 paquetes de fotocopias para el trabajo en grupos, 8 pliegos de papel periódico, marcadores (se sugiere que los solicite el día anterior para que los estudiantes traigan marcadores) y fotocopias de “guía de trabajo familiar” una para cada estudiante de su curso. Colegio 3

De esta manera, se identifica en esta actividad pedagógica varios elementos, el primero es su parte conceptual con la incorporación de nuevos términos, el segundo, es un ejercicio de apropiación del conocimiento –y según se describe, se realiza de manera didáctica-, el tercero se caracteriza como un espacio en el que los jóvenes comparten sus experiencias y aprendizajes en relación con la pubertad; y finalmente se tendría un cuarto momento, que hace referencia a un ejercicio con los padres de familia, el cual tendría el objetivo de incluir la participación del entorno y contexto familiar del estudiante.

Cuando se habla sobre el impacto de la confianza de los estudiantes con los ejecutantes, se denota que la vergüenza tiene un efecto negativo porque llevaría a agudizar las limitaciones para trabajar los programas de educación sexual, por esta razón, los actores

¹⁵ Se relata en la entrevista que los libros hacen parte del material con el que cuenta el colegio en la biblioteca.

ejecutantes y referentes han buscado eliminar los juicios morales, especialmente de enfoques más confesionales, además cuando el caso lo requiere se hacen remisiones a las entidades de salud para que el o la joven puedan dialogar con expertos sobre sus inquietudes, tal como lo expresó la ejecutante del colegio 3, entonces, cuando se presenta una de estas situaciones y sus estudiantes manifiestan querer más información, se hace el contacto con las entidades externas para que se pueda tener una asesoría de manera personal o incluso confidencial. Se profundiza así que estas orientaciones hacen parte de la estrategia de acercamiento a los estudiantes, para así poder eliminar obstáculos, y al mismo tiempo, conocer los conceptos que estos manejan y contextualizar las temáticas que se trabajan dentro de las actividades.

Herramientas pedagógicas en el PES

Al continuar la línea de las herramientas, se comentó que los actores se apoyan en otros elementos como juegos, fichas o lúdicas como el uso de las letras de las canciones que les gustan a los estudiantes –en una situación mencionada sobre el reguetón-, y así poder tratar temas como el empoderamiento femenino y el poder del lenguaje al definir un género. En este ejemplo, el uso de la música resalta el valor de los elementos contextuales de los estudiantes, con el objetivo de trabajar los temas del programa, así, el uso de canciones que suenan entre esta población se vuelve una herramienta, específicamente, para entender cuáles conceptos está reproduciendo la sociedad, y a su vez, analizar sus consecuencias y poder tomar una postura más crítica o más informada.

Se narran también otras herramientas que se utilizaban durante las ejecuciones, por ejemplo se mencionan unas fichas con tareas destinadas socialmente a cada rol, concepciones sobre cómo se identifica cierta orientación sexual, entre otros casos, de esta forma los ejecutantes buscan acercar a los estudiantes a las realidades de otras personas, y como mencionaba Trujillo (2015) es un método que permitiría mostrar al estudiante diferentes ángulos de un mismo ambiente o persona, con el complemento de los ejercicios de debate, análisis y conclusiones en grupo sobre las consecuencias de sus creencias y sus acciones, no solamente con ellos mismos, sino con los demás.

Por lo tanto, de acuerdo a las actividades mencionadas en los ejemplos, los estudiantes se muestran entusiasmados con participar en los programas –al trabajar temas que los afectan directamente-, porque los contenidos se trabajan de una manera más lúdica, a continuación

dos ejemplos que se hallaron en las escuelas: en el primero caso, el Colegio 3 cuenta con un maletín de “sexualicasos”, con lúdicas, dominós y otros juegos que tratan temas sobre derechos sexuales y reproductivos, estos materiales fueron trabajados por Profamilia¹⁶ durante una de sus visitas, y posteriormente fueron entregados a la escuela para que los pudieran seguir utilizando. En el segundo ejemplo, la ejecutante del Colegio 1, cuenta que la escuela tiene una biblioteca con enciclopedias, cartillas, vídeos y otras herramientas para trabajar todos los temas de sexualidad, no solamente desde un enfoque biológico, también social, emocional y cultural.

Con respecto al presupuesto, este permitiría delimitar los métodos, porque deben adaptarse, es decir, al tener menos recursos monetarios los ejecutantes deben incluir más debates, reflexiones, cine foros, uso de fotocopias y vídeos, entre otros, por consiguiente, otros métodos se ven disminuidos, como salidas pedagógicas, creación de materiales propios, adquisición de libros o demás herramientas. Por esta razón, como relataba uno de los ejecutantes, el Ministerio de Educación Nacional acepta y crea convenios con otras entidades del Estado para apoyar los diferentes programas, entonces, en el caso de los programas de educación sexual, estos son apoyados por hospitales y universidades –por ejemplo, otros programas son acompañados por la policía u organizaciones no gubernamentales-

Por otro lado, no se puede dejar de lado la evaluación como herramienta pedagógica, porque por medio de esta se podría identificar la efectividad del programa –en cualquiera de sus momentos-, además, se considera una gran ayuda para los actores por entenderse como una valiosa fuente de información para los estudiantes, porque les permite relacionar su nivel de conocimientos previos con el que se llega luego del trabajo con el programa, así como la consciencia de las prácticas que venían realizando o que aprendieron (García, Duarte & Mejías, 2012). De esta manera, y como ejemplificación en una de las escuelas –Colegio 3- estos procesos evaluativos generaban reflexiones en los estudiantes y les permitía reconocer su nivel de acercamiento a la educación sexual.

Valores en los actores participantes de los Programas de Educación Sexual

¹⁶ Entidad que trabaja temas sobre planificación familiar, enfermedades de transmisión sexual y apoyo emocional a la ciudadanía en general.

Con respecto a los valores, es importante mencionar la categoría de los valores compartidos, entonces, se pueden definir como aquellos que son consensuados y aceptados por la sociedad, no como una forma general o determinada, sino de forma democrática o por lo menos participativa. En educación, un ejemplo de esto es la idea de la responsabilidad en la sexualidad, idea que deben adoptar los jóvenes y que la sociedad está de acuerdo en general. Ahora, en una de las escuelas estudiadas un directivo –del Colegio 3- comentó en su entrevista que los jóvenes deben adoptar valores familiares, individuales, políticos y sociales, porque así van a tener un desarrollo integral, incluso, hace hincapié varias veces en la importancia de la familia, porque para la sociedad el valor de esta es alto y hace parte inevitable del ciclo de vida por el que deben transitar los estudiantes.

Por lo tanto, se observa que el caso de este directivo es el de un valor compartido, porque busca promover lo que es aceptable y no genera contradicciones o debates en la sociedad en la que se encuentra inmerso –la cultura conservadora colombiana- Por otro lado, los valores como una idea general pueden ser compartidos, no obstante, las diferentes maneras de interpretarlos podría generar diferentes posturas y así llegar a otra categoría de valores, los no compartidos.

En relación con los valores compartidos, se describe la relevancia de identificar sus diferentes interpretaciones, porque estas van a permitir crear diferentes categorías, por ejemplo, se tiene el valor de la libertad de expresión –que es compartido-, sin embargo, dentro de sus diferentes miradas se hallan las muestras de afecto de comunidades LGBTI –que resultan como una postura ante este valor-, pero, conllevan a este grupo a formar parte de los valores no compartidos –dentro de un contexto conservador- (Trilla, 1995). Entonces, en las escuelas se encuentran varios ejemplos así, por un lado el director del Colegio 3 que se adhiere al valor compartido de la vida de manera tradicional, y por otro lado a la ejecutante de este colegio, que también se suscribe a este valor desde otra mirada –la de los derechos, como el de abortar-, y que por esta razón se diferenciaría y haría parte de los valores no compartidos por la sociedad del país.

Si se revisan las experiencias en educación sexual en las escuelas de Suba, se observa que estos valores no compartidos son comunes, especialmente debido a las prácticas y experiencias de los actores –específicamente los ejecutantes-, es decir, estos actores adoptan una postura neutral o beligerante ante los temas, y de esa manera, desarrollan los contenidos,

y se eligen la pedagogía y las herramientas. Por ejemplo, un valor no compartido y sus resultados sería el caso de una feria en el Colegio 3, la cual buscaba mostrar la diversidad sexual por medio de actores externos –personas homosexuales y transexuales-, y a su vez, promover el respeto y la tolerancia –valores compartidos-, no obstante, por la manera en la que se realizó resultó en el veto de este tipo de actividades, debido a su interpretación fuera de contextos tradicionales –valores no compartidos aceptados-, entonces, luego de múltiples quejas de padres, y por decisión del directivo, no se dio la oportunidad de una continuidad a estas actividades.

Con respecto a los ejemplos dados en apartados anteriores sobre las beligerancias, se observa que están presentes en otras instituciones que participaron en la investigación, variablemente hacia los valores compartidos o aquellos que no lo son, entonces, se hace menester mencionar una de los casos ya expuesto, aquel en el cual el director del Colegio 3 canceló una feria de diversidad sexual, debido a que esta iba en contra de sus valores –compartidos-, por esto, la ejecutante de esa escuela comentó en la entrevista que el directivo tenía valores bastante enfocados en una mirada confesional, razón por la que tomó tal decisión.

Posteriormente, la ejecutante había planificado el objetivo de fortalecer el programa de educación sexual a pesar de los obstáculos o los valores no compartidos que ella trabajaría, incluso si eso significaba no contar con apoyo algunos docentes y el director, así, se orientó por una postura beligerante positiva, en la que resaltaba los beneficios o aspectos que llaman la atención sobre un ejercicio libre de la sexualidad, y desarrollaría libremente la mayoría de los temas –a nivel psicológico, social y político-, es decir, se encontrarían interpretaciones no compartidas, además, contaba con que los demás actores de la comunidad académica y los padres tendrían una postura más neutral. Como resultado, y de acuerdo a su narración, llevaría a cabo en un PES más eficiente, por contar entre otras cosas con la apertura de espacios para el debate y la reflexión.

5. Colegio 4

Enfoque pedagógico

Para adentrarse en los hallazgos de cada escuela, al entrevistar a los actores algunos de ellos mencionaron el enfoque en el que se amparan y lo que esto implica, entonces, se observa que el más común es la mirada constructivista –como se mencionó en el colegio 3-, elegida por directivos, ejecutantes y referentes, quienes coinciden en relatar que el enfoque que ellos consideran como aprendizaje significativo es el que tiene mayor relevancia al momento de establecer los planes y herramientas de estudio, como menciona por ejemplo el directivo del colegio 4 “nuestro modelo pedagógico que es la pedagogía dialogante [...] para desarrollar de manera integral las dimensiones del desarrollo humano”. Por lo tanto, la elección se realiza porque este aprendizaje se enlaza con el constructivismo por sus métodos y las estrategias utilizadas, como por ejemplo la pedagogía dialogante y el desarrollo de capacidades psicológicas, académicas y emocionales durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a esto, en las escuelas participantes se describen elementos que resaltan dentro de los modelos elegidos, uno es el diálogo, que implementa aspectos más amplios y va a incluir la relación con los demás, y a su vez, la forma en las que esta se podría desarrollar de una forma responsable y libre. Por otro lado, está el pensamiento crítico, que basado en el análisis y la reflexión, permite tomar decisiones de manera más responsable, como menciona el ejecutante del colegio 4 en una de sus actividades: “tengo las letras, se las pongo a leer y luego hacemos la reflexión”, ejercicio en el que se debate sobre letras de géneros musicales contemporáneos. Por lo tanto y desde la mirada de Soria (2013) se argumenta que estas herramientas adquiridas van a redundar en mejores proyectos de vida, y en ejercicios más plenos de las relaciones interpersonales.

Estrategias y herramientas pedagógicas del PES

Con respecto a las prácticas en educación sexual, al incentivar una participación activa de los estudiantes se permitiría desarrollar de manera más completa el currículo de los PES, y así, trabajar en el enfoque hacia un ejercicio libre de la sexualidad, como se establece en los objetivos de las escuelas. Al hablar de estas metodologías, Miranda (2015) explica que se busca integrar elementos que diversifiquen la enseñanza, por ejemplo, el “blended

learning”¹⁷, en el cual existen diversas herramientas en el proceso del estudiante para crear un ambiente que sea más propicio para el entendimiento, y asimismo, integre las herramientas que los estudiantes tienen más al alcance, como por ejemplo el uso del internet. De esta forma, se identifica en el discurso del ejecutante del colegio 4 el uso de páginas en línea y de la música como una manera de dinamizar el currículo y las actividades pedagógicas –como se mencionaba anteriormente con los ejercicios de reflexión-

Por lo tanto, a través de esta diversificación, el objetivo es que los estudiantes aprendan a aprender, entonces, una de las principales metas es desarrollar la autonomía de los estudiantes, su pensamiento crítico y su motivación intrínseca, de esta forma, sin importar la herramienta que se utilice lo harán de manera más eficaz y sería incorporada en su proyecto de vida como una fuente de información, como manifestaba el ejecutante –del colegio 4- al relatar que al incluir la música más común en los jóvenes, se llegaría a un análisis más contextualizado de los elementos más próximos a su cotidianidad.

Por ejemplo, cuando se mencionó en apartados anteriores la importancia de estrategias más heterogéneas, uno de los ejecutantes narraba que tenía cuatro grados once, y que todos presentaban diferencias entre sí, entonces, uno de los grados ya contaba con varios padres de familia, el otro grado tenía a los estudiantes más jóvenes, y así con cada grupo que presentaba características particulares. Por esta razón, el ejecutante remarcaba la necesidad de variar los contenidos para cada uno, y a su vez, construir no oficialmente una malla curricular específica, una que se adecuara a sus necesidades, sus expectativas y teniendo en cuenta con mucha atención las opiniones de los estudiantes, como se narra en el relato del ejecutante del colegio 4 “tenemos cuatro cursos en grado once y no son tan homogéneos como quisiéramos para poder hacer una planeación longitudinal y transversal”.

Por lo tanto, se identifica que son estas particularidades las que no permiten que algunos de los ejecutantes lleven a la práctica el currículo como se planificó dentro de los documentos oficiales, porque deciden “dentro de la marcha” –expresión coloquial utilizada en las entrevistas- hacer modificaciones que respondan mejor a las demandas que manifiesta

¹⁷ La expresión (en inglés, **blended learning**) hace referencia a la combinación de la capacitación presencial (con profesores en un aula) con la educación online (cursos en internet o medios digitales). El **b-learning** es por lo tanto un sistema híbrido de aprendizaje en el **que** se mezclan estos dos sistemas.

cada grupo. Inicialmente, estas peticiones o necesidades han sido identificadas por medio de la observación y del diálogo con los estudiantes.

En consecuencia, estas decisiones de los ejecutantes en la práctica resultaron en una selección de los objetivos que se trabajaban con cada grupo, es decir, en el ejemplo anterior para el grupo que contaba con varios padres se desarrollaron contenidos más cercanos al enfoque científico, y en paralelo para el grupo con estudiantes más jóvenes, sus actividades estaban más próximas a la malla curricular oficial, por lo tanto su enfoque era más integral. Entonces, es menester entender que dentro del mismo grado –once- se manifiestan diferencias en el desarrollo del PES, y esto se debía específicamente a la lectura realizada por el ejecutante durante la planificación.

Con respecto a esto, en las escuelas el ejecutante tiene el papel de orientador o guía dentro del proceso de los estudiantes, entonces, durante los debates que se realizan o en las exposiciones de los temas que se trabajan se construye el conocimiento, es decir, se evita caer o reafirmar errores y mitos con relación a la sexualidad, además, se escuchan y valoran diferentes puntos de vista, entendidos, desde diversas opiniones o referentes que tienen los estudiantes sobre estos temas, y en consecuencia, poder reflexionar y debatir sobre conceptos o prácticas que tienen los estudiantes dentro del ejercicio de su sexualidad.

Por ejemplo, se cita una investigación en la cual los estudiantes eran expuestos a un video sobre la evolución y los grupos humanos nómadas, posteriormente, los jóvenes mediante un enfoque de género lograron resaltar –en el vídeo- aspectos que reproducían concepciones tradicionales y machistas de la sexualidad (Morgade, Fainsod, González del Cerro & Busca, 2016). Por lo tanto, es relevante resaltar que en las escuelas de la presente investigación existen actividades parecidas, en las que se toman elementos o vídeos cercanos a los jóvenes para analizar su contenido, como relató el ejecutante del Colegio 4 cuando implementaba canciones de reguetón dentro de sus clases, especialmente, para generar reflexiones en torno al lenguaje y roles de género.

Por consiguiente, los ejecutantes –del ejemplo citado y de esta investigación- buscan una resignificación de los hechos históricos/sociales, y a su vez, la identificación de factores sesgados dentro de las teorías y otros elementos presentes en sus contextos, y esto se lograría por medio de herramientas sencillas y accesibles como vídeos o testimonios de experiencias,

además, del uso de los conceptos vistos dentro del PES y que resultarían relevantes para trabajar otros contenidos que requieran habilidades similares.

Por otro lado, al hablar de las estrategias pedagógicas que se han utilizado en las escuelas estudiadas, estas se circunscriben de una manera más tradicional, específicamente, por su método expositivo, catedrático, el uso de la palabra y el discurso como principal herramienta, con un profesor como autoridad académica. Sin embargo, de forma simultánea en algunos casos se trabaja con pedagogías que promueven una mayor participación de los estudiantes, por medio de otros métodos como el debate o los grupos de investigación. En cualquiera de los dos casos, los ejecutantes describen que es necesario generar impacto en los estudiantes, y así, puedan desarrollarse como seres que ejercen libremente su sexualidad.

Por ejemplo, los ejecutantes ponían en práctica este relacionamiento con los demás por medio de trabajos en grupo, exposiciones, semilleros –grupos de investigación y de participación en actividades académicas- e interacciones que involucran las opiniones de todos los estudiantes, por consiguiente, poder observar y escuchar las posiciones de sus compañeros y las experiencias de sus pares, resulta una fuente de información valiosa para complementar las actividades y los contenidos de los programas en educación sexual. En relación con esto, los ejecutantes hacen alusión a las características del grupo, porque les permiten trabajar con los estudiantes de forma emparejada, también, mencionan que así pueden abordar una mayor cantidad de temas, y a su vez, la apropiación de los estudiantes es mayor al ser ellos mismos quienes investigan y exponen ante sus compañeros.

Herramientas pedagógicas en el PES

Al retomar apartados anteriores, es válido decir que existen diversos tipos de estrategias y herramientas pedagógicas que se aplican en las ejecuciones, además, se observan que estas pueden variar de acuerdo al tipo de enfoque que tenga el PES o que lleve a cabo el ejecutante. Por lo tanto, es pertinente mencionar que aunque no es un condicionante, el enfoque sí es una variable que va a orientar, es decir, puede modelar las estrategias y las herramientas que se van a utilizar, por ejemplo, cuando se desarrollan actividades bajo la mirada científica los actores utilizan más el método discursivo y audiovisual, dejando en un segundo plano el espacio para debates y reflexión, situación que se identificó en los relatos de escuelas como el colegio 2 y el colegio 4.

Por medio de películas, de vídeos, tengo unos videos muy buenos sobre transmisión, enfermedades de transmisión sexual, sobre el embarazo y el parto e incluso así el parto como real que es algo que me gusta trabajar con ellos porque es una experiencia que ellos nunca han visto, entonces para ellos es digamos que los sensibiliza un poco. Ejecutante colegio 4.

Por otro lado, fueron descritas una variedad de herramientas conceptuales, porque los ejecutantes utilizan las que les resultan más didácticas e interactivas de acuerdo a la actividad. En relación con esto, Estupiñán (2008) concluye que bajo ciertos enfoques educativos las herramientas vienen a darse de forma determinada, por ejemplo, cuando se habla del enfoque biológico, su principal estrategia pedagógica es la expositiva, mientras que las herramientas utilizadas suelen ser materiales audiovisuales y otros elementos reales e ilustrativos, entre los que están el uso de condones, y miembros genitales masculinos y femeninos demostrativos, como se expone a continuación:

Cómo lo hago yo, yo lo hago básicamente de manera que los muchachos entiendan pues por medio de películas, de vídeos, tengo unos videos muy buenos sobre transmisión, enfermedades de transmisión sexual. Ejecutante colegio 4.

Con respecto al uso de materiales audiovisuales, estos permitirían a los ejecutantes manejar de mejor manera conceptos que resultan muy abstractos para los estudiantes, y al mismo tiempo, resulta en una articulación entre las ideas de los estudiantes y su contexto inmediato (Trujillo, 2015), entonces, los jóvenes se sienten más familiarizados con los aspecto teóricos y para el ejecutante es una herramienta práctica. No obstante, y como se mencionaba sobre el enfoque biológico, de acuerdo a lo relatado por la ejecutante docente de esta asignatura, el espacio para debatir no se suele generar, principalmente por la naturaleza de los temas y lo abstracto de los mismos.

Al hablar de pedagogía en las escuelas, es relevante resaltar el papel vital que esta cumple, porque el enfoque elegido va determinar –aunque no condiciona- las decisiones posteriores, como las herramientas, los objetivos e incluso la forma de evaluar. De esta forma, esta elección en las instituciones, entonces va a depender de las ideologías o la experiencia de los actores, especialmente de los ejecutantes, quienes toman las decisiones prácticas durante el desarrollo del programa con los estudiantes, y asimismo, el enfoque del colegio también va a tenerse en cuenta durante las ejecuciones de los programas, porque como se observa en las escuelas estudiadas, algunos métodos y elementos son más apropiados con

enfoques determinados, y a su vez, las herramientas serían el complemento de la pedagogía que se desarrolle.

Por ejemplo, los materiales más comunes utilizados en las actividades de los programas son los vídeos, debido a su bajo costo y su practicidad, es decir, estos elementos no deben ser construidos, se encuentran en internet o son proporcionados por otras entidades, además, porque una de las limitaciones que tienen los actores es el presupuesto con el que cuentan:

Tengo un presupuesto, creo que es de dos millones de pesos (unos 500-550 dólares) para atender una población de 1800 estudiantes, ya te entrada te das cuenta que es irrisorio, y lo cual hay que repartir en primaria y en bachillerato, y este caso en bachillerato yo solo estoy en once, entonces de ese montonón termina siendo una cosa muy pequeña, que se van en fotocopias y otras cosas. Ejecutante 4.

De acuerdo a estas limitaciones, los ejecutantes deben trabajar con los recursos con los que cuentan, como material pedagógico brindando por entidades externas, vídeos en internet y otros elementos, lo que en consecuencia genera que se desarrollen herramientas más intangibles como los grupos de estudio o los debates durante y después de las actividades del programa.

Valores en los actores participantes de los Programas de Educación Sexual

Quando se presentan valores que obedecen a diferentes enfoques o miradas, se podrían trabajar como una oportunidad de llegar a consensos y acuerdos sobre los temas a desarrollar con los estudiantes, por ejemplo, Roa, Osorio, Forero & Buitrago (2010) identificaron contenidos como el placer, el autoconocimiento, los roles e identidades de género que resultaban ser los más interesantes para los jóvenes y permitían tener debates y desarrollo argumental, especialmente entre contenidos de diferentes asignaturas.

De esta manera, los ejecutantes mencionan que es necesario entender las reglas que constituyen las dinámicas, y a su vez, las mallas curriculares y el programa de educación sexual, porque su funcionamiento es diferente al de las asignaturas tradicionales, y al entender esto, se deben utilizar estrategias pedagógicas variadas y que resulten más eficaces (Roa et al., 2010), porque los valores que se establezcan están enmarcados no solamente al consenso de los actores del PES, también, están influenciados por las necesidades específicas del grupo y la escuela, sin dejar de lado los lineamientos del Ministerio.

En relación con el ejemplo mencionado de la ejecutante del colegio 3 y su feria de la sexualidad, se podría afirmar que no fue el único, otros ejecutantes también lograron crear estos espacios por medio de sus actividades a través del manejo o introducción de valores no compartidos, especialmente aquellos sobre los cuales los estudiantes querían analizar o tenían inquietudes. De esta manera, no solo redundaba en la percepción de una mejor aceptación del programa, además, se contaba con una mayor participación de los estudiantes en este, y por eso se narra el caso de uno de los ejecutantes del colegio 4, en el cual por presentar diferentes tipos de valores, encontraba realimentaciones críticas de otros actores: “desde orientación tenemos una perspectiva diferente a lo que ellos hacen en el aula, así mismo son críticos de lo que les informamos a los estudiantes”.

6. Valores, moral y la educación sexual

El proceso de elección de una postura se desarrollaría de manera consciente o implícita en las personas, y llevaría a definir sus ideologías o afiliaciones en relación con temas específicos, por eso, en este apartado se hablará sobre la relación entre los diferentes tipos de identidades de moral, y cómo estas conllevarían a la elección de una postura neutral o beligerante, es decir, el enfoque con respecto a los valores en los currículos de los programas en educación sexual.

Es importante iniciar con la conceptualización realizada por Puig y Martínez (1989), en la cual se declara que existen tres tipos de identificación en moralidad en actores educativos; el primero, se basa en una moral con valores absolutos, la cual presenta sus principios básicos de forma terminante e inalterable, y a su vez, estos principios se adecuan a las temáticas en educación sexual y brindan un abanico de opciones sobre qué se puede trabajar con los estudiantes y qué no, uno de los ejemplos más claros, es el enfoque confesional, que se basa en los estatutos religiosos. Entonces, esta identidad de valores absolutos conllevaría a posturas más beligerantes –negativas y/o coactivas-, al favorecer sus valores compartidos y presentar a los demás como un antivalor, incluso con connotaciones negativas o fatalistas.

En este caso, es relevante traer de nuevo a mención al directivo del colegio 3 –el ejemplo más apropiado de esta investigación para este tipo de moral absoluta-, quien canceló la feria de diversidad sexual por mostrar valores no compartidos tanto por él como por otros

padres de familia –inclusive de algunos docentes-, porque estarían en contra de la familia tradicional, es decir, rompe el concepto al no adaptarse a una identidad moral absoluta. Así, se identifica en el relato de este actor la exaltación de la importancia de la familia, especialmente, como eje de formación de los jóvenes y no solamente su importancia para los estudiantes, también, para los profesores de quienes esperaba estuvieran integrados en una familia y pudieran brindar un ejemplo –como lo menciona de manera extraoficial luego de la entrevista-

A nivel oficial, debido a los lineamientos y a la obligatoriedad de la educación laica, los actores con estas identificaciones más beligerantes deben afiliarse a una postura más neutral –externa- con matices implícitos de sus ideologías. Por lo tanto, se observa poca influencia de un enfoque confesional en las escuelas estudiadas, sin implicaciones diferentes a opiniones o rechazo de contenidos, pero sin permear los currículos o las ejecuciones - exceptuando el caso mencionado del Colegio 3, ocurrido este veto solamente una vez -

Al continuar con las categorías sobre identificación moral, se caracteriza el segundo tipo, el cual se basa en una moral con valores relativos, en esta pueden entenderse valores compartidos y valores no compartidos, porque la importancia no radica en el tipo de valor, sino en el problema, porque es este el que va a determinar cuál sería la mejor forma de actuar, y a su vez, decidir qué tipo de valor se va a adoptar, y como contraparte, esto podría llevar a trabajar enfoques muy científicos o a aislar al joven de su contexto social, económico o político. Por esto, más allá de los factores o los enfoques que se adopten, este tipo de identidad va a orientar a posturas más neutrales en relación con los valores, porque le mostraría a los estudiantes las diversas opciones de acción, incluso, las concepciones de las ideologías –o al menos una parte relevante- presentes en su contexto. Así, este tipo de postura se encuentra más frecuentemente en los actores de los PES, porque les brindaría la información y herramientas, y de esta forma los estudiantes tomarían las decisiones sobre su sexualidad.

No obstante, aquellos actores que trabajan un currículo o prácticas más científicas tendrían posturas beligerantes con relación a temas específicos, por ejemplo, en el caso del Colegio 1 y colegio 2, los cuales tuvieron que trabajar el tema de embarazo y de anticonceptivos –incluyendo las ETS- por sus altos índices de madres jóvenes, entonces se priorizaron estos tópicos en relación con los demás del currículo, además, se utilizó una estrategia coactiva, es decir, los estudiantes deberían ser más responsables con su sexualidad

o tendrían que afrontar consecuencias negativas –como tener un hijo a una temprana edad y aplazar su proyecto de vida, hasta contagiarse con alguna enfermedad-

Posteriormente, cuando decrece el número de jóvenes embarazadas o padres, los actores –quienes cuentan desde sus narrativas- apuestan por posturas más neutrales y menos coactivas al fomentar más los espacios de discusión, reflexión y participación de los estudiantes. Por lo tanto, esta práctica mostraría una educación sexual dinámica y centrada en problemáticas específicas, que luego varía en relación al cumplimiento de sus objetivos, lo que conlleva también a que los enfoques, contenidos e incluso las estrategias pedagógicas puedan cambiar durante el transcurso del año, además, de poder abordar una mayor cantidad de temáticas en diferentes esferas de la sexualidad.

Finalmente está la tercera y última forma de identificación, que se basa en la construcción racional y autónoma de valores universales, esta lograría llevar a soluciones apropiadas ante las diferentes situaciones que se le presenten al joven. En este sentido, es pertinente mencionar que los ejecutantes suelen optar por este tipo de identificación, y a su vez, por una construcción continua de valores dentro de las actividades de los programas, además, se pensaría como objetivo de estas el uso de los espacios de discusión e incluso de confrontación entre diferentes posturas o valores que se pueden encontrar en un mismo contexto.

Con respecto a esta identificación, se detalla que se fundamenta en valores compartidos, es decir, aquellos comunes y deseados en la sociedad, por ejemplo, la empatía, el diálogo y la reflexión, por consiguiente, es al momento de su aplicación en los temas de educación sexual que se propondrían valores no compartidos, con interpretaciones como la libertad sexual, la responsabilidad y el ejercicio de los derechos y deberes. Así, las posturas podrían llegar a ser neutrales o beligerantes, porque dependería de cómo aplicar estos valores universales en las problemáticas o decisiones a confrontar.

Otro ejemplo de valores compartidos no convencionales, se describe cuando el ejecutante del colegio 4 presenta sus temas desde otras perspectivas, tal es el caso de la paternidad, cuando en lugar de hablar de prevención, habla de sus costos y demás implicaciones –como se mencionó en apartados anteriores- Entonces, este método resulta efectivo por mostrar otra mirada, tal como lo expresan Grotz, Díaz, González & Plaza (2016) en su investigación estudiaron varios PES que trabajaban las enfermedades de transmisión

sexual desde una configuración del proyecto de vida, es decir, cómo es vivir con una, sus tratamientos, formas de afrontar y los posibles obstáculos ante la sociedad, de esta forma, se encontró una mayor eficacia y aceptación por parte de las personas participantes.

Por otro lado, se tiene un concepto relevante, el de la identidad no binaria, investigado por Grotz et al. (2016), en donde se resalta la identidad de género no binaria, construcción que también desarrollan en el currículo los ejecutantes de las escuelas participantes, entonces, se trabajan las diversas representaciones de la identidad sexual, también los efectos que tiene una concepción binaria sobre las diferentes identidades sexuales que se presentan en la comunidad, y a su vez, se podría reflexionar sobre los roles de género, los derechos y los deberes que tienen los estudiantes para consigo mismos, con los demás y con la sociedad en general.

7. Aspectos generales sobre los valores y la moral en los PES

Al hablar sobre los tres tipos de categorías en las que se puede incluir a un valor – beligerante positiva, neutral y beligerante negativa-, se observa en las instituciones un gran interés por apostar a los valores no compartidos pero aceptados –una neutralidad-, y que no entran directamente en discusión con aquellos valores compartidos que son más tradicionales, sino que se muestran como una opción que debe ser conocida por los jóvenes, por lo tanto harían parte del desarrollo integral en su sexualidad y personalidad, y a su vez, entender los diversos aspectos y contextos en los que participan como actores relevantes, ya sea un nivel personal, relacional, social o político.

También es importante resaltar que la adopción de valores compartidos o no compartidos por parte de un actor, dependería del tipo de identificación que tenga al momento de construir o afiliarse al PES, es decir, juega un papel vital la ideología que predomine en varios niveles; primero, desde el gobierno que esté en ese momento, porque va a decidir cuál enfoque se debe tomar –por medio de sus ministerios y de los objetivos-, y posteriormente, por los actores locales como alcaldes o secretarías internas de la región, y así finalizar en la escuela con sus directivos –que para efectos de esta investigación, no tienen un gran nivel de participación-, además los ejecutantes, quienes son los que tienen un mayor nivel de participación al momento de planificar y llevar a la práctica el currículo del programa.

CONCLUSIÓN

Hablar de educación sexual es hacer alusión a diversos de aspectos como el contexto, pedagogía, política, etc., es por esto que se hace relevante conocer en primer lugar su recorrido histórico, además de todas las disciplinas de las que se ha apoyado –como la psicología, medicina y filosofía, por mencionar algunas-, como consecuencia, y luego de transitar por diferentes periodos, se puede llegar al momento actual de su desarrollo, especialmente en territorios colombianos, y específicamente, en Suba, una zona ubicada en el norte de la capital, Bogotá.

Por otro lado, es necesario mencionar la evolución poco cambiante dentro de las dinámicas académicas de las escuelas, dominadas por un método tradicional que se basa en la cátedra, con pedagogías que no han mostrado muchas variaciones y un uso continuo de las mismas herramientas, incluso, se encuentra una reproducción de los mismos valores conservadores, no obstante, también se identifica que se está generando un cambio en la forma de concebir la educación sexual y su abordaje, gestado principalmente por los ejecutantes en las escuelas estudiadas.

Para entrar en contexto, en esta investigación participaron cuatro escuelas estatales de la ciudad de Bogotá, el objetivo fue identificar el enfoque y las perspectivas programáticas de los actores participantes de los programas de educación sexual, específicamente, los directivos, ejecutantes y referentes. Entonces, se delimitó a trabajar con PES en el secundario de estas escuelas, y solo una jornada en la mayoría de éstas¹⁸. Además, se analizaron las estrategias y herramientas pedagógicas de los PES, y a manera de complemento, también se describen los valores subyacentes de los participantes, y su influencia en los currículos y en las ejecuciones.

En conjunto, este estudio también permitió analizar diferentes momentos de los programas en las escuelas: su planificación, ejecución, evaluación, recursos y limitaciones. También, se logró reconocer la influencia del contexto, las normativas políticas, los medios de comunicación, y por otra parte, las instituciones externas que apoyan los PES, sus enfoques y estrategias pedagógicas. Asimismo, se describen las relaciones entre cada uno de estos

¹⁸ De acuerdo a los permisos otorgados por las instituciones educativas.

factores con los actores y las instituciones, configurando una dinámica particular para cada una, pero con elementos comunes entre las mismas.

Inicialmente, se abordan las perspectivas programáticas en las cuatro escuelas de Suba, y se logró observar varios aspectos relevantes; el primero, es una tendencia a la diferenciación durante la planificación y la ejecución, es decir, durante la planificación y su consigna en las mallas curriculares y demás documentos oficiales, las perspectivas varían cuando se ejecuta el programa. Entonces, durante el primer momento en el que se deciden los temas y enfoques pedagógicos, estos se dan bajo una orientación hacia el ejercicio responsable de la sexualidad, con temáticas y un desarrollo mucho más integral. Sin embargo, posteriormente durante la ejecución, se identifica un cambio de enfoque, porque los contenidos priorizados eran aquellos basados en la mirada científica de la sexualidad.

Con respecto a esto, los ejecutantes resaltaron que deben trabajar con las demandas del contexto, y en consecuencia, se concentran en la disminución de los índices de embarazo y en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, posteriormente, y cuando se han trabajado esos temas, podrían avanzar y abordar los demás módulos. Entonces, esta influencia del contexto se da desde varios ángulos, en dos de las escuelas se ve directamente como sugerencia proveniente del directivo –Colegio 2 y Colegio 3-, no obstante, en todas las escuelas está presente la presión o comentarios por parte de los padres de familia, y finalmente en el Colegio 1, la ejecutante comentó que los medios de comunicación publicaban noticias sobre las estadísticas de embarazo en ese plantel, y resultó un factor decisivo para adoptar una perspectiva más biológica/médica de la sexualidad.

De esta manera, se tiene un desarrollo más profundo de temáticas relacionadas al enfoque científico, y así los actores se apoyarían con material audiovisual y guías ilustrativas; además, instituciones externas como hospitales y universidades acudirían a las escuelas para colaborar con los PES, no obstante, desarrollarían un currículo propio bajo sus enfoques elegidos, entonces, en el caso de los hospitales, estos abordarían los temas de embarazo y ETS –con una mirada científica-, y las universidades trabajarían temas orientados a los aspectos emocionales y sociales de la sexualidad –con una mirada más integral-

Posteriormente, los ejecutantes de las escuelas narraron la posibilidad de desarrollar otros temas, esto, una vez que se ha logrado disminuir la estadística o abordar todos los contenidos médicos y científicos de la sexualidad, específicamente, ejecutantes de dos

escuelas –Colegio 2 y Colegio 3- comentaron poder avanzar a temas más psicológicos, sociales y políticos contemplados originalmente en el PES.

A nivel particular, el Colegio 4 presenta un programa organizado de manera diferente, de esta manera, son los profesores de sociales y de naturales los encargados de trabajar el PES durante el transcurso normal de cada asignatura, sin embargo, la falta de comunicación entre los departamentos y el poco tiempo con el que cuentan para el desarrollo de las temáticas ha hecho que su ejecución sea menos eficaz y no se puedan trabajar todas las temáticas.

A nivel general, se observa que en este colegio el currículo se plantea con un enfoque responsable de la sexualidad, por sus contenidos que incluyen esferas sociales, culturales y psicológicas, y por sus estrategias pedagógicas que van desde los semilleros de investigación hasta los debates grupales. No obstante, se vuelven a remarcar el distanciamiento entre las áreas del programa, razón por la cual se dificultó una articulación e integralidad del currículo desarrollado.

En el siguiente Colegio, el 3, los ejecutantes son los miembros del equipo psicopedagógico –como en las dos escuelas restantes- Igualmente, se describe un currículo basado en el ejercicio libre de la sexualidad, de acuerdo a sus objetivos que buscaban formar jóvenes que fuesen participantes activos, en un nivel político y en el ejercicio de sus derechos y deberes sexuales, además, sus estrategias pedagógicas basadas en debates, juegos y grupos de investigación también apoyan este enfoque. Sin embargo, durante algunos años también debieron centrarse en una mirada científica, esto, por los casos de embarazo que se estaban presentando, además por algunas restricciones por parte del directivo para realizar actividades no tradicionales –el caso de la feria de diversidad sexual-

Posteriormente, en el Colegio 2 el enfoque elegido por sus actores para el currículo de su programa fue el de una sexualidad responsable, de igual manera, esto basado en los contenidos abordados –hacia la diversidad sexual, identidad de género, etc.- y sus estrategias pedagógicas como las reflexiones y el trabajo con pares. No obstante, y como en todas las escuelas estudiadas, durante gran parte del año escolar deben trabajar un enfoque científico, para luego sí transitar a contenidos y métodos menos tradicionales y que permitirían un desarrollo más completo del currículo.

Finalmente, en el Colegio 1 las observaciones no son muy diferentes, su currículo basado en la sexualidad y la ciudadanía estaría enfocado hacia una sexualidad responsable, pero durante las ejecuciones del programa, su prioridad en un lapso de varios años se ha concentrado en disminuir los índices de embarazo, especialmente por dos razones, la primera, por ser una escuela de más de cinco mil estudiantes –por lo cual tendrían mayor número de casos en bruto-, y la segunda, porque un medio de comunicación local hizo un reportaje sobre este índice en esta institución específicamente, lo que generó una presión que llevó a trabajar bajo un enfoque científico para abordar esta problemática.

En un siguiente nivel están los actores y sus perspectivas programáticas, las cuales solían coincidir con las de sus escuelas. Por un lado, se identificó el caso del directivo del colegio 3, quien se identificaba más con los valores de un enfoque confesional, y por otro lado, los demás directivos apoyaban un currículo basado en el ejercicio responsable de la sexualidad, sin embargo, aunque se estuviese de acuerdo con este enfoque, los directivos del Colegio 1 y 2, sugirieron en algún momento –de los años anteriores- trabajar como prioridad los temas de prevención del embarazo utilizando el enfoque científico de la sexualidad.

Al continuar con los demás actores, se considera que los ejecutantes en su mayoría estaban de acuerdo con una mirada integral de la educación sexual, por este motivo, planificaban los currículos y sus actividades basados en el enfoque del ejercicio responsable de la sexualidad, además, incluían estrategias pedagógicas no tradicionales para desarrollar los temas –como las expuestas en párrafos anteriores- Característicamente, solo el ejecutante del Colegio 4 abordaba temas propios del enfoque del ejercicio del derecho a la sexualidad, no obstante, en todos los documentos de las escuelas se incluían algunos temas que podían incluir a este enfoque en sus programas.

Con respecto a los referentes, su participación no tuvo mayor impacto en ninguna de las escuelas, generalmente, participaban dentro de la planificación aportando ideas o comentarios, por consiguiente, durante la ejecución no tenían actividades a cargo, aunque, en la evaluación final del año, también aportaban opiniones de lo que consideraban se podría cambiar. Por lo tanto, se logró observar que esta poca integración de los referentes en los PES se debe a que estos actores tienen a su cargo otros proyectos transversales de la escuela, por ejemplo: proyecto de vida, sustancias psicoactivas y manejo de tiempo libre, además, algunos ejecutantes y referentes debían trabajar en varios proyectos de manera simultánea a lo largo

del año escolar. Con respecto a las perspectivas programáticas, los referentes también se sentirían identificados con el enfoque de una sexualidad responsable, esto se evidenció por su apoyo a las actividades, estrategias y contenidos que estaban desarrollando los ejecutantes.

En relación con los valores de los actores, se caracteriza a un primer grupo, los actores que evidenciaron valores más absolutos, una de las ejecutantes del Colegio 1 se afiliaba a valores de un enfoque más tradicional, es decir, orientaría los contenidos que se abordaban hacia una mirada más dada a los principios ciudadanos, y cómo la sexualidad se ve entrelazada con esta temática, además, por medio de este enfoque argumentaba las desventajas de trabajar un currículo integral –de acuerdo a sus palabras, al darle una libertad excesiva a los jóvenes- De igual manera, la otra ejecutante de este colegio también estaría basándose en valores más relativos, con algunas actividades basadas en valores absolutos, y a su vez, enfocaría sus ejecuciones hacia el retraso del inicio de la vida sexual de los estudiantes.

Al hablar de los demás ejecutantes, existe una afiliación a valores más relativos, es decir, se puede ver reflejado en sus discursos, los temas que eligen y desarrollan, las actividades, e incluso, las herramientas que utilizaban durante los PES. Por ejemplo, a este tipo de valores se asocia más un tipo de actividad reflexiva, el debate y el trabajo con pares, y a su vez, generar en los estudiantes una consciencia de sus actos, decisiones y consecuencias, y de esta manera puedan llegar a tener en cuenta todos estos aspectos, especialmente al momento de afrontar cualquier decisión en situaciones reales.

En otra dimensión están las limitaciones más frecuentes en los programas, en un principio, se habla de la carga de los ejecutantes, porque en tres de las escuelas estos actores hacen parte del equipo psicopedagógico, además, están a cargo de trabajar no solo el programa de educación sexual, sino también los demás programas. Por este motivo, no contaban con el tiempo suficiente para trabajar los aspectos más administrativos del PES, como su planificación general y particular de cada actividad, evaluación, reuniones de equipo y la búsqueda de herramientas para soportar los programas, por consiguiente, varias de las escuelas contaban solamente con material brindado por entidades externas, e inclusive utilizaban material de su biblioteca como libros y vídeos.

Otro limitante relacionado se da porque los ejecutantes de estas escuelas no tenían tiempo dentro del currículo regular de la escuela, debido a que no manejan ninguna asignatura

en específico y solamente podían participar dentro de las direcciones de curso¹⁹, e incluso, estos espacios están limitados por las propias actividades de cada director de aula, además, existe la necesidad de trabajar los demás proyectos transversales, motivo por el cual durante el año escolar se podían hacer de una a tres actividades, directamente relacionadas con los programas de educación sexual. Por lo tanto, esta limitación fue la más relevante para todos los ejecutantes, porque les ralentizaría trabajar todos los módulos o abordar a profundidad las temáticas.

En un caso particular, se refiere nuevamente al colegio 4, en el cual los ejecutantes son docentes de sociales y de biología, entonces la limitación del tiempo también estuvo presente, porque aparte de los contenidos regulares de cada asignatura, debían trabajar los del programa de educación en sexualidad, y en consecuencia, durante el año podían abordar dos o tres temáticas, y ocasionalmente, vincular una de estas con los demás contenidos para poder hacerla parte integral, y así brindar un mejor desarrollo de las actividades y los objetivos de la asignatura y del programa.

En un segundo momento, es importante mencionar que las escuelas no contaban con los recursos necesarios, es decir, con una destinación insuficiente de dinero para el programa y con falta herramientas, no se lograban abordar todas las temáticas de la manera más eficiente. Además, un denominador común en todas las escuelas fue el comentario sobre la falta de capacitación sobre los temas, que limitaba los contenidos que se podían trabajar, esto lo resumió uno de los ejecutantes del colegio 4: “fuera del colegio yo tengo mi vida y no puedo gastar tiempo en espacios que la escuela no da”. Adicionalmente, los referentes también relataron que este aspecto era fundamental, específicamente para reducir los prejuicios de los mismos docentes y de lograr la integralidad de cualquier programa.

De esta manera, son los mismos actores quienes exponen que necesitan un proceso de capacitación, aunque no se particularizan los contenidos de esta capacitación, resaltan la importancia que esta cuente no solamente con los conocimientos en sexualidad, política o psicología, además, debe proponer actividades reflexivas y discusiones, análisis de conceptos y situaciones, porque es mediante estas que se pueden cambiar las creencias, y a su vez, ponerlas a debate junto con las perspectivas de los demás participantes, porque permitiría un

¹⁹ Espacio semanal de 40 a 50 minutos con el que cuentan los directores de curso para trabajar temáticas varias o institucionales.

acercamiento a diferentes experiencias, también a otras posturas y formas de enfocar sus programas.

En relación con estas limitaciones de recursos o espacios, se reflexiona cómo las prácticas en educación sexual modifican los contenidos que se trabajan, además, existe una gran influencia de otros factores como la forma en la que se implementa el programa –a nivel de enfoques y espacios-, y el poco tiempo o recursos con los que se cuenta. Entonces, esto hace notoria la diferencia entre las ejecuciones y los documentos que rigen los programas – como los generados por el Ministerio de Educación-, también, se podría mencionar la separación de las políticas públicas, e incluso, de las mallas curriculares que se construyen en cada escuela.

Por otro lado, es importante remarcar la importancia de la evaluación –o la ausencia de esta-, porque se identificó que en tres de las escuelas no existe una evaluación estructurada, específicamente, en sus dos niveles: el primero, para evaluar el programa, y el segundo para medir el impacto sobre los estudiantes. Excepcionalmente, una de las escuelas –el Colegio 3- construyó una encuesta, la cual se aplicó a los padres y estudiantes antes de planificar el currículo del programa en educación sexual, entonces, este diagnóstico inicial les brindó mucha información, sin embargo no se volvió a aplicar por limitaciones de espacio y de tiempo.

Por este motivo, los actores no cuentan con información suficiente, y a su vez, los cambios que se realizan a los programas son pocos, y pasan por las ideologías de quienes sean los ejecutantes, además, se da una gran relevancia a las necesidades que estén vigentes en la escuela, y posteriormente, se decide sobre qué tipo de actividades realizar y con qué herramientas pedagógicas trabajar. Por lo tanto, los documentos reflejan un enfoque y las prácticas otro, y ocasionalmente o inclusive bajo un gran esfuerzo, se logra trabajar lo que se planificó en el currículo, es decir, se pueden abarcar más temáticas –y de diferentes esferas- con los estudiantes.

En relación con las evaluaciones, se logró identificar que en todas las escuelas se hacen de manera informal y sin estructura, asimismo, las realimentaciones de y para los estudiantes se hacen por medio de opiniones, las cuales recoge el ejecutante al final de cada actividad; además, otra herramienta utilizada por los actores es la de la observación –aunque sin llevar registros-, y al final o inicio de cada año escolar se reúne el equipo de actores, y

con base en estas evaluaciones utilizadas tomarían las decisiones sobre los cambios que requiere el programa. Finalmente, también se basan en las estadísticas que maneja el Ministerio de Educación sobre los índices de embarazo, y así poder saber el nivel de relevancia que debe tener ese tema durante ese o el siguiente año escolar.

De manera paralela a las evaluaciones, existe una escasa o nula sistematización de estas prácticas, las experiencias, los resultados y las ideas de los estudiantes, porque al no contar con un registro oficial los programas pierden eficiencia, además, estas documentaciones podrían volverse una herramienta pedagógica para los ejecutantes y para los estudiantes, entonces, se contaría con esta dentro de las ejecuciones de los PES, y posteriormente, en el ejercicio de la sexualidad en escenarios propios y reales.

Cuando se hace referencia a las estrategias pedagógicas, los ejecutantes utilizan el debate y la reflexión, elementos que hacían parte fundamental de las actividades, en este sentido, sus objetivos incluían que la educación sexual se pueda volver una herramienta de participación política, entonces, cuando se desarrollaban contenidos propios del enfoque del ejercicio al derecho de la sexualidad, se posibilitarían otras temáticas como la participación ciudadana, el conocimiento de las leyes y las normas, incluso la aprehensión de las políticas públicas y el reconocimiento del contexto para realizar un análisis más consistente, tal como lo trabajaron los ejecutantes en varias de las escuelas –por ejemplo, el colegio 3 y el colegio 4-

De esta manera, se podría afirmar que la información es una gran fuente de poder para los ejecutantes y los estudiantes, porque tendrían las habilidades para afrontar situaciones en sus contextos e interacciones, entonces, en relación con la información en educación sexual, esta adquiere un cariz de mayor relevancia debido a la influencia que va a tener en la toma de decisiones. Por eso, al hablar de un enfoque más integral, se incluyen aspectos de orden psicológico, social, económico e incluso político, porque el saber como una manera de acercarse a la realidad permitiría que las personas cuenten con más opciones, que puedan prever las consecuencias de sus acciones y actuar bajo razonamientos fundados en información más objetiva.

Al ahondar más en las estrategias pedagógicas, se describe el uso generalizado –en todas las escuelas- del trabajo por pares, así, este se basa en la conformación de grupos de estudio o de divulgación investigativa. Posteriormente a las actividades, estos grupos recibían

las realimentaciones de sus compañeros, preparaban temas y los exponían en su grado y en otros grados, y a su vez, se analiza que las ventajas de esta estrategia se dan por la cercanía dada por ser pares, el entendimiento de las problemáticas y las dudas más frecuentes de los estudiantes, además por el efecto de bola de nieve, mediante el cual los jóvenes podían transmitir sus conocimientos a más personas no solo de la comunidad escolar, también de sus demás entornos.

En la categoría de las herramientas, se puede describir cómo las temáticas determinaron –sin llegar a condicionar- qué utilizaban los ejecutantes, por ejemplo, la ejecutante que es docente del área de biología, realizaba sus actividades utilizando videos y su método era catedrático. En general, se relaciona que dependiendo del enfoque esta tendencia se repite, es decir, cuando se trabajaron los temas del enfoque científico de la sexualidad, el método expositivo les resultaba más eficaz, además los actores se apoyaron con vídeos y folletos; asimismo, los hospitales que visitaban las escuelas usaron figuras ilustrativas y en algunas actividades entregaban condones o permitían a las jóvenes ponerse el Jadelle²⁰.

Por otro lado, cuando se trabajaron temáticas relacionadas con el enfoque del ejercicio responsable de la sexualidad, y a su vez, el enfoque para el derecho a la sexualidad, se debieron implementar estrategias de mayor complejidad, y así, lograr una mejor comprensión de los temas, entonces, se incluían estudios de caso, exposición de expertos o experiencias de personas con historias relacionadas al tema, por ejemplo la feria en diversidad que se hizo en el Colegio 3. Por lo tanto, por medio de estas dinámicas se buscaba que los estudiantes analizaran diferentes situaciones, las relacionaran con los conceptos vistos durante el programa, y en consecuencia poder tomar decisiones más eficientes basadas en información concisa y verdadera, incluso, con una mirada de las consecuencias para sí mismo, con los demás y en su contexto.

En relación con la influencia que tienen actores externos a la escuela, se describe que esta también está condicionada por su nivel de cercanía con las instituciones, en ese sentido, el Ministerio y la Secretaría de Educación son las entidades que menos tienen influencia, porque es durante la planificación cuando se usan como base los lineamientos que estos dan, y posteriormente, los actores de los programas agregan o eliminan contenidos de los

²⁰ Método anticonceptivo que se implanta de manera subdérmica.

currículos. Además, se expresó en las entrevistas que no existe un organismo, ente o persona encargada de controlar y/o evaluar los programas de educación sexual que tienen las escuelas, por lo tanto, esto genera una gran autonomía para los actores más involucrados.

En un siguiente nivel de proximidad a los programas están los hospitales y las universidades, porque tienen un mayor nivel de influencia por tener contacto directo con los actores y los estudiantes, es por esto, que las escuelas cuando son apoyadas por los hospitales, reflejarían más orientaciones hacia el enfoque científico de la sexualidad, mientras que, las escuelas que cuentan con el apoyo de las universidades –de diferentes carreras de las ciencias sociales- están enfocadas hacia la mirada responsable de la sexualidad. En un último nivel de proximidad de los actores externos, se puede hablar de los padres de familia, porque su nivel de influencia es intermedio, es decir, generalmente no tienen participación en las decisiones ni en los programas –aunque sí apoyan un currículo integral-, sin embargo, en caso de conocer que se está manejando algún tema que trabaja valores muy opuestos a los que tienen, expresan su opinión y exigen la eliminación de este –como sucedió con la feria en diversidad sexual-

A modo de consideraciones finales, se podría recalcar que ninguna de las cuatro escuelas está condicionada a alguno de los enfoques o algún tipo de valor específico, porque estos enfoques y valores van a variar en relación con la demanda del contexto, especialmente, sobre los estudiantes en el secundario, además, en menor medida por la participación de los actores externos. Por lo tanto, estas lecturas contextuales llevan a variaciones que se observan incluso entre cursos del mismo grado, en ese orden, debido a las características particulares de cada uno, y por la demanda de temáticas específicas. En consecuencia, durante las planificaciones no se logran desarrollar todos los contenidos, asimismo, no se contaba con todos los recursos necesarios –humanos, económicos o lúdicos-, y este aspecto complejizaba poder cumplir los objetos establecidos en el PES y evaluar el programa a nivel estructural y de resultados.

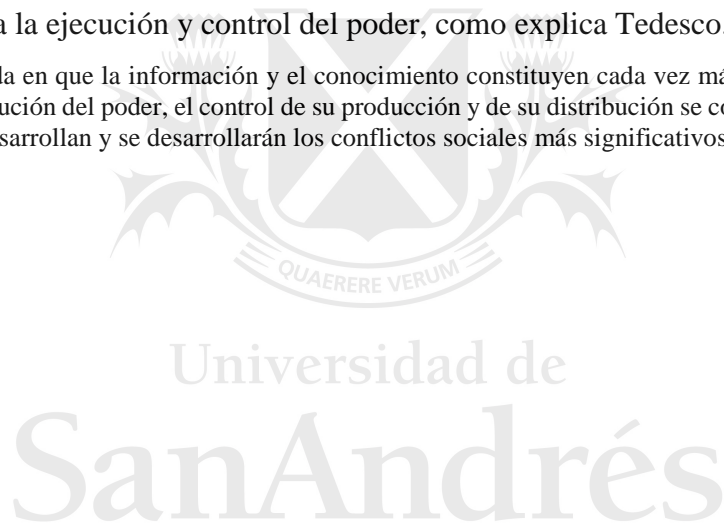
En todas las escuelas se plantearon objetivos hacia un desarrollo integral de la sexualidad, es decir, se buscaba abarcar todas las esferas del ser humano durante las etapas de su ciclo vital, sin embargo, debido a las diferentes limitaciones –como el tiempo o las demandas contextuales- no se lograba trabajar el currículo, y como mencionaba uno de los

ejecutantes: “*a veces nos toca improvisar sobre la marcha*”, frase que aplicaba para la planificación, la ejecución y evaluación del programa en su escuela.

Al hablar sobre limitaciones de esta investigación, estas estarían relacionadas con la cantidad de actores entrevistados, debido a los permisos otorgados se incluyeron de tres a cinco actores por escuela, de una sola jornada, entonces, se dificulta poder hacer una generalización de toda la institución, sin embargo, sí se identificaron los aspectos específicos de cada una por medio de sus documentos oficiales, además, se hicieron preguntas que ahondaron en las reuniones generales que realizaba el equipo psicopedagógico para evaluar y/o modificar el programa.

A modo de cierre, se mencionan los tres retos que tiene la educación sexual: equidad, calidad y eficiencia, en una sociedad donde la información y el conocimiento se han vuelto herramientas para la ejecución y control del poder, como explica Tedesco.

En la medida en que la información y el conocimiento constituyen cada vez más las variables claves de la distribución del poder, el control de su producción y de su distribución se convierten en el ámbito donde se desarrollan y se desarrollarán los conflictos sociales más significativos. Tedesco, 2004.



BIBLIOGRAFÍA.

- Aguilar, Consol (2009), “¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica?” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 231, pp. 121-138.
- Barrio, José (1988), “Educación, moral e ideología. Sobre la función del profesor en la educación moral.” en *Revista Española de Pedagogía*. 46.
- Barros, Aquiles (2019), “Aplicación del método de casos en la educación para la sexualidad.” en *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. Edición Extraordinaria. p.p. 618 – 623.
- Bracho, Teresa (2010), “Políticas basadas en la evidencia. La política pública como acción informada y como objeto de investigación.” en Marino, Mauricio & Cejudo, Miguel (comps.), “Problemas, decisiones y soluciones.” México: FCE/CIDE.
- Bronfenbrenner, Urie (1986), “Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives.” en *Developmental psychology*. 22, pp. 723.
- Camilloni, Alicia (2004), “Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes.” en *Que hacer Educativo, Montevideo*. 68, pp. 6-12.
- Cantoni, Davide, Chen, Yuyu, Yang, David, Yuchtman, Noam, & Zhang, Jane (2017), “Curriculum and Ideology.” en *Journal of Political Economy*. 125, pp. 338-392.
- Congreso de la República de Colombia (1994), “Ley 115, Ley general de educación.” *Colombia*.
- Congreso de la República de Colombia (2007), “Ley 1146, Prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente.” *Colombia*.
- Corte Constitucional de Colombia (2015), “Sentencia T-478.” *Colombia*.
- Cruz, Juan (2013), “Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina.” en *CONICET*. 7, pp. 140-163.
- De Ketele, Jean Marie (1993), “L'évaluation conjugée” en *Paradigmes. Revue Française de Pédagogie*. 103. (trad. Al español)
- Díaz, Armando (2017), “La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI.” en *Debate Feminista*. 53, pp. 70–88.

- Dirección general de cultura y educación (2006), “Régimen académico de la provincia de Buenos Aires para el nivel secundario.” Extraído de <http://www.suteba.org.ar/download/regimen-acadmico-de-secundaria-15872.pdf>
- Echeverría, Genoveva & Maturana, José (2015), “Análisis crítico del discurso de políticas públicas en diversidad sexual en Chile.” en *Universitas Psychologica*. 14, pp. 1485-1498.
- Estrada, Harold (2009), “Evaluación de programas educativos para jóvenes, como herramientas de prevención de VIH/SIDA.” en *Revista Gerenc. Polit. Salud*. 8, pp. 72-90.
- Estupiñán, Mary (2008), “La pedagogía del gobierno. Revisión a los Programas Educativos en Sexualidades y Ciudadanías en Colombia: 1990-2008.” en *Sociedad Hoy*. 14, pp. 81-96.
- Figueroa, Essau (2012), “Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. La libertad de elección.” en *Estado, Gobierno, Gestión Pública, Revista Chilena de Administración Pública*. 19, pp. 105-131.
- Foucault, Michael (2005), “Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.” España: Siglo XXI.
- Foucault, Michael (1998), “Historia de la sexualidad: la voluntad de saber.” Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freud, Sigmund (1993), “Tres ensayos de una teoría sexual.” Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Galazi, Lucia (2016) (Tesis), “La educación sexual en la escuela media. Análisis de los currículos escolares de educación media de las provincias de Salta y Córdoba vigentes al año 2014.” *Universidad de San Andrés*, Argentina.
- Galindo, Luz (2017), “Reflexiones sobre políticas públicas: diversidad sexual en México.” en *El Cotidiano*. 202, pp. 73-83.
- García, Víctor (1952), “Valor pedagógico y psicológico del vocabulario.” en *Revista Española de Pedagogía*. 10.
- García, Silvia, Duarte, Laura & Mejías, María (2012), “Evaluation of a sexual education program on knowledge and sexual behaviour in pregnant.” en *Enfermería Global*. 11, pp. 453-464.
- Gómara, Ignacio, Repáraz, Charo, Osorio, Alfonso & De Irala, Jokin (2010), “La educación sexual en los textos escolares españoles: evaluación de un texto alternativo.” en *Estudios sobre educación*. 18, pp. 139-164.

- González, Electra, Molina, Temistocles & Luttges, Carolina (2015), “Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas.” en *Revista Chilena Obstetricia Ginecología*. 80, pp 24 – 32.
- González, Electra & Riquelme, Roberto (2018), “Características de los Programas de Educación Sexual en Liceos de la provincia de Santiago, Chile.” en *Cuad Méd Soc (Chile)*. 58, pp 23-30.
- Grotz, Eugenia, Díaz, Ailen, González, María & Plaza, María (2016), “La educación sexual del colectivo trans: una comparación entre el currículo real de un bachillerato popular y el prescripto en los lineamientos curriculares nacionales de Argentina.” en *Bio-grafía*. 9, pp. 205.222.
- Guerrero, Pedro (1998), “Pasado, presente y futuro de la educación sexual en Colombia.” en *Rev. Col. Psiquiatría*. 27.
- Haberland, Nicole & Rogow, Deborah (2015), “Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice.” en *Journal of Adolescent Health*. 56, pp. 15-21.
- Hernández, Jesús (2010), “Ideología, educación y políticas educativas.” en *Revista Española de Pedagogía*. 68, pp. 133-150.
- Jaramillo, Concepción (1998), “Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual.” en *DUODA Revista d'Estudis Feministes*. 14.
- Laguado, Jacqueline, Gallardo Henry & Vergel, Mawency (2018), “Fundamentos epistemológicos para un modelo psico-pedagógico en educación sexual.” en *Revista Logos Ciencia y tecnología*. 10, pp. 95-127.
- Lamb, Sharon & Randazzo, Renee (2016), “An examination of the effectiveness of a sexual ethics curriculum.” en *Journal of Moral Education*. 45, 16–30.
- Martínez, Beatriz, Ramos, Graciela, Puig, Alina, Ulloa, Ileana & Serret, Jesús (2013), “Particularidades de la educación sexual en Cuba.” en *MEDISAN*. 17, pp. 2029-2040.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich (1976), “El manifiesto comunista” Madrid: Ayuso.
- McCaffree, Konstance & Matlack, Amelia (2001), “Does sexuality education last? Self-reported benefits of a high school comprehensive sexuality education course.” en *Journal of Sex Education and Therapy*. 26.
- Méndez, Manuel (2017), “Reflexiones Críticas sobre Homofobia, Educación y Diversidad Sexual.” *Educação & Realidade*. 42, pp. 673-686.

- Meo, Analía & Navarro, Alejandra (2009), “Capítulo 6: Estrategias para el almacenamiento, procesamiento y análisis de los datos”. Meo, Analía & Navarro Alejandra “La Voz de los Otros”. Buenos Aires: Omicron.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), “Módulo 1, Programa de educación sexual integral.” Bogotá, Colombia.
- Miranda, Luis (2015), “Estrategias pedagógicas mediadas por las TIC-TAC, como facilitadoras del aprendizaje significativo y autónomo.” *Palobra*. 15.
- Montero-Ossandon, Eugenia, Valverde-Forttes, Paz, Dois-Castellón, Angelina, Bicocca-Gino, Mauricio & Domínguez-Hidalgo, Carmen (2017), “La educación sexual: un desafío para la educación católica.” en *Educación y Educadores*. 20, pp. 343-36.
- Morgade, Graciela, Fainsod, Paula, González del Cerro, Catalina & Busca, Marta (2016), “Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud.” en *Bio-grafía*. 9, pp. 149.167.
- Morin, Edgar (2001), “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.” Barcelona: Paidós.
- Navarro, Alejandra (2009), “Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños”. En Analía Meo y Alejandra Navarro (eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron.
- Ortiz, Viviana (2017), “Política pública de educación en salud sexual: de la formulación a la implantación.” en *Revista puertorriqueña de psicología*. 28, pp 354-369.
- Ospina, Yovany (2013), “La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos.” en *HALLAZGOS*, 20.
- Patierno, Nicolás & Perín, Giuliana (2017), “Análisis de la vigencia y aplicación de ley de educación sexual integral a diez años de su sanción.” en *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 14, pp. 1-18.
- Pinos, Guido, Pinos, Verónica, Palacios, María, López, Silvia, Castillo, Jessica, Ortiz, William, Jerves, Elena & Enzlin, Paul (2017), “Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos.” en *Actualidades investigativas en educación*. 17, pp. 1-22.
- Piussi, Ana (1990), “Towards a pedagogy of sexual difference: education and female genealogy.” en *Gender & Education*. 2.
- Planned Parenthood Federation of America. (2012), “Sex Education in the United States.” Recuperado de www.plannedparenthood.org

- Puig, Josep & Martínez, Miquel (1989), "Educación moral y democracia." Barcelona: Laertes.
- Ríos, Ana (2008), "Alcance de las políticas públicas en el área de salud sexual y reproductiva dirigidas a los adolescentes en Colombia." en *Salud Uninorte. Barranquilla*. 24, pp. 351-358.
- Roa, Paola (2017), "Salud, cuerpo y vida: Una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana." en *Praxis & Saber*. 8, pp. 67 – 85.
- Roa, Paola (2015), "Problematizando las prácticas de la educación sexual en la escuela. Propuestas pedagógicas para pensar de otro modo." en *Editorial de la revista Biografía*. 8, pp. 17-20.
- Roa, Paola & Osorio, Angélica (2016), "Problematización de la educación sexual: reflexiones acerca de la sexualidad en la escuela colombiana." en *Escritos sobre la biología y su enseñanza*. 9, pp. 23-29.
- Roa, Paola, Osorio, Angélica, Forero, Eliath & Buitrago, Andrea (2010), "La Sexualidad y la Formación de Maestros: De Los Sujetos, La Pedagogía y Las Prácticas Universitarias." en *Bio-grafía*. 3, pp. 197-201.
- Rodríguez, Fianory & Molina, Diana (2015), "Elementos del contexto que intervienen en el desarrollo de las políticas públicas de salud sexual y salud reproductiva elaboradas entre el 2003 y el 2013." en *Rev. Gerenc. Polít. Salud*. 14, pp. 10-30.
- Rojas, Rosalba, de Castro, Filipa, Villalobos, Aremis, Allen-Leigh, Betania, Romero, Martín, Braverman-Bronstein, Ariela & Uribe, Patricia (2017), "Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México." *Salud Publica Mex.* 59, pp. 19-27.
- Saeteros, Rosa, Pérez, Julia & Sanabria, Giselda (2018), "Estrategia de educación sexual con metodología de pares para estudiantes universitarios ecuatorianos." *Revista Cubana de Salud Pública*. 44, pp 295 – 311.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2018), "Caracterización del sector educativo, año 2018." Alcaldía mayor de Bogotá.
- Sentiido (2016), "Ideología de género en los manuales escolares." *Recuperado de* www.sentiido.com
- Soria, Vanessa (2013), "El proyecto Diaspora." Trabajo de grado Universidad de Barcelona, España.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2002), "Bases de la Investigación Cualitativa." Colombia: Universidad de Antioquia. Capítulo 14 "Memorandos y diagramas".

- Subirats, Joan (2008), “Las políticas públicas” en *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Madrid: Ariel
- Talib, Johari, Mamat, Maharam, Ibrahim, Maznah & Zulkifli, Mohamad (2012), “Analysis on sex education in schools across Malaysia.” en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 59, pp. 340 – 348.
- Tedesco, Juan (2004), “¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos?” en *Revista Iberoamericana de Educación*. 34, pp. 17-28.
- Thammaraksa, Pimrat, Powwattana, Arpaporn, Lagampan, Sunee & Thaingtham, Weena (2014), “Helping teachers conduct sex education in secondary schools in Thailand: Overcoming culturally sensitive barriers to sex education.” en *Asian Nursing Research*. 8.
- Tiusaba, Alejandro (2017), “Prevenir y educar: Sobre la historia de la educación sexual en Colombia.” en *Praxis & Saber*. 8.
- Trilla, Jaume (1995), “Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas.” en *Revista iberoamericana de educación*. 7, pp. 93-120.
- Trujillo, Gracia (2015), “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer.” en *Educ. Pesqui*. 41, n. especial, pp. 1527-1540.
- Valles, Miguel (1997), “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.” Madrid: Síntesis.
- Vela, Elsa (2016), “Necesidades educativas en salud sexual y reproductiva en adolescentes peruanos de nivel secundario.” en *Revista Cubana de Salud Pública*. 42, pp. 396-406.
- Vera, José (2008), “Educación sexual en educación básica: Conocimientos y actitudes de profesores en México.” en *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*. 14.
- Vergés, Claude (2007), “Programa de educación sexual en Panamá.” en *Acta Bioethica*. 13.
- Wainerman, Catalina, Di Virgilio, Mercedes & Chami, Natalia (2008), “La escuela y la educación sexual.” Buenos Aires: Manantial.
- Whitman, Walt (2019), “Canto de mí mismo”. España: Editorial Edaf
- Wylie, Kevan (2010), “Sex education and the influence on sexual wellbeing.” en *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5.
- Zanis, David (2005), “Use of a Sexual Abstinence Only Curriculum with Sexually Active Youths.” en *Children & School*. 27.

ANEXOS.

Análisis cualitativo.

A continuación y basado en las etapas descritas por Meo & Navarro (2009) se explican los diferentes pasos dentro de este tipo de análisis.

1. Recolección de los datos en 'bruto'.
2. Codificar. Hallar los temas, categorías o códigos en un primer análisis.
3. Identificar los temas o hilos que se frecuentan a lo largo de la entrevista o el caso.
4. Realizar las relaciones entre las diferentes categorías o temas por medio de esquemas o mapas conceptuales. Además, se ponen a pruebas las interpretaciones iniciales con los datos encontrados.
5. Se hace un análisis más profundo con base en los apartados anteriores, se inscribe dentro de un esquema teórico y se consolida como el argumento central.

Actores participantes.

A continuación se muestra una tabla con la identificación de los participantes según cada escuela de la investigación:

Escuela 1: Directivo, ejecutante y referente.	Escuela 2: Directivo, ejecutante 1, ejecutante 2, referente 1, referente 2.
Escuela 3: Directivo, ejecutante 1, ejecutante 2, referente.	Escuela 4: Directivo, ejecutante 1, ejecutante 2, referente.

Tabla 3 Participantes de acuerdo a cada escuela.

Sobre las escuelas.

Por motivos de permisos se trabajó con una sola jornada por escuela (elegida o sugerida por el/la rector/a); no obstante, en las escuelas que tienen dos sedes se logró trabajar con actores ejecutantes y referentes de las dos instalaciones. En todos los casos se solicitó el permiso y se mantuvo una entrevista con el director de la escuela, durante esta se hicieron comentarios, observaciones y sugerencias con relación a las jornadas a incluir, los actores a investigar y los documentos disponibles para revisar.