



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Abordaje integral de la sexualidad
en los contextos escolares:
Experiencias y prácticas pedagógicas
de docentes distritales**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Abordaje integral de la sexualidad en los
contextos escolares:**

**Experiencias y prácticas pedagógicas
de docentes distritales**

AUTORES

Marina Bernal
Sandra Noriega

COMPILADORAS

Martha Cuevas
Marina Bernal

Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares:

Experiencias y prácticas pedagógicas de docentes distritales

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autoras

Marina Bernal - Sandra Noriega

© Compiladoras

Martha Cuevas y Marina Bernal

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Martha Ligia Cuevas Mendoza Miguel Mauricio Bernal Escobar Edwin Ferlye Ortiz Morales
Responsables Académicas	Amanda Cortés Salcedo (2016) Martha Ligia Cuevas (2017 - 2018)
Coordinación Editorial	Diana María Prada Romero

Esta publicación recoge documentos producto de distintas elaboraciones desarrolladas en el marco de la investigación “Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad Tempranas en los Contextos Escolares”

Libro ISBN impreso: 978-958-8780-86-3

Libro ISBN digital: 978-958-8780-87-0

Primera edición Año 2018

Ejemplares 500

Edición, corrección y diseño Taller de Edición • Rocca* S. A. S.

Impresión Secretaría General - Imprenta Distrital

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia
Impreso en Colombia

Contenido

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN	11
ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN	15
SITUAR LA REFLEXIÓN EN Y DESDE LA ESCUELA	15
PROBLEMATIZAR LAS CATEGORÍAS CENTRALES DEL ESTUDIO	20
DECONSTRUIR Y CONSTRUIR CATEGORÍAS Y ENFOQUES ADECUADOS PARA SU ABORDAJE EN CONTEXTO	23
ESTABLECER Y SITUAR LOS ENFOQUES Y PERSPECTIVAS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN	32
ESTABLECER LAS DIMENSIONES DE INDAGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	38
RECONOCIMIENTO Y DIÁLOGO DE SABERES: DESDE LO METODOLÓGICO A LO ANALÍTICO	40
EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	47
IDENTIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	47
SURGIMIENTO DE LAS EXPERIENCIAS	48
PROPÓSITOS DE LAS EXPERIENCIAS	59

PROYECCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS O PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	77
RETOS PARA EL ABORDAJE DE LA EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD DESDE LAS EXPERIENCIAS O PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	82
APRENDIZAJES DE LAS EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y RECOMENDACIONES	106
REFERENCIAS	121

Presentación

La maternidad y la paternidad tempranas son un tema que ha tomado relevancia en los últimos años debido a las cifras que sobre este fenómeno se han reportado. En ese sentido, el Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020, en el diagnóstico del Programa de Prevención y Atención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas, señala que de acuerdo con los datos de estadísticas vitales del DANE, para 2014 en Bogotá el porcentaje de los nacimientos en mujeres de 10 a 19 años fue del 16,53 % y que, si bien había disminuido desde el 2011, año en el que fue del 18,29 %, aún continuaba como un reto por su alta representación.

En ese orden de ideas, el Plan Distrital de Desarrollo plantea que el programa de Prevención y Atención de la Maternidad y la paternidad Tempranas busca:

promover el ejercicio de los derechos sexuales y los derechos reproductivos con el fin de disminuir los índices de maternidad y paternidad temprana en Bogotá y los embarazos no deseados desde el enfoque diferencial y de género, a través de una estrategia integral, transectorial y participativa, con el acompañamiento de la familia. Este Programa se articula a la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, a través de dos componentes: “Promoción de los derechos sexuales y reproductivos y equidad de género” y “Prevención y atención integral en Salud Sexual y Reproductiva desde un enfoque de derechos”. Adicionalmente, desarrolla lo establecido a través del CONPES 147 / 2012 “Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de Proyectos de vida para los niños, niñas y jóvenes en edades entre 6 y 19 años” (p. 74).

Así mismo, el Plan Sectorial de Educación 2016-2020, señala que los recursos del sector educativo cofinancian estrategias intersectoriales, entre las que se encuentran la reducción de la paternidad y la maternidad tempranas.

Bajo el anterior marco, se desarrolló en el 2016 el componente 2 del Convenio 3712 de 2016, celebrado entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), denominado Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas. De este componente surge el libro *Abordaje Integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares: Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Docentes Distritales*.

Este texto es un ejercicio de integración escritural que acude fundamentalmente a tres documentos desarrollados a lo largo de los tres años de investigación. El primero, el estado del arte, en particular los apartes introductorios, de enfoques, perspectivas y metodológicos a cargo de Marina Bernal como orientadora de la investigación en su primera fase y desarrollados en el 2016. Se retoma también el capítulo 3 del mismo documento, correspondiente a las experiencias y prácticas pedagógicas, elaborado por Sandra Noriega a partir de los documentos producidos por el equipo de relatores del encuentro de experiencias con docentes, integrado por Germán Barbosa, Juan Carlos Baquero, Luisa Barrero y Jennifer Casas. Este capítulo fue editado y revisado por Marina Bernal y Martha Cuevas.

El segundo documento es un resumen ejecutivo del estado del arte desarrollado por Marina Bernal a solicitud del IDEP durante el primer trimestre de 2017, con el fin de contar con un material de carácter analítico del estudio que facilitara su socialización. El tercero es elaborado por Marina Bernal¹ como orientadora en la Fase II de la investigación, en este recoge y avanza reflexiones y conceptualizaciones de la fase previa. De este texto, se retoman algunos elementos relativos a las categorías y enfoques actualizados que orientan el estudio y que fueron integrados y actualizados en un texto nuevo de la misma autora para ser parte del producto final², adelantado en el marco de la Fase III de la investigación.

Es así como el libro *Abordaje integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares: Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Docentes Distritales*, presenta en primer término, una semblanza del proceso adelantado hasta la fecha, la fundamentación que lo enmarca, y en ese contexto se introduce un

1 Corresponde al segundo producto, elaborado en el marco del contrato 057 de 2017.

2 Documento preparado por la investigadora en el contrato 038 de 2018.

segundo capítulo en el que se presentan los resultados del ejercicio de diálogo de saberes con maestros y maestras en cuyo marco compartieron sus experiencias y conocimientos generosamente.

Es de resaltar aquí que el abordaje integral de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en los contextos escolares ha sido foco de una investigación que ha llevado a repensar y reescribir conceptos, por lo que los ejes y temáticas que se presentan en el primer capítulo del libro pueden haber evolucionado frente a lo que ahora se está trabajando como la línea de base para un programa socio-educativo de educación para la sexualidad.

Por otra parte, para el segundo capítulo se recogen las experiencias de los docentes, cuya autorización fue entregada de forma escrita, y en aquellos casos en los que por el tiempo pasado desde el diálogo de saberes no fue posible obtener su consentimiento se citan sus valiosos aportes sin precisar quién lo expresa, con el fin de mantener la confidencialidad. Se reconoce el apoyo brindado por Karen Malagón y John Rincón en este ejercicio de consecución de los permisos para publicación y en la revisión de su inclusión en el texto.

¡Gracias a todos los maestros y maestras que compartieron sus experiencias!

MARTHA CUEVAS
ASESORA DEL IDEP

Introducción

Durante el último trimestre de 2016, la SED en convenio con el IDEP desarrolló un estado del arte sobre el abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en los contextos escolares. Este trabajo, del que surge un documento técnico de casi cuatrocientas páginas constituyó la primera fase de un proceso conjunto de implementación de estrategias dirigidas a fundamentar el diseño de políticas públicas desde el sector educación para abordar la maternidad y la paternidad desde una mirada integral y situada en y desde el contexto escolar.

El documento que contiene lo que se constituyó en el estado del arte de un estudio que a la fecha ha durado tres años, fue integrado por Marina Bernal como orientadora de este pero, gozando de la autoría colectiva del equipo de investigación integrado por Marina Bernal, como investigadora principal; Sandra Noriega, a cargo del capítulo de Experiencias de colegios; Alejandra Quintana, abordando la Normatividad y Políticas Públicas; Fabiana Betancourt, reconociendo las producciones desarrolladas por ONG y organizaciones incluidas la cooperación internacional; y Constanza Fletcher, quien aportó una revisión de producciones académicas relevantes.

Adicionalmente, este trabajo contó con el acompañamiento académico por parte del IDEP de Amanda Cortés en su primera fase en 2016 y de Martha Ligia Cuevas, en sus fases posteriores hacia 2017 y 2018. Así mismo, Claudia Téllez y Diana González, profesionales de la dirección de inclusión de la SED, han acompañado desde su inicio la implementación de las distintas fases de la investigación aportando su conocimiento técnico y capacidad de gestión.

Este estudio permitió ubicar un largo camino de aproximaciones, miradas y acciones desplegadas durante la última década para “prevenir” el embarazo en adolescentes y en esta historia, Colombia tiene ya, una larga trayectoria.

Los compromisos que el país ha adquirido al signar y ratificar instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, han contribuido junto con las luchas y demandas de distintos sectores sociales, predominantemente del movimiento feminista y de mujeres, a impulsar el desarrollo de políticas públicas, acciones e instrumentos normativos capaces de materializar el compromiso con los derechos sexuales y los derechos reproductivos y la garantía del derecho al libre desarrollo de la personalidad de la población adolescente y joven.

Entre estas iniciativas se destaca la actualización de la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de Colombia en el 2014; el CONPES Social 147; los lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años de 2012; el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) o en el sector educación a nivel distrital, el Programa de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), así como la Propuesta de Lineamientos de la Política Distrital de Sexualidad en Bogotá, 2012-2022. Todos ellos, expresan no solo los avances del país en la materia enmarcados en las apuestas que demanda el nuevo pacto social y político que planteó la Constitución de 1991, sino que además ponen de manifiesto una creciente preocupación y necesidad de posicionar al país en el escenario internacional en esta materia.

No obstante, los diferentes esfuerzos nacionales y locales, han tenido niveles de éxito bastante diferenciados tanto en el país, así como en toda la región; pues los resultados no solo dependen de la voluntad política de desarrollar políticas, programas o normativas. En muchos casos, es posible reconocer experiencias con resultados poco afortunados que denotan que en su diseño, análisis o abordaje se omitió tomar en consideración factores fundamentales de orden económico, social, cultural, subjetivo o aquellos relativos a la relación con el territorio y el entorno.

La revisión y análisis de las reflexiones sobre estos factores desarrolladas por diversos actores, sus distintas aproximaciones y estrategias de acción e intervención y sus logros y lecciones aprendidas, resultan clave en el esfuerzo de lograr que las políticas públicas diseñadas sean efectivas, relevantes y pertinentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), convienen trabajar de manera conjunta para la implementación de estrategias que aporten al diseño de un programa socio-educativo e integral de Educación para la Sexualidad para los colegios oficiales de la ciudad.

El estado del arte se constituyó así en la primera de varias fases y acciones, algunas de las cuales ya se encuentran adelantadas y, en algunos casos, previstas para el cuatrienio: la primera consistió en la construcción del marco técnico normativo (Fase I) que como antes se mencionó, constituyó el estado del arte del estudio; la segunda implicó la definición de un cuerpo de indicadores cualitativos y cuantitativos formulados y validados con la comunidad educativa y sus respectivos instrumentos, así como la propuesta de marco muestral y evidencias para su pilotaje y posterior utilización para el levantamiento de una línea de base (Fase II) (Bernal, Calderón, Giraldo, Pinto y Quintana, 2017).

Tras un minucioso proceso de diseño y validación con docentes de colegios distritales de Bogotá y con la Mesa Técnica Intersectorial, padres y madres, estudiantes y un comité de personas expertas, este proceso aportó los indicadores cualitativos y cuantitativos, con sus respectivos instrumentos y protocolos para indagar estudiantes diferenciados por niveles educativos: básica primaria (4° y 5°), básica secundaria (6° a 8°) y media (9° a 11°); así como directivas (rectores y/o coordinadores) y docentes orientadoras y orientadores escolares, y padres, madres y acudientes.

Durante el 2018, la validación con personas expertas, el pilotaje de instrumentos y el levantamiento de una línea de base en la segunda mitad del año, sirvieron de marco para producir esta publicación, atendiendo a la ya larga tradición del IDEP, de construir conocimiento situado con y desde los saberes y experiencia de docentes del Distrito.

Este libro profundiza en un aspecto clave para el diseño del programa: la identificación y análisis de experiencias y prácticas pedagógicas desarrolladas en colegios oficiales de la capital colombiana, para abordar la educación de la sexualidad, la maternidad y la paternidad tempranas, que entran en diálogo con los resultados de cada momento del estudio.

Antecedentes y fundamentación

Para contextualizar el análisis de las experiencias y prácticas pedagógicas, es necesario recapitular por un lado, varios aspectos novedosos del trabajo desarrollado, algunos que surgieron en el estado del arte y otros que sean precisado en las fases posteriores del estudio.

En primer término, asumiendo el reto de situar la pregunta sobre el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar y aportar reflexiones y conocimientos desde ahí. En segundo lugar, problematizando las categorías iniciales del estudio, construyendo categorías nuevas y definiendo enfoques y perspectivas pertinentes para su abordaje en contexto y desarrollando todo en el marco de un ejercicio permanente de reconocimiento y diálogo de saberes, desde lo metodológico a lo analítico.

Situar la reflexión en y desde la escuela

Un elemento central del trabajo inicial fue el de tratar de “pensar” el embarazo, la maternidad y la paternidad situados en el escenario escolar, pues conllevó el reto de posicionar un análisis y una mirada técnica y analítica de un fenómeno en un contexto donde no suele ubicarse. El estado del arte, dio cuenta de que la mayoría de las reflexiones y abordajes predominantes sobre la maternidad y paternidad “tempranas” tienden a inscribirse principalmente en un enfoque sanitario, epidemiológico o como problema de desarrollo (Bernal, Noriega, Quintana, *et al.*, 2016).

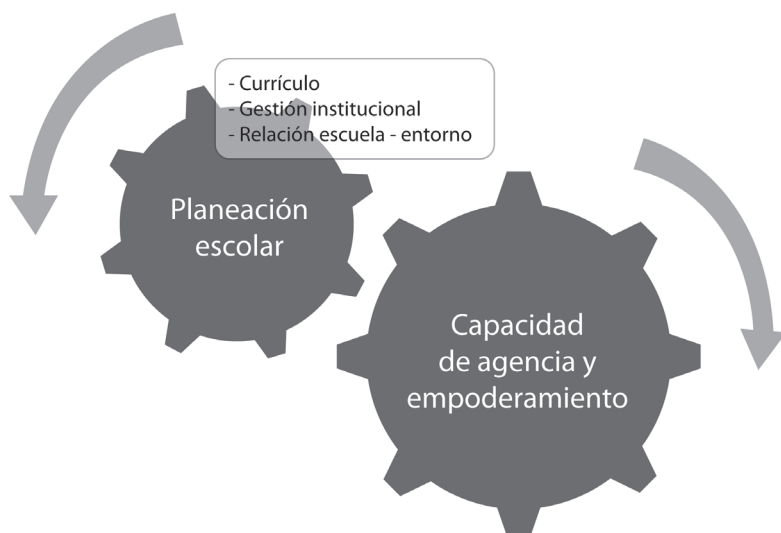
Este ejercicio de contextualización desplegó una serie de preguntas fundamentales sobre el quehacer de la escuela en este tema, la relación de la escuela y el entorno en relación con la sexualidad, las particularidades pedagógicas

que demanda su abordaje, el rol del maestro o la maestra y las posibilidades o limitaciones, personales, institucionales y distritales que estos enfrentan.

A lo anterior, se suma la reflexión sobre la forma en que este tema es comprendido, experimentado y enfrentado por el estudiantado, sus herramientas, recursos o carencias frente a la experiencia de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad personal y la de sus pares.

Esta búsqueda por situarse en la realidad, retos, actores y necesidades de la escuela conllevó ya, en el proceso de diseño de indicadores, el explorar la configuración de la noción de ejes que constituyeron las líneas de articulación y organización de los indicadores cualitativos inicialmente, y posteriormente de los cuantitativos, pero que en un sentido más amplio permitían situar las indagaciones sobre el abordaje de la educación para la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar. Así pues, se establecieron dos grandes planos que dieron cuenta del ser y del quehacer en y desde la realidad de la escuela: el eje de planeación escolar que integra la gestión institucional, el currículo y la relación escuela-entorno y el eje de capacidad de agencia y empoderamiento. Esta configuración por ejes se expresa en la imagen 1.

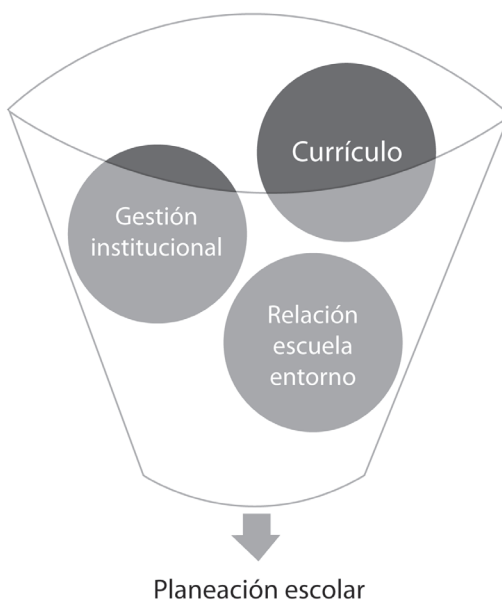
Imagen 1. Ejes articuladores.



Eje 1: Planeación escolar

El eje de Planeación escolar está integrado por tres grandes aspectos tal como se detalla a continuación en la imagen 2:

Imagen 2. Eje de Planeación escolar.



Gestión institucional

La gestión institucional es el primer elemento del eje de planeación escolar, que conlleva el

impulsar la conducción de la institución escolar hacia determinadas metas a partir de una planificación educativa, para lo que resultan necesarios saberes, habilidades y experiencias respecto del medio sobre el que se pretende operar, así como sobre las prácticas y mecanismos utilizados por las personas implicadas en las tareas educativas (De la O, s.f., p. 2).

De igual manera, la noción de planificación “permite el desarrollo de acciones de conducción-administración y gestión, ya sean educativas o escolares” (De la O, s.f., p. 2). “En la gestión escolar, la planificación hace posible la dirección de todo el proceso institucional, y resulta muy necesaria cuando se intenta producir cambios en el quehacer cotidiano” (De la O, s.f., p. 2).

Currículo

Cuando se alude al currículo como segundo elemento del eje de planeación, se hace referencia tanto al currículo visible como al oculto. Por “currículo visible” se entiende el

conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (República de Colombia, 1994).

Por su parte, el “currículo oculto” se relaciona con “todo lo que se adquiere en la escuela sin figurar nunca en los programas prescritos oficiales; se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presentan el currículo oficial y la práctica diaria docente” (Mosconi, 1998).

A los aspectos o temáticas que son silenciados u omitidos de manera consciente o inconsciente, se le identifica como “currículo oculto”, que Morgade y Alonso (2008) denominan “currículo omitido” aludiendo a los temas relacionados con la sexualidad que suelen ser silenciados y a los distintos tipos de violencia simbólica que se despliegan en su abordaje y silenciamiento.

De acuerdo con Fernández (1992), al pensar la planeación escolar y el impacto que tiene el currículo oculto en esta, es necesario reconocer que la principal transmisión de la enseñanza se da a través de lo que no se dice o no se nombra, pues los contenidos y las prácticas pedagógicas están atravesados por múltiples factores económicos, sociales, políticos e ideológicos que inciden en la forma en que se transmite y presenta el conocimiento.

Relación escuela y entorno

La relación entre la escuela y su entorno es el tercer elemento constitutivo del eje de planeación escolar, fundamental para el buen desarrollo de cualquier proyecto educativo, en particular, tratándose de la responsabilidad que implica el desarrollo de un proyecto de educación para la sexualidad para estudiantes de colegios distritales. Esta relación muchas veces débil o poco eficaz, debe ser una de las bases para la conceptualización de cualquier proyecto educativo. En este sentido, como entorno entendemos la vecindad, lo que rodea la

escuela, su localización (barrio o localidad), los servicios con los que cuenta (agua, luz, transporte, salud, recreación, etc.) y el conjunto de situaciones o personas que lo habitan. De la relación escuela-entorno depende en gran medida el rendimiento académico, emocional o físico de los y las estudiantes.

Eje II: Capacidad de agencia y empoderamiento

El segundo gran eje que permite situarnos en la escuela es el de la capacidad de agencia y empoderamiento de los actores en lo individual y de la institución educativa en su conjunto. Significa interrogarse por la capacidad de afrontar, asumir e incorporar la educación para la sexualidad, el embarazo, la paternidad o la maternidad, en lo individual y lo colectivo, como dimensiones indispensables para la construcción de proyectos pedagógicos viables.

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

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

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

Problematizar las categorías centrales del estudio

Las denominadas maternidad y paternidad tempranas o adolescente, son nociones que acogen en sí mismas, una larga tradición de producciones teóricas, aproximaciones, perspectivas y debates en torno al ejercicio sexual y reproductivo en un sector de la población reconocido como población adolescente.

El estado del arte parte de problematizar las nociones centrales del estudio retomando a Alpizar y Bernal (2003), que hace un ejercicio genealógico de las nociones de “jóvenes” y “adolescentes” e invita a reconocer cómo estas categorías se asocian a roles, responsabilidades y etapas cronológicas, que frecuentemente se pretenden estables y generalizables a todas las personas y contextos, a pesar de expresar en la práctica múltiples variaciones en función de factores históricos, sociales, culturales y subjetivos en los que esta categoría se refiera o enmarca.

Así, se propone que las categorías de embarazo y maternidad y paternidad asociadas a la adolescencia, sean comprendidas también como un producto de la modernidad, reconociéndolas además como expresión de una larga tradición de teorizaciones, aproximaciones, perspectivas y debates en torno al “correcto”, “conveniente”, “seguro” y “responsable” ejercicio sexual y reproductivo en un sector poblacional reconocido como “adolescente”. Esto es, un grupo poblacional caracterizado como conflictivo, vulnerable, impulsivo y precario que “adolece” de una capacidad de discernimiento consolidada, lo cual limita además su autodeterminación.

Con frecuencia, los enfoques predominantes en el abordaje del embarazo en la adolescencia se corresponden con los enfoques con los que se explica la sexualidad, que por demás suelen expresar en muchos casos, los discursos hegemónicos. Con frecuencia estas acepciones obedecen a las condiciones socio-económicas de los países y, por ende, a las explicaciones y acciones que se definen como parte de las apuestas de los servicios de asistencia social de los gobiernos.

Las nociones de “jóvenes” y “adolescentes” se utilizan de maneras diferentes de acuerdo con la sociedad que los describa y en tanto categorías se encuentran asociadas a roles, responsabilidades y etapas cronológicas, que, no obstante, resultan poco generalizables pues en su concepción entran en

juego los distintos momentos históricos, sociales y culturales en los que esta categoría se refiere.

Por ejemplo, el Informe del Estado de Población Mundial Informe del Estado de Población Mundial (UNFPA, 2015), utiliza definiciones comunes en diversos contextos demográficos, normativos y sociales: Adolescentes: 1) Primera adolescencia o adolescencia temprana: que va de los 10 a 14 años; la segunda adolescencia o juventud temprana: que va de los 10 a 19 años.

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

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

Este periodo que Margulis y Arresti (1998) denominan como “moratoria social”, constituye un constructo de la modernidad asociado a la juventud que prolonga y posterga el periodo intermedio entre niñez y adultez, suponiendo que existen las condiciones materiales, sociales y culturales para destinarlo a la formación y el estudio en instituciones de enseñanza. No obstante, en sociedades como la colombiana, esta moratoria se ve permanentemente cuestionada no solo por la clase y la posibilidad económica de poder acceder a la educación superior sino por una serie de complejos elementos, entre ellos, los asociados al efecto del conflicto armado en la población.

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

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

Uno de estos aspectos inscritos en la concepción de moratoria de las y los adolescentes, es la vida reproductiva y sexual que al ser intervenida se configura en un mecanismo privilegiado de poder, control y vigilancia. En el contexto colombiano, este aspecto adquirió particular relevancia por la enorme preocupación desatada hace dos décadas por el incremento exponencial de la maternidad y paternidad tempranas en este sector poblacional. Por un lado, porque de acuerdo a datos de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud 1990-2005-2010 en Colombia, el embarazo en las mujeres entre los 15 y 19 años pasó de 17 % en 1995 a 22,6 % en el 2005, lo que expresa que la tasa de fecundidad en los últimos veinte años para las adolescentes (15-19 años) en Colombia, se duplicó, deteniendo ligeramente su incremento en apenas un punto para el 2010, pero constituyéndose como uno de los indicadores de país más altos en la región.

Por otro lado, el Informe del Estado de Población Mundial del 2015, da cuenta de que, en Colombia, el conflicto armado tiene una relación directa con los índices de mortalidad materna y el embarazo en la adolescencia. El informe destaca que, en municipios con crisis humanitaria, la tasa de fecundidad de las niñas de 10 a 14 años es del doble que en los municipios no afectados, y que la mortalidad materna es 7.6 veces más alta. Estos datos no solo reflejan el impacto del conflicto armado en la vida de las mujeres y las niñas, sino que estas altas tasas de fecundidad, expresan el interjuego entre múltiples variables y actores involucrados que van desde aspectos sociales, culturales, familiares y económicos a factores de orden simbólico, subjetivo e inconsciente (UNFPA, 2015, p. 37).

Por ello, la noción de “temprana” asociada al embarazo o la maternidad debería ser contemplada siempre de manera situada. En aquellos contextos en los que la esperanza de vida no excede los veinte años, en donde la maternidad se constituye en un vector de movilidad social, en el que las posibilidades de movilidad tienden a no existir, o donde el reconocimiento social para una mujer joven se ve limitado a demostrar la capacidad de portar un hijo que

sea garante de seguridad y un embarazo da posibilidades de escapar de contextos adversos, a la vez que la maternidad constituye una vía para ingresar de manera inmediata al mundo adulto.

Con un hijo, por ejemplo, una adolescente socialmente deja de serlo y se convierte en una mujer: su estatus se trasforma radicalmente, adquiere pareja, familia y un proyecto de vida propio y culturalmente validado y obtiene una vía socialmente legitimada de manera “no oficial” para la realización de la feminidad “adulta”.

Deconstruir y construir categorías y enfoques adecuados para su abordaje en contexto³

Al hacer un ejercicio de retrospectiva, el estado del arte plantea que el énfasis en la perspectiva de salud respecto al tema, se instala a partir de que en la década del sesenta, la Organización Mundial de la Salud y, regionalmente, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), fueron los actores principales en la orientación y direccionamiento respecto a la comprensión y abordaje del embarazo adolescente como un problema de salud pública. Posteriormente, la UNESCO comienza a brindar parámetros de comprensión e intervención en el ámbito de la educación.

Algunas miradas críticas referidas en el documento, expresan su preocupación por el impacto de esta perspectiva. Por un lado, porque tiende a medicalizar la sexualidad, descontextualiza de la historia, de la cultura, del placer, escindiéndola de otras esferas de la vida y desproveyéndola de todo sentido subjetivo. Desde la academia autoras como Mara Viveros (2004 en Bernal, 2017b) hace una crítica al enfoque de salud pública en tanto este actúa como un mecanismo de control y de reproducción de estereotipos y gobierno de los cuerpos y la sexualidad adolescente y juvenil a través de discursos y prácticas médicas. Proponen transitar de un enfoque de control del cuerpo

3 Una versión anterior de este apartado fue desarrollada en el resumen ejecutivo del estudio: Bernal, M. (2017b) “Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto educativo”- Fase I. Informe final de la revisión y análisis documental. Convenio 3712 de 2016 SED-IDEP: Reseña del estudio y análisis de los resultados para su divulgación. IDEP, Bogotá, pp. 20-26.

a un enfoque reflexivo, que oriente la toma de decisiones entre adolescentes y jóvenes, como parte del ejercicio de la ciudadanía.

Otra crítica a la biologización como una de las formas básicas del control moral, el estado del arte refiere a Morgade (2006 en Bernal, Noriega, Quintana, *et al.*, 2016, p. 172b), quien desde el enfoque foucaultiano utiliza la categoría de biopoder para abordar el embarazo en la adolescencia y las maternidades tempranas. Siguiendo a la autora, se sostiene que el biopoder opera enajenando la capacidad de auto determinar la propia vida y naturalizando en las mujeres la función biológica de la gestación, convirtiéndola en un estado ideal, sobrevalorado y al mismo tiempo regulando lo que es o no aceptable socialmente respecto a este hecho biológico.

Avanzando en el análisis de los enfoques, de la mano del enfoque de salud, el estudio identifica las producciones que adhieren los enfoques de prevención y riesgo. El documento Políticas públicas de juventud y derechos reproductivos: limitaciones, oportunidades y desafíos en América Latina y El Caribe, referido en el estado del arte, resalta que el enfoque de riesgo puede contribuir a visibilizar dificultades o necesidades específicas de los y las estudiantes embarazadas y mostrar la existencia de amplios sectores juveniles excluidos, y en situaciones de precariedad y limitaciones que requieren medidas específicas de apoyo (Franco, 2005).

Siguiendo a Claudio Stern (1997) para analizar el enfoque de problema o problemática que evidencian muchos estudios, el estado del arte da cuenta de los factores que entraron en juego para que desde hace ya tres décadas, el embarazo en las adolescentes se convirtiera en una “preocupación” para varios sectores sociales. Este mismo autor refiere cuatro premisas que caracterizan a la mayor parte de la literatura que define el embarazo adolescente como una problemática: su supuesto incremento; su contribución al crecimiento acelerado de la población, sus efectos adversos sobre la salud de la madre y del niño y su supuesta contribución a la persistencia de la pobreza. Estas premisas suelen asociarse a factores económicos, de salud y sociales que imponen la lógica de mercado relacionadas con la edad gestacional.

El estudio destaca cómo los organismos internacionales, multilaterales, agencias de cooperación y algunas ONG, se han trazado lineamientos estandarizados para reformar las políticas sociales de los países del sur global, desde una perspectiva denominada de desarrollo. Esta perspectiva se ha consolidado

en la región por medio de la asignación y etiquetamiento de recursos y de otras estrategias de condicionamiento que en ocasiones se han convertido en francas imposiciones de agendas que supeditan, a través de acuerdos económicos y políticos, la adhesión de los países a este paradigma.

El estado del arte identifica entonces, distintos enfoques de desarrollo, pasando por el enfoque de crecimiento asociado al progreso y el enfoque de Desarrollo Humano, hasta llegar al nuevo Enfoque de Desarrollo Sostenible que, en paralelo con algunos elementos del enfoque de los derechos humanos, han configurado una fundamentación de una parte de las estrategias adelantadas o impulsadas por la cooperación internacional en el tema, para un abordaje de la fecundidad adolescente desde un paradigma economicista y como problema de desarrollo. De este modo, la pobreza vendría a considerarse uno de los principales factores de riesgo, aunada a desigualdades estructurales, falta de conocimiento y de acceso a oportunidades educativas y laborales.

La relación entre el embarazo en la adolescencia y la pobreza es señalado en el estado del arte como un enfoque instrumentalista que le da un efecto negativo de largo plazo, tanto a nivel microeconómico, afectando las oportunidades de la joven que se ve obligada a ingresar al mercado laboral desde una condición de desventaja social y precarización que acarrea la deserción escolar y a la precarización en el plano laboral; como a nivel macroeconómico al incidir en la productividad, acrecentando la pobreza del país. El discurso del bienestar, opera como un dispositivo correctivo y de incidencia sobre la sexualidad y la reproducción, y a su vez, estigmatiza a las mujeres reconocidas en este sector poblacional y de clase.

El estado del arte destaca, no obstante, que en relación a la maternidad y paternidad tempranas, en la última década se ha observado un cambio en las perspectivas a través del enfoque de derechos humanos y en particular del enfoque de derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes, pues ha implicado el acercamiento desde otros referentes. Este giro se expresa en la actualización de la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos de Colombia (PNSDSDR) realizada en el 2014, que aparece fundamentada en referentes como solidaridad, bienestar y desarrollo humano sostenible, y enfocada en la garantía integral de derechos (MSPS, 2014):

centra su propósito en el reconocimiento de las vivencias de la sexualidad vinculada a la autobiografía, el afecto, el erotismo, el disfrute, el placer y su influencia

directa sobre el bienestar y la salud física, mental, social y el ejercicio de los derechos y la ciudadanía plena (MSPS, 2014 en Bernal, Noriega, Quintana, *et al.*, 2016, p. 172).

El estado del arte destaca que la mayor parte de las producciones de política pública y organizaciones analizadas, adhieren el enfoque de derechos, y que es desde este donde se generan los lineamientos para abordaje del tema tanto a nivel nacional como internacional. Sin embargo, hace un llamado de atención a atender a la tensión que se percibe en este enfoque entre lo normativo y lo cultural. Adicionalmente, el asumir a los adolescentes como sujetos de derechos, introduce en el debate y el abordaje del tema, el rol de las sociedades y los gobiernos e instituciones de garantizar los derechos humanos, reconociendo los derechos fundamentales a la vida, la salud, la educación, etc.

Haciendo referencia al texto *Los derechos sexuales y reproductivos: una aproximación a la medición de acceso al derecho a la salud materna en Colombia* (Cardona, 2010), el estado del arte sostiene que el enfoque de derechos se encuentra estratégicamente ligado a la perspectiva de género en la búsqueda de la igualdad y a su vez, en la *Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía-PESCC* (2014), destacando que la intersección entre derechos humanos, género y enfoque diferencial como marcos de referencia en la educación de la sexualidad, conlleva un cambio de mirada en los procesos de análisis de información, requiriendo tomar en consideración temas estructurales de las situaciones que se relacionan con el desarrollo de la sexualidad. Así, esta evaluación refiere que “la perspectiva diferencial de género, al ser aplicada como método de análisis hace visible la calidad de las relaciones entre mujeres y hombres y la manera como las iniciativas tienen en cuenta sus capacidades, intereses y derechos particulares” (Cardona, 2010 y Vargas e Ibarra 2014, en Bernal, Noriega, Quintana, *et al.*, 2016, p. 172).

De la mano de estos enfoques, el enfoque de género feminista referido por Jesica Báez (2016 en Bernal, 2017b, p. 25) en el documento “*La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención*” es destacado en el estado del arte como una mirada crítica clave, posicionando tanto lo personal como lo político y brindando elementos para analizar las relaciones cotidianas, visibilizando las desigualdades de género y, junto con los aportes de los

movimientos por la diversidad sexual y genérica, contribuyendo a configurar una concepción dinámica y diversa de la sexualidad.

En esta misma línea, pero desde producciones desarrolladas desde la academia y las ONG, el estado del arte reconoce un enfoque de corte socio-antropológico que por un lado apunta al reconocimiento de la experiencia subjetiva de la maternidad/paternidad, destacando en su lectura y abordaje las narrativas y los significados que las propias jóvenes le otorgan, y por otro invita a reconocer la forma en que los sistemas de creencias vienen a incidir en la concepción del embarazo en la adolescencia.

Retomando a Llanes (2012), Le Van (1998) y Marcús (2006) (en Bernal, Noriega, Quintana, *et al.*, 2016,) se destacan como aportes desde la academia, cuestiones claves a considerar como son el cuestionamiento de que el embarazo adolescente sea siempre involuntario. Estos autores son destacados como fuentes de elementos teóricos para comprender que las adolescentes que ejercen la maternidad voluntariamente afirman una representación hegemónica de lo femenino y asumen la maternidad como una vía para legitimar su rol femenino dentro y fuera de la familia. Así mismo, estas producciones permiten analizar el sentido de la maternidad en las relaciones de género que establecen las adolescentes, y cómo el embarazo y la maternidad se juegan en la constitución de su propia identidad de género, y en su reposicionamiento simbólico en lo social, familiar y subjetivo.

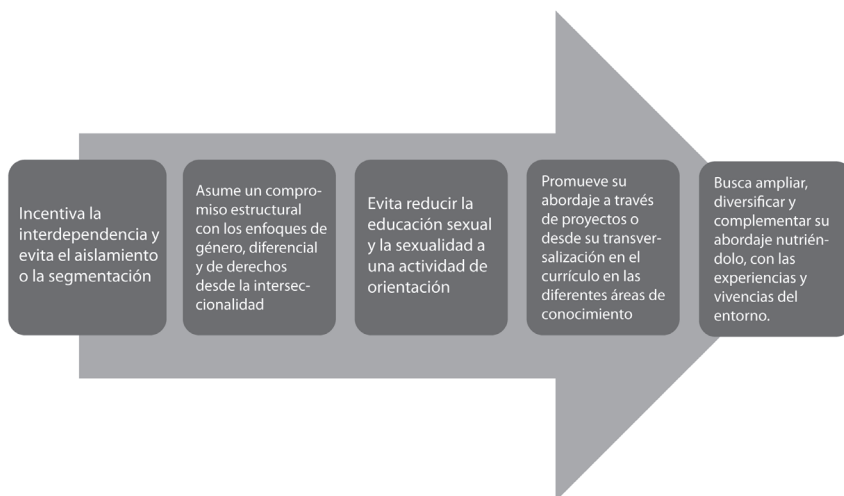
Es importante señalar que al contrastar el análisis documental con las experiencias docentes analizadas, el estado del arte proporciona una persistencia generalizada del enfoque sanitario y de la naturalización de roles estereotipados de género. Este aspecto constituye el fundamento del que se parte para reconocer hacia dónde es necesario seguir avanzando en el abordaje de la educación para la sexualidad, el fortalecimiento de las experiencias y las prácticas pedagógicas, en la producción de conocimiento y promoción de acciones y en la clarificación de las perspectivas que resultan más pertinentes para lograrlo desde el estudio que nos ocupa y que se detallan a continuación.

Abordaje integral de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares

De aquí se desprende el interés de desarrollar un abordaje integral y comprensivo desmontando la noción de “temprana” de las categorías de “maternidad

y paternidad”. Las reflexiones adelantadas sobre los aspectos que conlleva un abordaje integral de la maternidad y paternidad en los contextos escolares, se muestra en la imagen 3⁴.

Imagen 3. Abordaje integral de la maternidad y paternidad en los contextos escolares.



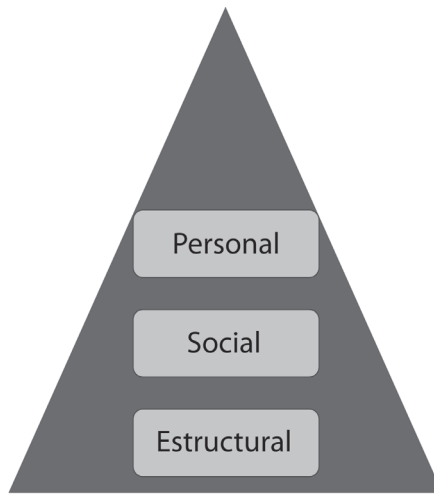
Esta búsqueda por el abordaje integral llevó a proponerse desmontar las categorías preexistentes e indicadores o abordajes habitualmente utilizados, reconocer cuándo es necesario construir nuevas categorías capaces de dar cuenta de lo que se quiere observar y por tanto construir a partir de esa indagación.

Lo anterior, implicó asumir que la dimensión personal y subjetiva constituye una experiencia que requiere de un relato para dar cuenta de ella, de un lenguaje para nombrarla y del desarrollo de habilidades para ser comprendida y abordada. Así pues, se hizo necesario incorporar al análisis la noción de ámbito para poder configurar tres planos de profundización analítica: el ámbito personal y subjetivo; el ámbito social (el entorno de la o el estudiante, sus redes de apoyo, familias, pares, docentes y en general el medio

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

en el que se desenvuelve); y el ámbito estructural (las condiciones del colegio, oportunidades educativas y laborales, la violencia del país y la situación socio-económica en la que vive) (Montoya y Jaramillo, 2013, citados por Bernal, M.; Betancourt, F.; Noriega S.; Fletscher, C. y Quintana, A., 2016). Los ámbitos del estudio se muestran en la imagen 4.

Imagen 4. Ámbitos del estudio.



Fuente: elaboración propia.

Implicó también reconocer a otros actores que inciden en el abordaje de la sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad en el contexto escolar, entre los que se encuentra el sector privado. De este modo se establecieron las categorías de trabajo que se describen a continuación.

Sexualidad

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

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

lo largo de toda la vida. Pero también se hace referencia a las formas en que estos aspectos pueden ser expresados en la vida cotidiana de las personas: a través de prácticas, vínculos, roles, deseos o anhelos que orientan, modulan y sustentan la forma de identificarse, expresar las emociones y afectos, las relaciones que se establecen y los proyectos de vida que se configuran a través de los vínculos que pueden incidir incluso en la forma en que jurídicamente es o busca ser reconocida; la posibilidad, capacidad y decisión de reproducirse o no; la autonomía para identificarse en función de esos vínculos, deseos o características, etc. En esta amplia perspectiva, la sexualidad no se comprende de forma restringida a las relaciones sexuales, la genitalidad o a la reproducción, sino que abarca también otras muchas dimensiones de la experiencia humana, en la que se juegan aspectos psicológicos, sociales, culturales y éticos que se expresan de múltiples formas en el contexto educativo.

Se define abordar la sexualidad únicamente en lo que se refiere a su experiencia situada y abordaje en el contexto escolar, reconociendo a los actores de este contexto, sus experiencias, roles, identidades asignadas y elegidas (adolescentes, jóvenes, etc.).

Educación para la sexualidad

Desde este estudio se propone un abordaje integral de la educación para la sexualidad que implica educar no solo para regular la sexualidad o la reproducción, sino educar para la vida, afrontar el reto de aprender a relacionarse consigo y con los demás, despertar la necesidad de interrogarse sobre lo que se sabe, los supuestos que sustentan esos saberes, la exploración crítica de actitudes y comportamientos, y la expresión de necesidades, afectos e ideas desde las posibilidades de apertura y riqueza que los distintos enfoques y perspectivas que se asumen desde este estudio, aportan para su comprensión.

El embarazo, la maternidad y paternidad en el contexto escolar

Embarazo en el contexto escolar

Se reconoce la necesidad de focalizar la atención en las particularidades socio-educativas de enfrentar una situación de embarazo en el contexto escolar no

solo para quienes viven esta experiencia en primera persona sino también para el resto de los actores del escenario escolar.

Distinguir el embarazo de la maternidad y la paternidad, en tanto constituyen dos momentos de la vida que requieren ser abordados de manera diferenciada: el embarazo como una situación transitoria de nueve meses, y la maternidad o paternidad como una experiencia continuada de aprendizaje a lo largo de la vida que puede coincidir con el contexto escolar y que lo trasciende.

El embarazo, al acontecer en el escenario escolar supone un interjuego de múltiples factores: algunos relativos a la persona que enfrenta esta situación que puede ser voluntaria y planeada o no, y otros relativos al manejo socio-educativo y de garantía de derechos desde los ámbitos, personal, social e institucional y desde los roles que juega cada actor de la comunidad educativa, incluyendo al entorno escolar y la incidencia de las familias del estudiantado.

Maternidad (es) / Paternidad (es)

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

Género⁵

5 Este apartado recoge algunas reflexiones preliminares desarrolladas en el marco del proceso de transversalización de género y enfoque diferencial en las prácticas pedagógicas, en el marco del Convenio 3198 del 2012 celebrado entre el IDEP y la SED. Estas reflexiones pueden ser consultadas en: <https://prezi.com/rds-bfzbb0ph/co-laboratorio-marina-bernal/>

El género como categoría expresa una larga trayectoria de elaboraciones, vertientes, énfasis y rutas epistemológicas. Retomando a Bonder (1998), quien parte de los trabajos clásicos de Rubín y Stoller, para reconocer la potencia de esta categoría como una posibilidad de dar cuenta de la construcción socio-cultural de lo femenino y lo masculino asociado a una pretendida estabilidad y binarismo biológico, premisa sobre la que yace una parte central de la organización de lo social. Esta categoría permite analizar no solo las diferencias jerárquicas entre los hombres y las mujeres, sino entre lo que en lo social se configura como masculino o femenino, su reproducción, transformación e interrelación en lo social, pero también posibilita construir nuevas categorías teóricas e instrumentos metodológicos para desmontar estos esquemas jerárquicos.

Cuidado y autocuidado

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

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

Establecer y situar los enfoques y perspectivas que orientan la investigación⁶

Las premisas detalladas en el apartado anterior, constituyen la forma de puntualizar de forma efectiva un conjunto de perspectivas y enfoques que han

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

orientado los estudios desarrollados en el marco del convenio 1452 IDEP-SED sobre el abordaje integral de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares desde su fase inicial y hasta la fecha: Bernal, M. (2017a, 2017b, 2017c) y Bernal, M.; Betancourt, F.; Noriega S.; Fletscher, C. y Quintana, A. (2016), y que permiten reconocer y problematizar la forma en que docentes y estudiantes se constituyen como sujetos en un escenario complejo como es el contexto escolar.

Como se expresa en el resumen analítico del estudio (Bernal, 2017b, p. 15), los enfoques o perspectivas se entienden como una suerte de posiciones o puntos de vista, que quien investiga propone para analizar una situación u objeto de estudio con la intención de interpretar, comprender, y examinar la problemática que le ocupa, para este análisis documental se establecieron en primera instancia los enfoques de género, derechos, diferencial y de cuidado y autocuidado, y a medida que avanzó la indagación surgieron algunos enfoques o perspectivas adicionales. Por su parte, el planteamiento metodológico consideró como un aspecto clave el reconocimiento de experiencias docentes y el diálogo de saberes que contrastaba y enriquecía la revisión documental con su conocimiento situado sobre el tema.

A continuación, se detallan los enfoques y perspectivas planteados en el estudio:

La sexualidad desde un enfoque de derechos humanos

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

Para el Estado, es clave abordar la sexualidad desde el enfoque de derechos entendiendo este como una

pauta orientadora fundamentada en el reconocimiento, respeto y garantía de los Derechos Humanos y las libertades de carácter universal inherentes a los seres humanos, sin distinción de ningún tipo y cuyo propósito es garantizar condiciones

de dignidad en todos los ámbitos de la vida individual y colectiva de los sujetos de derechos (DIH, 2014, pp. 19-20).

El enfoque de género

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

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

Enfoque diferencial

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

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

Enfoques de género, diferencial y de derechos desde la interseccionalidad

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

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

Por tanto, esta perspectiva de abordaje posibilita reconocer, por ejemplo, no solo el capital cultural que la experiencia vital de cada integrante de la comunidad educativa aporta, sino que conlleva, además, una comprensión profunda de lo que significa, para cada cual, educar para combatir la segregación y la exclusión asociada; reconocer las relaciones que resultan de la interacción de los sistemas de poder-saber (de género, raza, etnia, clase y sexualidad);

e identificar las relaciones de jerarquización, interrelación, superposición y asimetría que se dan entre estos sistemas que operan en los cuerpos y en las vidas de las y los estudiantes, y la forma en que experimentan, comprenden, perciben y representan su sexualidad, su reproducción; y la forma en que es percibida y abordada por docentes, directivas, familias y demás integrantes de la comunidad educativa y su entorno (Bernal, Quintana y León, 2013).

Ética del cuidado y el autocuidado

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

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

Asumir que la autonomía debe ser comprendida como relacional, es decir, que debe comprenderse no como la ausencia de vínculos, sino como el asumir los propios vínculos libremente, consciente de los propios límites y de los límites de la otra persona.

Adicionalmente, desde el abordaje impulsado por el equipo del área temática de cuidado y autocuidado de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2014) el enfoque de cuidado y autocuidado al inscribirse en el diseño de proyectos constituye una forma de fomentar el desarrollo de la capacidad de sentir con las demás personas, preocuparse por lo que les sucede, y transformar esa preocupación en acciones concretas de atención, apoyo,

empatía, solidaridad, reconocimiento de la interconexión e interdependencia humanas, y como un principio fundamental de las relaciones humanas y de la relación consigo mismo y con el entorno. Al aplicarlo en el contexto escolar, comprendido como el escenario donde interactúan las y los integrantes de la comunidad educativa, la ética del cuidado y el autocuidado suponen reconocer cambios cualitativos en la forma como se conciben y establecen las relaciones de aula y las jerarquías entre directivos, padres y madres de familia, docentes y estudiantes y redes de apoyo.

Proyecto de vida y sentido de vida⁷

Un elemento importante y que merece un apartado específico dentro del enfoque de la ética del cuidado y el autocuidado es el proyecto de vida y el sentido de vida. De acuerdo con González (s.f.), algunos autores no se percatan de la diferencia entre proyecto de vida y sentido de vida, resaltando en su documento distintos elementos que se resumen a continuación.

Proyecto de vida

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

Sentido de vida

La noción de sentido de vida hace referencia a la cualidad humana de cada persona de desarrollar capacidades críticas para reflexionar acerca de sí y de su entorno, “a fin de comenzar a construir e identificar valores personales que se encuentren en coherencia con los valores sociales, el respeto y el

7 Elaboración a partir del apartado desarrollado por Martha Cuevas retomado del informe final “Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto escolar - fase II. Elaboración de un cuerpo de indicadores” Bogotá: IDEPSED, pp. 144. 151.

reconocimiento del otro y con un sentido de crecimiento y enriquecimiento personal que mejore a su vez las relaciones interpersonales” (González, s.f., p. 1).

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

Establecer las dimensiones de indagación de la investigación

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

Estas perspectivas y nociones invitan a reconocer, no solo el capital cultural que la experiencia vital de cada integrante de la comunidad educativa aporta a cada persona tanto en lo individual como en lo colectivo, sino que conlleva, además, una comprensión profunda de lo que significa, para cada cual, educar para combatir la segregación y la exclusión asociada al ejercicio de la sexualidad y de las posibilidades reproductivas⁶. A continuación, se detallan las dimensiones del estudio:

Representaciones sociales

Analizar las representaciones sociales permite, de acuerdo con Plaza, González, y Meinardi (2013), explorar de qué manera lo que se dice o se hace en el entorno escolar da cuenta de las normas y valores que construyen el orden social y la internalización que de esto hacen las personas:

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

Significados

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

Actitudes

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

- Afectivo: sentimientos o valoración afectiva.
- Cognitivo: conocimiento, opinión, idea, convicción o pensamiento.
- Conductual: forma de actuar frente a una situación.

Comportamientos y prácticas

Un comportamiento es una acción explícita y observable realizada en condiciones particulares mientras que las prácticas son una serie de comportamientos relacionados. Un comportamiento tiene varios aspectos a considerar en su análisis:

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

- Relacional: con quién y en relación a quién se producen los comportamientos y las prácticas
- De posicionamiento: aspectos (ético, político, ideológico o de afirmación personal) que se expresan en las prácticas y que constituiría una significación.

Conocimientos

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

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

Reconocimiento y diálogo de saberes: desde lo metodológico a lo analítico

El reconocimiento y diálogo de saberes constituyó un reto reflexivo, analítico y creativo desde la exploración de literatura académica y “literatura gris”; registros documentales y piezas comunicativas; el reconocimiento de las experiencias docentes de larga data desarrolladas en colegios como parte del currículum o incluso como actividades extracurriculares; y el asumir que había realidades probablemente desconocidas, invisibles o analizadas parcialmente desde marcos o perspectivas forjadas desde otros contextos y llevadas irreflexivamente al contexto educativo, ante la notable limitación de carecer de categorías, indicadores e instrumentos adecuados para develar, reconocer e interrogar este complejo fenómeno en el contexto escolar, dar cuenta de su estatus, y poder abordarlo comprensivamente.

Desde el proceso de diseño, hasta el reporte final, el estudio estuvo orientado por una serie de criterios de indagación que permitían no solamente acotar la búsqueda de materiales, sino además coadyuvar a ponderar las cualidades, calidades y características de los materiales a analizar. Estos criterios se sintetizan en la imagen 5.

Imagen 5. Criterios de indagación.



Así mismo, atendiendo a la secuencia de fases o momentos metodológicos previsto y a las acciones que estos conllevaron, se diseñaron una serie de instrumentos y dispositivos para el registro y análisis de la información. A nivel documental se exploraron 176 unidades de análisis de la última década. Son 60 textos desde el eje de PP y normatividad asociada, 54 de producciones de ONG y organizaciones multilaterales y 62 producciones académicas. No obstante, analíticamente se observa que la autoría predominante de estos textos es de ONG y organismos multilaterales y que en su mayoría. La imagen 6 muestra la caracterización de la literatura revisada.

Imagen 6a. Caracterización de la literatura revisada: tipo de documento, tipo de contenido y público meta⁸.

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

Imagen 6b. Caracterización de la literatura revisada: ubicación del texto y alcance geográfico de los datos⁹.

Documentos analizados	Ubicación del texto: Internacional /Nacional / Distrital /Local	Alcance geográfico de los datos
PP y normatividad asociada	45.9 % de documentación indagada es internacional, 32.8 % nacional y el 9 % de material distrital y local	41 % tienen alcance internacional: se refiere a experiencias, programadas, proyectos, estudios de caso o análisis comparativos de PP en Latinoamérica, Estados Unidos, Europa y África 33 % son de alcance nacional 10 % de alcance local 11 % de alcance distrital

8 Desarrollado a partir del análisis descriptivo reportado por eje en el informe final e incluido en la presentación institucional de los resultados del estudio desarrollada por Marina Bernal a solicitud de IDEP “Convenio Interadministrativo 3712 de 2016 IDEP-SED. Componente 2: Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas Fase I: Revisión y análisis documental-Estado del arte”. IDEP, 2017.

9 Ídem.

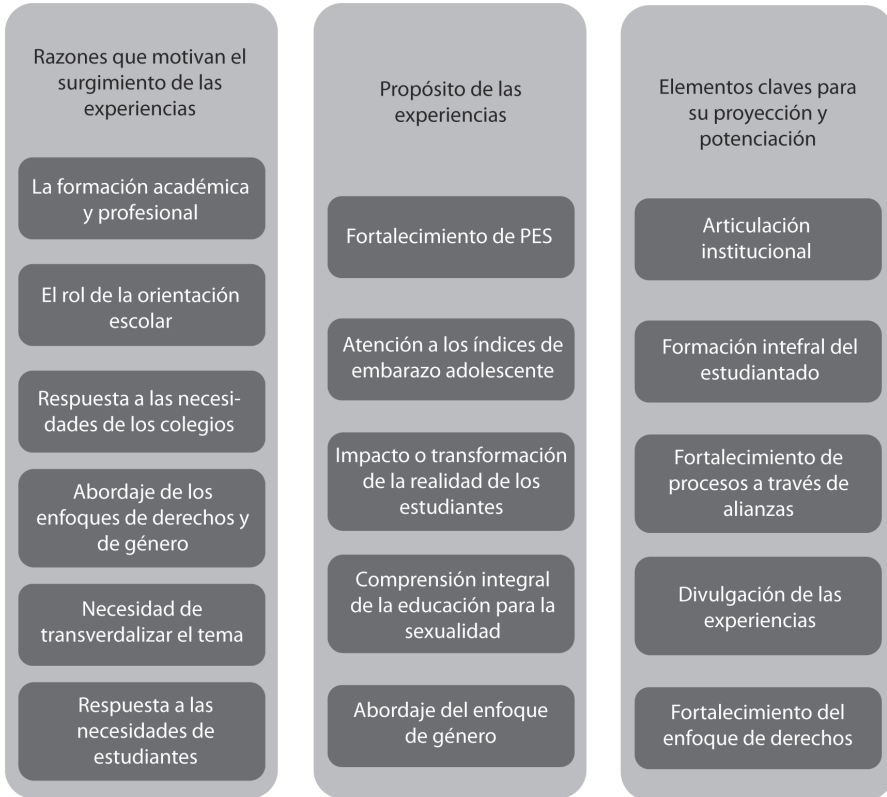
Documentos analizados	Ubicación del texto: Internacional /Nacional / Distrital /Local	Alcance geográfico de los datos
ONG y organizaciones	74 % Internacional y regional 17 %Nacional 7 %Distrital	54 % Internacional 30 % Nacional 6 % Regional y Distrital Los organismos multilaterales representados por la ONU son quienes mayormente producen lineamientos para los países (UNFPA)
Producciones académicas	66 % Internacional 28 %Nacional 5 % Local y regiones de Colombia	54 % Regional 28 % Internacional 14 % Nacional

El estudio contó además con aportes de 78 docentes, orientadores y orientadoras de 45 colegios oficiales de Bogotá, procedentes de 14 localidades, que han liderado experiencias pedagógicas en educación para la sexualidad. Adicionalmente, se tuvo acceso a un registro virtual¹⁰ de 32 experiencias desarrolladas por docentes en Bogotá. A partir del encuentro de experiencias, la investigación permite reconocer las experiencias que se vienen desarrollando en los colegios oficiales de Bogotá destacando tres aspectos fundamentales: las razones que motivaron su surgimiento, sus principales propósitos y la proyección que estas requieren.

En la imagen 7 se presenta un detalle de estos tres aspectos de las experiencias, caracterizados en el informe.

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

Imagen 7. Caracterización de las experiencias y prácticas pedagógicas: razones de su surgimiento, principales propósitos y elementos claves para su potenciación¹¹.



La estrategia para el reconocimiento de prácticas pedagógicas sobre el tema, desarrolladas en colegios oficiales de Bogotá denominada Encuentro de experiencias y prácticas pedagógicas en educación para la sexualidad, fungió como un dispositivo metodológico que permitió tanto el reconocimiento de prácticas pedagógicas desarrolladas en colegios oficiales de Bogotá, como la recolección de aportes al balance preliminar del estado del arte sobre

11 Gráfico desarrollado a partir del análisis descriptivo reportado en el informe final e incluido en la presentación institucional de los resultados del estudio desarrollada por Marina Bernal a solicitud de idep “Convenio Interadministrativo 3712 de 2016 IDEP-SEED. Componente 2: Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas Fase I: Revisión y análisis documental-Estado del arte”. idep, 2017.

el abordaje de la maternidad y paternidad temprana en la ciudad realizados por docentes en educación para la sexualidad.

Este ha sido uno de los aspectos centrales de este estudio: conocer de primera mano y reconocer en su magnitud el conocimiento situado y acumulado de los maestros y maestras que han decidido afrontar el reto de abordar la sexualidad en los contextos escolares. Enfrentado limitaciones estructurales, reflexionando, cuestionando y ampliando sus propias perspectivas, reconociendo en sus estudiantes sus saberes, necesidades y particulares experiencias subjetivas e impulsando experiencias pedagógicas novedosas que buscan contribuir a mejorar la vida de cada estudiante pero que a la vez, transforman las realidades en los colegios públicos de Bogotá y de la ciudad en su conjunto.

Experiencias y prácticas pedagógicas

Identificación de las prácticas pedagógicas

Como se mencionó, la SED y el IDEP realizaron una selección de 56 colegios oficiales teniendo en cuenta criterios definidos en relación con la educación para la sexualidad, entre los que se destaca, para la mayoría de casos, el desarrollo de experiencias para el abordaje del tema. A continuación, los criterios definidos:

- Proporción del total de las localidades de Bogotá.
- Inclusión de colegios de localidades priorizadas por el Programa Distrital de Prevención de Maternidad y Paternidad Temprana: Suba, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar.
- Los colegios deberán contar con un trabajo previo por alguna de las dos entidades (IDEP O SED).
- Deberán tener iniciativas propias, en desarrollo de.
- Colegios incluidos en el sistema de alertas.
- Colegios en concesión.
- Colegios rurales.
- Localidad con zonas de trabajo sexual.
- En localidades con alto índice de recepción de población desplazada.

Así pues, de los colegios convocados al encuentro, se logró una respuesta de 45 de ellos (entre estos 3 que no fueron convocados directamente), que participaron a lo largo de los dos días, a través de la presencia de 78 personas, entre docentes y orientadores y orientadoras responsables del acompañamiento pedagógico en cuestión, ubicados en 14 localidades de la ciudad:

Usaquén, Chapinero, Santa Fe, San Cristóbal, Usme, Bosa, Kennedy, Fontibón, Suba, Barrios Unidos, Los Mártires, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar.

Adicionalmente, el análisis muestra que, en términos de participación se destaca una mayor presencia de mujeres con un 76 % frente a un 24 % de hombres, cifra que ejemplifica que quienes responden a las convocatorias por los temas de educación para la sexualidad en los colegios oficiales asistentes, está mayoritariamente en cabeza de maestras y orientadoras.

A lo anterior cabe añadir, que, como herramienta para la recolección de información, el formulario de inscripción electrónico logró aportar información de 32 colegios, entre los que se encuentra una experiencia de un colegio no convocado y 3 experiencias de colegios convocados pero que no asistieron al encuentro.

Es importante aclarar que, aunque no se cuente con la información registrada en el formulario electrónico para los 45 colegios participantes, la presente sistematización recoge a manera de diálogo los aportes de las experiencias participantes.

Surgimiento de las experiencias

Durante el encuentro de experiencias se buscó indagar, reconstruir y reflexionar sobre las motivaciones que maestros y maestras encuentran para desarrollar procesos que aporten a la reflexión sobre el tema en las comunidades educativas, con el fin de reconocer en sus intereses y oportunidades para el abordaje del tema.

Para iniciar, las reflexiones sobre el surgimiento de las experiencias llevaron, a quienes participaron en cada espacio, a pensar desde lo personal, cuáles han sido las causas que estimularon su interés. Como se presenta a continuación, dichas motivaciones involucran necesariamente las relaciones con las otras personas y con el entorno que las rodea, de forma que, aunque la pregunta parte de la subjetividad individual, se define a partir del reconocimiento de las condiciones objetivas del contexto.

A continuación, se presentan los factores identificados durante el encuentro con relación al surgimiento de los procesos y que contaron con un mayor reconocimiento: formación académica y profesional, el rol de la orientación escolar, respuesta a las necesidades de los colegios, abordaje de los enfoques de derechos y de género, necesidad de transversalizar el tema y respuesta a las necesidades de los estudiantes. Cabe señalar, que estos tres últimos aspectos tuvieron una mayor mención.

La formación académica y profesional

Uno de los primeros aspectos que se destaca en el diálogo, tiene que ver con la formación académica y profesional, como parte del recorrido de vida y como una oportunidad. La orientadora Yaneth Castillo del Colegio San Martín de Porres de la localidad de Chapinero, señaló que:

... Surge también a partir de mi propia niñez y adolescencia, influenciando mi expresión personal y profesional, lo que me ha llevado a ver los cambios que ha tenido el tema de la sexualidad con el tiempo: “antes se sabía poco, hoy se sabe mucho, pero ¿hasta dónde? Y mire todo lo que pasa con los jóvenes” ... el interés también tuvo que ver con la oportunidad de capacitarse, años atrás, luego del incidente con la profesora Lucila, en Ventaquemada¹² que, con la tutela presentada, dio paso a un auge del interés por la educación sexual (Barbosa, 2016, p. 1).

Para Doris Forero, orientadora y psicóloga del Colegio El Jazmín de la localidad de Puente Aranda, líder del proyecto Jóvenes formadores de jóvenes, su interés parte del trabajo de sistematización que adelantó con la Universidad Santo Tomás al hacer una maestría en Educación, en la cual abordó el trabajo con líderes pares para lograr un mejor acercamiento de los jóvenes al tema (Barbosa, 2016, p. 6). Sin embargo, desde experiencias como la desarrollada por Miguel Ángel Guerrero, docente en artes del Colegio El Paraíso de Manuela Beltrán, el interés aunque profesional, parte de las prácticas artísticas en las cuales “existe una constante por vivenciar, solucionar y explorar las etapas propias de mi vida. El arte proporciona herramientas directas al

12 El primer día, durante la introducción al encuentro, Amanda Cortés profesional del IDEB, destacó, como referente histórico, el año 1992 debido a que marcó “lo que sería la política pública contemporánea sobre la sexualidad del escolar [...] se relaciona con una anécdota particular de una profesora en Ventaquemada Boyacá, quien quiso dar a los niños de tercero una clase sobre la reproducción desde el ejemplo del toro que monta a la vaca”, esta situación llevó a la profesora a entablar una tutela para defender sus derechos luego de que se le retirara del cargo.

respecto, específicamente el campo de la expresión corporal, tema central en el proyecto Salón del Cuerpo” (Casas, 2016, p. 13).

De igual forma, durante el diálogo otra persona señaló que el “interés surge desde la necesidad de conocer y adentrarme más en el tema de la sexualidad. También, parte de entender algunas de las situaciones que se dan en el colegio” (Baquero, 2016, p. 18).

El rol de la orientación escolar

Otro aspecto identificado durante el encuentro fue el rol de la orientación escolar y cómo este ha sido concebido desde las instancias institucionales.

Para una de las orientadoras participantes, su interés partió de la necesidad de “responder a los proyectos obligatorios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el momento en que se informó a los orientadores que debían desarrollar un proyecto de educación sexual”, hecho que se sumó a un reconocimiento personal de que la base del trabajo del orientador es la parte humana, teniendo en cuenta las necesidades y el entorno de los y las estudiantes.

Señala Barbosa (2016) “Para comenzar con la educación para la sexualidad, es fruto del interés por formar a las y los estudiantes para la vida, entendiendo que la sexualidad es justamente una dimensión de todo el ser” (p. 18). Agrega,

[...] desde el ánimo de intervenir en la realidad de las y los jóvenes, específicamente en sus construcciones sobre la sexualidad y el embarazo temprano, esto hace parte de la misión inherente a ser orientadora la especialización en Educación Sexual; en la universidad daban una serie de estrategias, de dinámicas de trabajo que se podían implementar en el aula, desde allí comencé a organizar el proyecto de educación sexual en el colegio donde trabajaba, y luego lo implementé, más estructurado, en el que me encuentro (Barbosa, 2016, p. 19).

De esta forma se identifica una obligación profesional en la que se relacionan acciones puntuales a desarrollar en el entorno escolar, expresiones como “desde mi rol de docente orientadora estoy en la obligación de liderar este proyecto a nivel institucional e implantar en la comunidad...” (Baquero, 2016, p. 17), ejemplifican la relación con el rol de orientación. Así mismo, un docente señala, “como trabajador social, y en mi rol de orientador escolar, creo pertinente informar a nuestra niñez, adolescencia y juventud planes de

prevención y promoción de una sana vivencia de la sexualidad en este entorno social” (Baquero, 2016, p. 18).

Desde esta visión, la orientación escolar se comprende como una necesidad para abordar las problemáticas escolares en tanto “surge de la necesidad de la comunidad educativa: en su problemática individual y comunitaria. Como orientadora escolar, es indispensable apoyar el proyecto desde la visión de identificar problemáticas sociales a nivel individual y grupal” (Baquero, 2016, p. 17).

Otras reflexiones apuntan a reconocer la orientación como una oportunidad para la comunidad educativa: hay una “necesidad de fortalecer en los chicos y chicas una nueva perspectiva del concepto de educación sexual, desde mi quehacer diario, y mi rol como orientadora me facilita establecer un diálogo abierto y asertivo con los estudiantes y se vea reflejado en los logros y la comunidad educativa” (Baquero, 2016, p. 18).

Respuesta a las necesidades de los colegios

Teniendo en cuenta lo anterior, otro de los factores que se reconoce como motivación para el desarrollo de los procesos en educación para la sexualidad por parte de equipos docentes y de orientación escolar, se relaciona con las necesidades identificadas por la institución educativa frente a la aparición o incremento de embarazos a temprana edad.

Doris Forero, del Colegio El Jazmín, señala:

el proyecto nace de la necesidad de atender una urgencia del colegio, pues cuando la orientadora llegó a la institución (2012-2013) el número de jóvenes embarazadas era de cuatro: puede que sea por la implementación del programa de orientación sexual, como por otros factores, pero desde 2013 solo se ha presentado una niña en estado de embarazo (Barbosa, 2016, p. 17).

Para Mónica Pulido, docente de Media Fortalecida del Colegio María Mercedes Carranza de Ciudad Bolívar, sucede algo similar:

De octavo a décimo comenzaron a aparecer embarazos tempranos, y dicha situación lleva al estudiantado a analizar las dificultades que se presentan. En el proyecto se manejan cuatro acuerdos institucionales y se busca que los estudiantes se apropien de ellos, los recuerden y los respeten llevándolos a cada acción que realicen (Barbosa, 2016, p. 10).

Durante el encuentro, otras experiencias señalan, en el mismo sentido, la necesidad de “prevenir y promover políticas públicas del embarazo en adolescentes, ETS, y cualquier forma de aborto” (Baquero, 2016, p. 18), surge en el momento de identificar casos de embarazo en el colegio. El interés, refieren, va encaminado a sensibilizar a los estudiantes que no es el momento de un embarazo no planeado. “Mi relación va en acompañar a los estudiantes en embarazo y a sus familias, ya que mayoría son madres solteras” (Casas, 2016, p. 13).

Es particular que durante el diálogo se identificó como motivación la “necesidad distrital de conocer la realidad del embarazo a temprana edad y los cambios que se generan en las personas. Se relaciona con el programa de maternidad y paternidad temprana, la necesidad de reducir los embarazos” (Barrero, 2016, p. 18).

Frente a otras necesidades de las instituciones educativas, se identifica la “necesidad de implementar un proyecto transversal de educación sexual, donde se logre vincular a todos los miembros del colegio (estudiantes, docentes, padres, comunidad) (Baquero, 2016, p. 17) y de fortalecer los proyectos “de prevención y promoción integral” (Barrero, 2016, p. 19).

Así mismo, Fabio Revelo, docente del Colegio La Concepción de Bosa, señala que cuando llegó al plantel no había personas que trabajaran los temas de sexualidad; es consciente de que en la actualidad estos espacios aún carecen del suficiente trabajo, no solo de docentes sino de otras instituciones que compartan experiencias relacionadas con las y los jóvenes (Barrero, 2016, p. 1).

Abordaje de los enfoques de derechos y de género

El abordaje de los enfoques de derechos y de género tuvo un alto reconocimiento durante el diálogo en tanto, desde las experiencias participantes, se concibe como una oportunidad para transformar el abordaje de la educación para la sexualidad desde diversas áreas del conocimiento,

Mauricio Pineda, docente de artes del Colegio Luis López de Mesa de Bosa, señaló que desde allí trabaja para la función de los enfoques diferenciales, de género y de derechos en las aulas, en los proyectos y en la red institucional del colegio. Presentó la segunda fase del proyecto de cultura llamado No Más Violencia Contra la Mujer, que es iniciativa suya. La preocupación ha sido reflexionar sobre una dinámica institucional que aborde las problemáticas de la comunidad en torno a

la sexualidad, la afectividad y las relaciones armónicas con el otro, con honestidad y franqueza, ya que la resistencia y los obstáculos que ha enfrentado el proyecto han girado alrededor de los mismos maestros y maestras. Por ello, encaminó la reflexión hacia cuál debería ser el papel del proyecto de educación sexual que han intentado formalizar en los ciclos (Casas, 2016, p. 3).

Para Sonia Monroy, docente de educación física del Colegio Julio Flórez de Suba, su interés

comenzó con la experiencia en Compensar acompañando a mujeres gestantes a través de la actividad física en la preparación al parto; estando allí realizó la maestría en Estudios de Género y se graduó con una tesis sobre violencia gineco-obstétrica, tema que le interesó por los múltiples hechos a los que se enfrentan las chicas al momento de parir. Así lo mostraron, además, las entrevistas a las menores de edad, quienes evidenciaron un fuerte maltrato y reproche a la sexualidad. Es desde este momento que nació su interés por saber ¿Qué pasa con las mujeres menores de edad cuando van a parir? (Casas, 2016, p. 6).

Desde perspectivas cercanas, otras personas que participaron en el diálogo del eje de política pública y normatividad asociada, señalaron que “abordar sus proyectos surge, en general, desde la necesidad de encontrar un enfoque de derechos y de educación para la sexualidad como parte del derecho a una vida digna” (Barrero, 2016, p. 16), así como de la “necesidad de buscar espacios de reflexión, debate, sobre temas de igualdad, equidad de las personas. Se relaciona con la propuesta colectiva y participativa de las temáticas y actividades que se desarrollan en el colegio” (Barrero, 2016, p. 18). También, se identifica la “necesidad de cumplir la ley que pretende desarrollar los derechos humanos” (Barrero, 2016, p. 18) y la “importante incidencia en el machismo en la sociedad” (Barrero, 2016, p. 18).

De forma particular, se destaca la experiencia de la docente Belkis Gimena Briceño del Colegio República Bolivariana de Venezuela, de la localidad de Los Mártires, quien durante el encuentro realizó una explicación sobre el desarrollo del proyecto escolaridad combinada que desarrolla en su institución educativa “... significa que los escolares están atendidos por salud una parte de su día y en la otra parte, en la otra jornada están atendidos educativamente”.

En su presentación, expone cómo desde 2005 se fundaron las aulas exclusivas para diferentes poblaciones en el Distrito, entre ellas para escolares con autismo. Sin embargo, manifiesta que la ley no las hace visibles ya que van

encaminadas a preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, pero nunca aparecen destacadas estas modalidades.

Esto significa que estudiantes con autismo asisten al colegio segregados en unas aulas exclusivas y en contra jornada. Desde 2012 la docente decidió resignificar el término de escolaridad combinada en el colegio, pensando en la igualdad de derechos para los niños y las niñas, pues revisando la norma, entre otras cuestiones se menciona el reconocimiento como estudiantes activos, las competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, la transformación de las dinámicas sociales, la construcción de un proyecto de vida y el tomar las propias decisiones (Casas, 2016, p. 9).

Ahondando sobre este aspecto, detalla las características de su trabajo en el proyecto de escolaridad combinada:

Se realiza en el marco de la perspectiva de género, enfoque diferencial y enfoque de derechos, respondiendo a las necesidades únicas y específicas de la población diversa que atiende, como comunidad educativa incluyente. El interés de abordar la educación para la sexualidad proviene de la situación contextual: violación de los derechos de los niños y las niñas, derecho a la vida, visibilización de formas de violencia contra las niñas en cualquier etapa de la vida, derecho a la familia, participación de padres, madres y cuidadores, derecho a la educación, calidad y pertinencia (Casas, 2016, p. 13).

Necesidad de transversalizar el tema

Otro factor que se reconoce como parte de las motivaciones para el desarrollo de las experiencias o prácticas pedagógicas, es el interés por lograr una comprensión de la integralidad del tema por parte de las comunidades educativas, lo que en términos pedagógicos sugiere la transversalización de la educación para la sexualidad.

La sexualidad (o sus interpretaciones) son elementos que inciden en todos los aspectos de la existencia humana. Lo que aprendemos sobre esta, en la infancia y la adolescencia, influye en nuestras relaciones sociales, en nuestra vida adulta. Educación para la sexualidad hay todos los días en la escuela, unas veces de manera sutil, otras de manera directa, pero siempre hay discursos frente al tema. Por ello, se debe abordar desde lo transversal, porque es un elemento constitutivo de la humanidad (Casas, 2016, p. 13).

Experiencias puntuales como la desarrollada por la docente Clara Salas en el Colegio La Merced de Puente Aranda, con la Cátedra Mercedaria,

comprenden la “necesidad de trascender en la formación de la educación para la sexualidad, más allá de lo sexuado. Desde la misión del colegio de formar mujeres líderes, autónomas, críticas... Desde cómo empezar esa educación desde primera infancia” (Casas, 2016, p. 13).

De esta forma, se identifica el interés de las experiencias por abordar la educación para la sexualidad desde la formación del ser “porque la sexualidad hace parte del ser humano: cohabita con nosotros. Es un aspecto primordial y necesario. Se necesita trabajar la importancia del ser” (Barrero, 2016, p. 19). Así mismo, hay un reconocimiento de la educación para la sexualidad como “fundamental en el desarrollo integral de las personas y para que puedan desarrollar todo su potencial” (Barrero, 2016, p. 18).

Siguiendo con la misma idea, desde una experiencia se plantea, como punto de surgimiento, el “reconocer la sexualidad como eje de formación científica que permite reconocer el ser, proteger la vida, respetar la diferencia y valorar la opinión. Permite además la proyección y creación de proyectos de vida definidos y concretos” (Barrero, 2016, p. 18), mientras que, desde otra, se señala que ha sido el interés por “trascender con el conocimiento para construir una sociedad más justa, humana, equitativa, desde lo emocional, para que el legado sea el de una generación participativa, creativa, crítica y por ende de humanismo total” (Barrero, 2016, p. 18).

En este sentido, el abordaje de la educación para sexualidad parte de una comprensión amplia, como se reconoce desde otras experiencias:

El reconocimiento de los intereses y necesidades de los estudiantes, de los padres y aún de los compañeros. En diferentes espacios se logra identificar que es necesario abordar esta temática no solo desde lo biológico sino también desde lo afectivo, lo social, lo cultural, y desde el tema de derechos, buscando incidir en la manera en que comprendemos la sexualidad y cómo brindamos herramientas a los niños, niñas y adolescentes que contribuyan en su toma de decisiones y proyecto de vida (Baquero, 2016, p. 17).

El trabajo sobre la sexualidad está dado y basado en que la sexualidad mirada desde cuerpo, naturaleza, identidad y la interpretación de estos dan y permiten al ser insuflar su sentido de vida y la visión propia que es el trasfondo de sus propias decisiones que forman su camino (Casas, 2016, p. 14).

Como se mencionó, el surgimiento de prácticas para el abordaje del tema implica la reflexión sobre el rol de la orientación, esta vez teniendo en cuenta la

necesidad de un abordaje integral de la sexualidad con los estudiantes, construyendo colectivamente todos los actores de la comunidad educativa. El trabajo del orientador tiene estrecha relación con el proyecto de sexualidad en la medida que atraviesa al ser humano desde todas sus dimensiones” (Baquero, 2016, p. 18).

De otro lado, desde las experiencias se mencionó el acercamiento al enfoque de desarrollo humano desde la capacidad profesional del docente, señalando la “necesidad de fortalecer el desarrollo humano. La experiencia se relaciona con el ser del docente porque aporta a disminuir problemáticas del contexto social interviniéndolo desde lo académico y profesional” (Barrero, 2016, p. 19).

Respuesta a las necesidades de los estudiantes

El último aspecto reconocido con una alta mención durante el diálogo como motivación para el surgimiento de las experiencias o prácticas pedagógicas, es el que hace referencia a dar respuestas a las necesidades de las y los estudiantes. Así pues, experiencias como la desarrollada en el Colegio El Jazmín por la orientadora Doris Forero, y la coordinadora, señalan que:

Al área de orientación llegan muchos temas, y justamente por ello es que nace la preocupación por el proyecto de educación sexual, específicamente por la iniciación de la actividad reproductiva a temprana edad, porque las primeras relaciones sexuales se están dando alrededor de los diez u once años (Barbosa, 2016, p. 7).

En el mismo sentido, Martha Bustos de la IED Gran Colombiano de Bosa y una docente de otra IED de San Cristóbal, mencionan que el interés por abordar la educación para la sexualidad parte del reconocimiento de la cotidianidad en el colegio:

Surge precisamente de conocer la población, de las necesidades psicosociales de las y los estudiantes frente a ella; aquí se aborda una problemática que es la maternidad y la paternidad temprana, sin embargo, como se ha dispuesto, el proyecto de educación sexual surge de todas las necesidades de los niños y niñas; en el colegio se pensaba trabajar desde el autoestima, el autoconocimiento, desde el reconocimiento de sí mismo y la proyección a nivel social y cómo, a partir de allí, aunque no haya un embarazo o una enfermedad de transmisión sexual, también se hace un tratamiento de la sexualidad, considerando a los y las adolescentes desde la promoción de su identidad y verles como seres sociales; el trabajo desde mi experiencia se ha desarrollado desde la cotidianidad estudiantil y desde las necesidades que reconocemos en sus actos (Barbosa, 2016, p. 18).

El vínculo con la educación sexual también se da como respuesta a las necesidades que se observan en la vida cotidiana de las y los estudiantes. Desde asumir la responsabilidad frente a las situaciones que atraviesan, abordando su propio conocimiento, involucrándolo con el saber de las y los docentes como profesionales y mediante el análisis de las formas para que interactúen y se facilite el manejo de situaciones como el uso del lenguaje, que también tiene que ver con la sexualidad (Barbosa, 2016).

Se señala que el interés se da a partir de “la realidad desmedida y a veces equivocada de los estudiantes, que impulsa un proceso investigador y un ánimo por fortalecer el ser y mitigar situaciones complejas de salud y de vida” (Barbosa, 2016, p. 19). En consecuencia, cabe resaltar la experiencia particular de una docente vinculada a la jornada nocturna, donde trabaja con jóvenes en extra edad, con el Programa Volver a la Escuela, de aceleración; atiende una población particular: niños y niñas vinculadas al Bienestar Familiar, desde un enfoque de derechos, buscando restaurar esos derechos, y en ese panorama debe asumir distintas posiciones debido a la población que atiende, de 14 a 16, 17 años: algunas de las niñas ya tienen dos y tres hijos, y con niños y niñas que han estado desescolarizados hasta por tres años, y para este contexto cuenta la restitución de derechos, desde el Proyecto de Aula Inclusiva, dando las herramientas para un mundo mejor, considerando la gran cantidad de carencias afectivas de los niños y niñas, pues se observa que el trato hacia ellos es de reproche (Barbosa, 2016, p. 20).

Como parte de las necesidades de las y los estudiantes, varias de las experiencias mencionan el interés por brindar herramientas para la vida, “el interés surge a nivel personal en cuanto al deseo de aportar a la construcción de proyecto y sentido de vida de los estudiantes” (Baquero, 2016, p. 18).

Desde el proyecto del Colegio Débora Arango de Bosa, el docente Henry Martínez señala que su interés “nació del ánimo personal por formar en el respeto y la tolerancia a la diferencia, para dar oportunidades de vida a los y las estudiantes, de tal manera que tomen decisiones informadas sobre su proyecto de vida” (Barbosa, 2016, p. 22).

En el mismo sentido, Fabio Revelo, orientador del Colegio La Concepción, menciona que el proyecto que lidera “nace de la necesidad de potenciar las capacidades y atributos de los y las jóvenes por medio del arte, la fotografía,

el video, el deporte y la recreación, como medios para formar valores en la comunidad estudiantil” (Barrero, 2016, p. 2).

Por otro lado, las experiencias han identificado, entre las necesidades la ausencia de conocimiento por parte del estudiantado y sus familias, por lo que los proyectos desarrollados se reconocen como alternativas que aportan conocimientos y reflexiones para el abordaje del tema en la cotidianidad.

Alfredo Centeno, docente del Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta de la localidad de Rafael Uribe, quien trabajó por varios años en el Colegio San Francisco de Ciudad Bolívar, señala que su proyecto:

Apunta hacia la reflexión y el desarrollo de acciones favorables alrededor de la sexualidad y la convivencia. El profesor habla de prácticas personales en primera persona, a partir de su experiencia como docente en diferentes espacios en donde se hacen evidentes problemáticas como un desconocimiento de sí por parte de los y las estudiantes y una ausencia de valores y de nociones como el respeto y la corporalidad. Desde 1990, momento en el que llegó a Ciudad Bolívar para comenzar su carrera como docente; en ese entonces pensaba inicialmente que tratar temas como la sexualidad y la convivencia era algo que “no se podía hacer” (Barrero, 2016, p. 3).

Desde algunas experiencias se busca “combatir la ignorancia y proporcionar a los y las adolescentes información científica de manera oportuna (Barrero, 2016, p. 18), y aportar criterios “cuando se identifica la falta de conocimiento por parte de los padres de familia y de cómo desde los hogares se está orientando o educando a los jóvenes” (Baquero, 2016, p. 17). Sin embargo, se reconoce que el interés también surge “desde los cuestionamientos y vacíos personales que contrastan con las experiencias como docente en los cuales niños y jóvenes buscan ayuda en adultos como sabedores de toda información” (Barrero, 2016, p. 18).

Una experiencia destaca que el surgimiento de la experiencia parte de la “posibilidad de enfrentar sin temor el predominio del dogma tradicional hegemónico de corte conservador” (Barrero, 2016, p. 18).

Finalmente, se destacan dos intervenciones que hacen referencia al interés por conocer las causas a partir de las cuales se repiten patrones en los casos de maternidad y paternidad tempranas de estudiantes de colegios oficiales. Desde una experiencia se busca, “aportar sobre el tema desde la psicogenología; es decir, cuáles podrían ser los antecedentes genéticos y de historia

desde la madre de la adolescente y generaciones atrás de sus ancestros (sic) para que la adolescente repitiera la historia... los adolescentes están repitiendo las historias del pasado” (Casas, 2016, p. 14).

En el mismo sentido, otra experiencia “nace desde la misma realidad ya que cada día se dan numerosos casos de embarazos en adolescentes - detonante (mirada personal) para seguir reproduciendo dinámicas sociales que mantienen una clase” (Casas, 2016, p. 13).

Propósitos de las experiencias

Además de identificar el interés individual por el abordaje de la educación para la sexualidad, se buscó reconocer los principales objetivos de las experiencias o prácticas desarrolladas en los colegios, intentado profundizar en las necesidades de las comunidades educativas y las tensiones que pueden derivar institucionalmente. Se han identificado cinco líneas que recogen los propósitos de la siguiente manera: fortalecimiento del Planes Escolares de Educación para la Sexualidad (PES), atención a los índices de embarazo adolescente, impacto o transformación de la realidad de los estudiantes, comprensión integral de la educación para la sexualidad y abordaje del enfoque de género.

Adicionalmente, como parte de las experiencias que se desarrollan en los colegios, al final de este apartado se presentará, de forma general, un balance sobre los propósitos de las experiencias desarrolladas por actores externos.

Fortalecimiento de los PES

En primer lugar, se identificó un menor interés de las experiencias por el fortalecimiento institucional del proyecto transversal, aunque los temas que se mencionarán posteriormente, tienen relación directa con los propósitos del Proyecto de Educación Sexual (PES). Para el caso, en uno de los colegios participantes y a partir de la experiencia de una de sus docentes, se destaca que en el PES de la institución

se involucraron los profesores, orientadores de las dos jornadas, estudiantes y padres de familia con quienes trabajaron varias temáticas en cuatro talleres. Este año trabajaron valores, métodos anticonceptivos y el noviazgo, y actualmente, junto a la universidad Sergio Arboleda, están desarrollando el programa de prevención del

primer embarazo con los cursos de 10° y otros acerca del aborto en adolescentes y/o niñas” (Baquero, 2016, p. 6).

Algo similar ocurre con un proyecto de otra de las IED participantes en el que se ha propuesto fortalecer el PES a través del diagnóstico institucional, a pesar del poco compromiso de la comunidad en general, se busca la sensibilización de docentes. Se ha logrado la transversalización en el currículo y la vinculación de varias docentes desde su área a través del manejo de saberes (Baquero, 2016, p. 21).

Un poco más allá, la experiencia del Colegio Débora Arango Pérez, ha buscado profundizar, como señala Henry Martínez, docente de filosofía y ética, en

el proceso de curricularización del proyecto de vida y del proyecto de educación sexual, que junto a otros conforman la Cátedra de Formación Deborista... en la cual la idea es que maestros y maestras se encarguen del tema de sexualidad, pues muchas veces los niños y niñas les tienen mayor confianza que a la orientadora u otra persona, la idea es que tengamos herramientas para contestar sus inquietudes (Barbosa, 2016, p. 22).

De forma similar la cátedra desarrollada por otra de las IED participantes, logró a través del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) definir los ejes de trabajo que condensan diez principios de la identidad que a través del currículo están transversalizando, y en ese sentido todas las áreas y proyectos son vivenciados por toda la comunidad educativa (Casas, 2016, p. 25).

Por su parte, Martha Bustos orientadora del Colegio Gran Colombiano, señala que el propósito se da por

la continuación del trabajo desde lo trasversal, siguiendo los lineamientos del PEI de la institución, contando con una participación docente activa como ejemplo de vida para las y los jóvenes; al tiempo, busca continuar el trabajo con las entidades que han apoyado la labor con adolescentes, como el Hospital Pablo VI, el Hospital del Sur o la Fundación Oriéntame (Barbosa, 2016, p. 22).

Atención a los índices de embarazo adolescente

En segundo lugar, dentro de los propósitos para el desarrollo de las experiencias está la atención a los índices de embarazo de la institución, así desde una de las experiencias se señala que el proyecto nace para “bajar índices de embarazo, pero la educación sexual va más allá de bajar un índice, tiene que

ver con muchos factores que se van revelando en la medida en que se trabaja con la sexualidad” (Barbosa, 2016, p. 7).

Es significativo lo que señala Doris Forero del Colegio el Jazmín, frente a los propósitos y las razones que encuentra como causa de los embarazos a temprana edad:

Atender los altos índices de embarazo adolescente, los prejuicios de los estudiantes respecto de la salud sexual y reproductiva y una búsqueda por eliminar el sentido de tabú para la sexualidad. La interacción con los y las adolescentes lleva reconocerles y ver sus imaginarios y creencias, lo cual facilita el diálogo y la formación de niveles de confianza. A mí me cuentan todo, todas sus andanzas, toda la parte de su sexualidad, y he tratado por lo menos de escucharlos, porque necesitan de alguien que los escuche porque papá y mamá no están, ellos se sienten muy solos. Hice una encuesta con los y las estudiantes y una de las preguntas era ¿por qué, a pesar de todos los talleres y de la información disponible, las niñas continúan embarazándose? Y una de las respuestas fue que se debía a la soledad, porque se sienten solas y quieren ser reconocidas mediante el hecho de tener un bebé, un hijo para ellas, en algunos casos, significa que pueden salir de su hogar, porque como no tienen el afecto de mamá y papá, pueden dar su afecto, su ser, a un ser más pequeño que yo, esto, dicho por los y las mismas estudiantes, me gusta preguntarles a ellos y a ellas, de ahí surge mi interacción (Barbosa, 2016, p. 21).

En contraste con lo señalado, la experiencia académica desarrollada en el Colegio Juan Escobar de San Cristóbal, afirma que:

[A partir de realizar] varios talleres con los chicos sobre masculinidad y feminidad dentro del desarrollo de una tesis doctoral de la Universidad Nacional, se encontraron datos interesantes como que se cree que, para la mayoría de los chicos, los embarazos son no deseados y en realidad sí los son, la razón es que los hombres desean que las chicas tengan un vínculo con ellos para toda la vida, y las niñas para lograr cierto estatus dentro de su círculo social (Baquero, 2016, p. 22).

Retomando la experiencia de uno de los colegios mencionados, esta señala, entre los alcances del proyecto:

La disminución de los índices de embarazos en la escuela y la desmitificación de muchos mitos. La fortaleza del proyecto, insiste, es la educación entre pares, que precisamente se relaciona con la maestría realizada, en la que se destacó el liderazgo estudiantil, pues no solo se convierte en una contribución para el tema de educación sexual, sino que ya está trascendiendo hacia otros escenarios y actividades. Así, el trabajo desde educación sexual ha permitido que los jóvenes líderes cuenten con herramientas para desempeñarse en panoramas diversos (Barbosa, 2016, p. 10).

Por su parte, experiencias como la desarrollada por Alfredo Centeno en el proyecto *Frontera tras Frontera: Derechos sin fronteras*, del Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta, se destacan porque a través de:

un trabajo consistente desde 2010 se han logrado minimizar los índices de embarazo en la institución, lo que se constituye como un logro social enorme. La experiencia ha trascendido, local, nacional e internacionalmente, con estudiantes que incluso han trabajado los temas de convivencia en las favelas en Brasil, en la Costa Caribe, en Cartagena o Barranquilla; también se ha desplegado una labor con ex guerrilleros y ex paramilitares, así como con comunidades indígenas (Barrero, 2016, p. 5).

Desde el Colegio Nueva Delhi de San Cristóbal, se muestra destaca que la disminución de embarazos garantiza la permanencia de las y los estudiantes, su experiencia parte de la reflexión sobre:

El futuro de la educación para la sexualidad a partir de la importancia de padres y madres en el proceso de aprendizaje, pues son quienes tienen la posibilidad de pensar el tipo de formación que quieren para sus hijos, de tal manera que se impulse la capacidad de los y las alumnas para creer en sus propias facultades. Con esa perspectiva la docente ha construido su proyecto, con el cual ha sido posible una reducción en el índice de embarazos, pasando de siete casos antes de la aplicación del proyecto a uno en 2016 y cero en 2015. Se ha logrado disminuir la deserción académica por causa del embarazo; en la actualidad el colegio no toma esa decisión, la deja en manos de los padres y colabora, en los casos de alto riesgo, con el envío de guías para que a la estudiante le sea posible continuar su proceso educativo. Aunque este tipo de decisiones no hacen parte de la normatividad, se aplican en el colegio. Al tiempo, se ha logrado que los jóvenes desarrollen un proyecto de vida, garantizando la permanencia y teniendo en cuenta lo social y lo emocional, enfocándose en el dominio como personas, en la autorregulación personal, emocional, porque se deben tener en cuenta aspectos como el placer sexual y la forma en que los medios de comunicación intervienen en el aumento de la sensibilidad hacia el placer, desde la perspectiva de las emociones. El trabajo se ha concentrado en la colaboración docente, en equipo, contemplado en la malla curricular (Barbosa, 2016, p. 25).

Sin embargo, desde la experiencia de otra de las docentes participantes, se reconoce un alcance limitado de las experiencias o prácticas, sobre todo al abordar directamente los casos de embarazo adolescente:

Cuando entró al colegio, la postura de muchos profesores frente a la educación sexual fue muy apática y sin un compromiso frente a los estudiantes. Un caso muy fuerte y que la llevó a tener una ruptura con la orientadora fue por el manejo que le dio a un embarazo de una niña de 12 años, la violencia con la que enfrentó

a la niña con la mamá, porque no respetó las decisiones de la menor, pues ella tenía el derecho a la IVU por la situación que en este momento estaba pasando y por ser tan pequeña. La orientadora obstaculizó todo revictimizando a la niña y en consecuencia sacándola del colegio. Esta situación preocupó mucho a la docente ya que el proyecto de educación sexual que había en el colegio estaba basado en charlas semestrales de cómo utilizar un condón, los métodos anticonceptivos y, el comportamiento de los niños y las niñas. Este embarazo se supo por una pelea en los pasillos donde un niño dijo “a ella no la toque, a ella no le pegue” (Casas, 2016, p. 7).

Impacto o transformación de la realidad de los estudiantes

Un tercer aspecto que ha definido los propósitos de las experiencias participantes en el encuentro, está relacionado con la posibilidad de impactar o transformar la vida del estudiantado y de sus familias. La experiencia del Colegio El Jazmín, reconoce que

El proyecto cuenta con distintos objetivos, pero se destaca el de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y sus familias en cuanto a la salud sexual y reproductiva, entendiéndola como libre de discriminaciones de todo tipo, de género, identidad sexual u orientación sexual. Con ello *se busca desmitificar todas las creencias y prejuicios que aún existen sobre la salud sexual y reproductiva.*

La profesora afirma que se hizo evidente el interés que ha despertado el proyecto en los y las estudiantes, y la forma en que ha contribuido en sus vidas, pues les ha permitido asumir su sexualidad desde lo cotidiano y desde el trato con sus compañeros. Los propios alumnos están trabajando este año alrededor de los mitos en la actividad sexual, y hay muchos mitos, con una actividad que se realizó fue posible identificar más de 40 mitos que aún están presentes en la vida adolescente, ideas que resulta difícil de creer que aún persistan en el imaginario de la juventud.

El proyecto busca que los alumnos asuman posturas reflexivas y críticas sobre sus sentimientos, emociones y sensaciones, su afectividad y sexualidad, entendiendo que esta última abarca todo lo dicho, porque no trata solo del embarazo o la genitalidad: *“se busca que tengan la posibilidad de decidir con autonomía sobre su propia vida de una manera asertiva”* (Barbosa, 2016, p. 7).

Por su parte la docente Mónica Pulido, líder del proyecto desarrollado en el Colegio María Mercedes Carranza identifica, desde un enfoque de cuidado y autocuidado, señala que

las actividades incluyeron una visión del grupo de trabajo, que buscaba sostenimiento para el futuro, pensando en mejorar la calidad de vida del estudiantado incluyendo el elemento social, que *agrega un valor dirigido hacia la familia,*

pensando en el cuidado de todos y todas. Las prácticas incluían una perspectiva cuyo punto de partida era el “aporte que puedo hacer a otra persona, que puedo dar desde diferentes instancias” (Barbosa, 2016, p. 10).

Desde otra experiencia la docente comenta que su propósito es brindar herramientas para la vida:

Durante el trabajo con los y las estudiantes comienzo por aclarar qué es sexualidad, diferenciándola del sexo, demostrando, con el proyecto, que la sexualidad nos implica en todas nuestras dimensiones desde la gestación; la relación del proyecto con el trabajo se da desde la responsabilidad de dar las herramientas para que construyan una buena vida (Barbosa, 2016, p. 18).

Procesos como el desarrollado por Mauricio Pineda en el Colegio Luis López de Mesa de Bosa desde el área de artes, han planteado como propósito la búsqueda de estrategias que garanticen los derechos de niñas y niños en contextos que,

registran los índices más altos de violencia contra la mujer, conflictos que se viven al interior de los hogares y se manifiestan en las relaciones con los demás. El proyecto nace como una necesidad de los niños y las niñas de proyectar esas emociones y visiones que se comenzaron a expresar a través de la cultura en la clase de artes. Después de un trabajo continuo de siete años en la institución, nace la reflexión pictórica de Estrategias o Alternativas de Poesía Social, como una exploración de las diferentes “afectaciones de la violencia que las niñas y niños habían sufrido”, esta búsqueda se realizó a partir de conversaciones de vulneración de derechos (Casas, 2016, p. 3).

Desde las prácticas pedagógicas, la búsqueda de alternativas que aporten a mejorar el abordaje del tema por los estudiantes, ha tenido acciones desde la prevención, como lo expuso la docente Sonia Monroy, del Colegio Julio Flórez,

en las charlas realizadas con las adolescentes que ya estaban embarazadas, encontró desconocimiento de su cuerpo, inexperiencia, miedo y frustración. Así que decidió no esperar a que las estudiantes estuvieran en la etapa del embarazo y creó los talleres de menstruación acordando con el otro docente de educación física intercambiar estudiantes para que las mujeres se quedaran con ella (Casas, 2016, p. 7).

En contraste, desde experiencias como la desarrollada en una de las instituciones participantes, la reflexión sobre el abordaje y prevención del tema, debe realizarse con las familias. Desde su trabajo en primaria una de las docentes señala,

la educación sexual, no como proyectos de educación sexual solamente sino dentro de un proyecto llamado el afecto, la ética y la resolución de conflictos en la comunidad liceísta, y dentro de ese proyecto se encuentra el abordaje de educación sexual; han trabajado desde la autoestima con las “chiquiticas” desde pre jardín hasta quinto de primaria en autoconocimiento, incluyendo las partes corporales, los valores y habilidades sociales, y han logrado integrar a los padres de familia. Añadió que el año anterior con una actividad hecha con las niñas frente a las violencias y los maltratos, encontraron que muchas de ellas, desde primero y casi desde transición, fueron abusadas... experiencia con el desconocimiento de los papás ante este problema, ya que el abuso venía del hermanito y del primito, que las habían tocado. Esto fue un campanazo que permitió un trabajo de prevención con papás (Baquero, 2016, p. 11).

Otras experiencias se abordan desde el fortalecimiento de habilidades en el estudiantado, como el proyecto Me Cuido-Te Cuido del grupo PES que se desarrolló con apoyo del PECC, el cual giró en torno al empoderamiento de los estudiantes y las estudiantes de la institución que lo lideran (Casas, 2016, p. 20). En este sentido, proyectos como el realizado en el Colegio La Concepción por el docente Fabio Revelo, reconocen que el abordaje de la:

Educación para la Sexualidad se maneja desde la forma en que se brindan elementos a las y los estudiantes para valorarse y relacionarse con ellas y ellos mismos y con las otras personas. Desde esta perspectiva, para el proyecto, es en el diario vivir con la otredad en donde se encuentra la posibilidad de educar sexualmente, desde la noción de cómo me relaciono con mi yo y con mi entorno. Las y los estudiantes involucrados en las actividades, amplían su visión de mundo, logran establecer proyectos de vida hacia futuro y, con tal proyección, se previenen los casos de embarazo a temprana edad. La idea es poder exponer a la comunidad estudiantil otras formas de acercarse a las relaciones intersubjetivas, que vayan más allá del entorno y de sus circunstancias particulares de vida (Barrero, 2016, p. 3).

Cabe resaltar que el desarrollo de las experiencias ha definido enfoques y herramientas pedagógicas que soportan el alcance de sus propósitos, como lo señala Alfredo Centeno, del colegio Clemencia Holguín de Urdaneta, y que se describe a continuación:

Pedagogía del Afecto como herramienta valiosa y claramente aplicable, que permite que los y las estudiantes tengan la posibilidad de ver otras oportunidades y alternativas de vida a partir de talleres de corte artístico, los cuales cuentan con resultados evidentes a lo largo de su presentación. Así, el profesor comienza su trabajo con la idea de que sus estudiantes tengan otras alternativas y, para hacerlo, comienza por considerar la propia experiencia de las y los alumnos, de tal forma que les sea posible desarrollarse incluso a pesar de las condiciones complejas que rodean al colegio (San Francisco)... Pedagogía del Afecto, pues ella funciona

como base epistemológica fundamental para su quehacer y facilita el cambio, no solo la propia mentalidad de quien lleva a cabo el ejercicio, sino la mentalidad de sus compañeros, hacia un “sí se puede” (Casas, 2016, p. 4).

Otro tipo de estrategias que buscan brindar herramientas a los estudiantes y sus familias, se identifican en experiencias como la desarrollada en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra, en donde:

El proyecto de derechos humanos de la mano del laboratorio de familia, consistente en grupos focalizados con diferentes problemáticas (indisciplina, drogadicción), en los que se trabajó con el estudiante y el padre de familia para que pudieran comunicarse mejor, es decir, una reconexión de ambas partes, aplicado en toda la institución con algunos resultados (Baquero, 2016, p. 13).

En este mismo sentido, desde el trabajo realizado en el Colegio María Mercedes Carranza por la docente Mónica Pulido, se identifica que,

los proyectos del colegio incluyen empresas familiares que parten de las ideas de los niños y niñas y del trabajo realizado; se trata de brindarles la posibilidad de abrirse un poco al mundo. No de crear cosas nuevas, sino de aprovechar el medio y, a partir de allí, favorecer su crecimiento personal y del entorno, mejorando su calidad de vida (Barbosa, 2016, p. 12).

Sin embargo, a pesar del interés de las experiencias por brindar elementos de reflexión y alternativas para el desarrollo de una vida, la vida de las y los estudiantes, desde el Colegio Fanny Mikey, el orientador Eric Holguín comenta que,

la experiencia fue una gran ayuda para que los y las estudiantes perfilaran su proyecto de vida. Para contextualizar más el problema, el docente preguntó de forma retórica ¿qué pasa en estas zonas?, y su respuesta destacó la desinformación de las familias que desconocen los métodos de prevención, hecho que lleva a docentes y orientadores a enfrentar “esa fuerza cultural”: entre el proyecto de vida de las y los alumnos, y la presión social y familiar de su entorno, haciendo que los talleres pierdan validez (Baquero, 2016, p. 2).

Frente a lo anterior, cabe destacar que desde otra experiencia se reconoce la importancia de estos espacios, en tanto brindan la posibilidad de encontrar distintas perspectivas para que finalmente apoyen la toma de decisiones por las y los jóvenes (Barbosa, 2016, p. 23).

Comprensión integral de la educación para la sexualidad

Un cuarto elemento que motiva de forma importante el desarrollo de las experiencias y prácticas pedagógicas sobre o relacionadas con el tema, es la necesidad de tener una comprensión amplia e integral sobre la sexualidad. En ese sentido, experiencias como la desarrollada en el Colegio María Mercedes Carranza trabajan desde la perspectiva de proyecto de vida, llamado Vida Integral Saludable; su objeto es la prevención y promoción, tiene también que ver con estudiantes de media y con la articulación de su proyecto de vida fuera de la institución (Barbosa, 2016, p. 19): “el proyecto contribuye con grandes aportes al proceso de la formación dirigida al cuidado y el auto-cuidado, porque los talleres que se realizan con compensar permitieron que dicha institución facilitara una bitácora que es seguida por los docentes, al tiempo se dieron conferencias diferenciadas: una charla para los docentes y otra para los directores de grupo, y en esos talleres se realizan actividades de cuidado y auto-cuidado. Esto permite complementar la formación” (Barbosa, 2016, p. 12).

Siguiendo con este enfoque una docente de otro colegio señala,

también trabajo el auto-cuidado, la autoestima y la equidad, el proceso en el aula regular gira alrededor de la prevención de embarazos, pero se trata de volver a empezar, porque trabajo una población con bajos niveles sociales, afectivos y económicos, por eso el tema de la sexualidad está integrado con todo un universo” (Barbosa, 2016, p. 20-21).

En la jornada tarde del Colegio Nueva Delhi, en el mismo sentido

se trabaja para que las y los jóvenes entiendan la sexualidad como algo distinto de sexo, viéndola como una dimensión que integra muchos otros factores, el trabajo ha resultado enriquecedor porque la idea de dicha relación era común, parecía “implantada” en el imaginario estudiantil, y ello llevó a interesarse por abordarle desde la afectividad, desde la autoestima, desde lo integral pasando por lo que es el cuerpo (Barbosa, 2016, p. 19).

De esta forma se destacan procesos que propiciaron la comprensión de la sexualidad desde la construcción de convivencia, como es el caso de las experiencias desarrolladas en el marco de los planes integrales de educación para la ciudadanía y la convivencia (PIECC) y las iniciativas ciudadanas para la transformación de las realidades (INCITAR) “que hablan directamente de la educación sexual, pero enfocadas al manual de convivencia desde la ley 1620 de 2016 y al hablar de ciudadanía y convivencia consideraba que tenía que ver con la educación para la sexualidad por ser transversal” (Casas, 2016, p. 21).

Es el caso de la experiencia liderada por la docente Clara Salas, del Colegio La Merced, quien señala las particularidades del colegio y la necesidad de abordar el tema desde un enfoque integral:

El colegio tiene aproximadamente 4.000 estudiantes en la jornada mañana y tarde y, en la noche personas jóvenes y adultas que validan secundaria. Las estudiantes son mujeres provenientes de diferentes localidades; entre el 25 % y 30 % de estudiantes pertenecen a Puente Aranda que es la localidad donde se ubica el colegio, la diversidad género desde hace aproximadamente cinco años, este proyecto con ejes en competencias ciudadanas, feminidad y políticas de género y derechos sexuales y reproductivos (Casas, 2016, p. 5).

Cabe añadir, que experiencias como la desarrollada en el Colegio El Jazmín identifica inquietudes que la orientadora Doris Forero señala

como destacables y expresadas por los alumnos respecto a la sexualidad... el acoso por homofobia, basado en actitudes sexistas que generan problemas de convivencia; también el acoso sexual, la discriminación y la violencia de género, y orientación sexual (Barbosa, 2016, p. 7).

De esta forma, experiencias como la abordada por el proyecto escolaridad combinada del Colegio República Bolivariana de Venezuela “requieren partir de una comprensión amplia de la sexualidad”, como señala la docente Belkis Briceno al referirse a la “visibilización del cuerpo que no se reconoce”:

Es desde allí que comenzó a abordar y trabajar en temáticas como la corporalidad a partir de cartografías. En el colegio no solo se atienden personas con discapacidad sino también en condición de desplazamiento, población indígena, afro igual que niños y niñas en protección. Es desde esta pluralidad que nació el proyecto Huellas, que se está trabajando este año. La escolaridad combinada (...) la realiza con todos los cursos de preescolar hasta tercero, los niños y las niñas con autismo se encuentran con los niños y las niñas de aula regular todo el tiempo, pues la integración y la inclusión se comenzaron a trabajar como una constante de todas las cosas (Casas, 2016, p. 9).

A partir del reconocimiento de la trayectoria del proyecto Frontera tras Frontera: Derechos sin fronteras, desarrollado actualmente en el Colegio Clemencia Holguín de Urdaneta, el docente Alfredo Centeno hace un llamado, señalando lo siguiente:

Hablar sobre sexualidad implicaba partir del currículo, desde áreas como Ciencias Naturales, y de los espacios de Orientación, pero para entonces no se implementaban medidas propiamente desde educación para la sexualidad o desde la formación de valores, o a partir de la pregunta por ¿Cómo me relaciono conmigo mismo,

conmigo misma y con las demás personas en mi institución y en mi entorno cercano? Por ello, dados los altos índices de embarazo, desde el inicio del proyecto se comienza a ver la necesidad de hablar sobre sexualidad en el colegio tomando como punto de partida una perspectiva diferente: cómo estoy relacionándome con mi ser y con los demás.

Inicialmente el colectivo comienza a tratar el tema desde la convivencia, asumiéndola como parte de la necesidad de tratar conceptos como perdón y reconciliación, teniendo en cuenta la importancia de los mismos en el contexto social, cultural y político en el país. Todo el enfoque está centrado en el cuerpo: “si no lo siento, no lo reconozco, no puede darse un acercamiento al tema de la sexualidad”; de esta forma, lo primero que intenta es trabajar por un reconocimiento del propio cuerpo: “una persona que es capaz de abrazar y de sentir al otro es incapaz de apuñalar a otra persona”. Desde esta perspectiva, con el proyecto se ha logrado una espontaneidad del abrazo y del respeto por el cuerpo del otro” (Barrero, 2016, p. 5).

Para facilitar la comprensión amplia de la educación para la sexualidad, las experiencias han acudido al desarrollo de estrategias y herramientas de apoyo, como lo señalan algunos docentes a continuación. Para el caso del Colegio El Jazmín, Doris Forero comenta:

“Uso herramientas como videos, creación de cuñas que se referían al *sexting* y al *grooming*, destacando la importancia de integrar dichos temas al proyecto de educación sexual, pues: “los y las estudiantes han tenido incluso problemas de suicidio debido a este tipo de conductas, que se suma a la trata de blancas, y al manejo inadecuado de dichas situaciones” (Barbosa, 2016, p. 9).

En el Colegio Luis López de Mesa, Mauricio Pineda ha desarrollado el proyecto No Más Violencia Contra la Mujer y El Carnaval del Buen Trato, que en

La primera fase del proyecto se creó como un objetivo terapéutico en los niños y las niñas derivando en una serie de cuadros expuestos en la Biblioteca Pública El Tintal Manuel Zapata Olivella; la visibilización de este trabajo les incorporó en la red de una investigación sobre el cuerpo, conflictividad escolar y las representaciones etnográficas. Entró a ser parte del proyecto Uaque.

El Carnaval del Buen Trato, que, en el marco de la implementación de la Ley 1620 del año 2013, debe incorporarse en los manuales de convivencia de las instituciones educativas. Entre las estrategias de implementación del Carnaval, los profesores, las profesoras y directores y directoras de curso de las jornadas de la mañana y de la tarde, salieron a las calles y, en una comparsa, leyeron los aspectos de la ley, esta fue una actividad que logró dirigirse a la comunidad e irradiarse en los y las estudiantes (Casas, 2016, p. 3).

Sin embargo, como señala el docente Mauricio Pineda del Colegio Luis López de Mesa, experiencias como la del carnaval que han involucrado elementos artísticos que desafían las nociones tradicionales sobre el género y la sexualidad “generan indignación en docentes que inician proceso de expulsión de los estudiantes acogiéndose a la normatividad” (Casas, 2016, p. 3).

A lo anterior se suma, lo compartido por Alfredo Centeno, quien trabaja la experiencia pedagógica en el Colegio Clemencia Holguín:

Con respecto a la prevención de maternidad y paternidad tempranas, la experiencia trabaja el tema de la sexualidad desde una perspectiva integral. El proceso tuvo problemas iniciales que fueron principalmente dados por el rechazo docente hacia este tipo de propuestas, pues basados en sus propias concepciones sobre vida, sexualidad, sociedad e incluso religión, los y las docentes se oponen a que estos temas se traten de una forma abierta, impidiendo que se tomen medidas que propendan por la formación de una sexualidad responsable basada en la educación en valores (Barrero, 2016, p. 5).

Frente a estas dificultades algunas experiencias señalan la importancia de desarrollar proyectos que involucren docentes “enfocados en trabajar la autoestima y el reconocimiento con estudiantes y profesores” (Barrero, 2016, p. 19). En ese sentido, desde otra experiencia se señala que, a nivel institucional se ha desarrollado por medio el área de Orientación “un proceso de sensibilización a docentes sobre la necesidad de una formación integral a los estudiantes, no solo dando importancia a la parte académica sino basado en una pedagogía dirigida a la formación de seres humanos con valores, donde todos aportamos a los temas relacionados con sexualidad” (Casas, 2016, p. 14).

Abordaje del enfoque de género

Un quinto elemento dentro de los propósitos identificados por algunas de las experiencias, es el que se da a partir del enfoque de género, que como se identificó en la sección anterior, hace parte de los intereses de maestros y maestras líderes de proyectos en educación para la sexualidad, como señala Ana Mercedes Díaz, quien junto con otra de las orientadoras del Colegio Prado Veraniego de Suba, aportó a través del formulario de inscripción de experiencias, los fundamentos del proyecto Con respeto y con amor, todo en la vida es mejor:

Avanzar en la implementación de un proyecto de Derechos Humanos y Educación Sexual con perspectiva de género por medio de estrategias pedagógicas que

involucran el arte, el cine, la mediación y las comunicaciones, para promover una convivencia respetuosa y solidaria propiciadora de relaciones equitativas en la comunidad educativa.

Por su parte la docente Belkis Briceño, señala con relación al enfoque de género en su trabajo, que:

La experiencia, cuando comenzó a trabajar con género, resultó muy enriquecedora y muy bonita, pues tuvo que identificarse y reconocerse como mujer. Luego empezó a vincularse con una exploración sobre la violencia a la mujer que la llevó a conocer el “violentómetro” de México, impactando de manera significativa y llevándola a transformar ese patrón de agresividad en un “cariñómetro”. Lo ubicó en el salón y allí participan los y las estudiantes y, padres y madres de familia, cada uno expresa cómo vive el cariño. La investigación en torno al género, la llevó a encontrar casos de violencia contra las mujeres que abarcaron desde el ámbito nacional hasta el local (Casas, 2016, p. 9).

Por su parte, Alfredo Centeno, profesor de la localidad de Rafael Uribe, destaca el trabajo realizado con

el Colectivo de hombres y masculinidades, desde donde se trata de superar la rígida estructura de la mentalidad de los demás profesores y profesoras, que no comparten las experiencias del grupo, mientras, al tiempo, se quiere apoyar a las y los estudiantes para que tengan la posibilidad de participar en movilizaciones como la marcha LGBTI, la marcha por los derechos de las mujeres o la marcha por la paz, haciendo intervenciones artísticas en espacios públicos y dando a conocer tanto como sea posible los trabajos artísticos realizados en torno a los temas de convivencia, igualdad de derechos y sexualidad (Barrero, 2016, p. 5).

Propósito experiencias externas

Como se mencionó al iniciar esta sección, es importante reconocer, como lo han hecho maestros y maestras durante el encuentro, los propósitos que diferentes organizaciones, entidades o actores, bajo programas públicos o privados, adelantan procesos sobre educación para la sexualidad en los colegios oficiales. Esto permitirá identificar además de algunos de los procesos que se acercan, cuáles son los alcances de las acciones desarrolladas.

En los diferentes espacios de diálogo durante el encuentro, se identificó la presencia de los programas liderados por los hospitales zonales, los cuales son reconocidos por ser “instituciones enfocadas hacia la prevención y promoción, a través de los llamados Territorios Saludables, realizaban intervenciones en

las instituciones educativas con talleres, pruebas de tamizaje, y otras” (Barbosa, 2016, p. 38). De esta forma, se identificó que el acompañamiento se daba específicamente a través de la prevención, la divulgación de programas y beneficios estatales (Baquero, 2016, p. 23).

s.o.s Entornos Saludables, en donde médicos, enfermeras y psicólogos dan talleres y charlas en torno a métodos anticonceptivos y ETS, se hace seguimiento a estudiantes en situación de embarazo, se presta atención psicológica en casos focalizados y se dan talleres de cuidado de sí mismos: información es básica, llega a todos los colegios y a la población estudiantil que necesita este tipo de información (Barrero, 2016, p. 23).

Cabe señalar, que en uno de los espacios de diálogo del encuentro se contó con la presencia de una funcionaria de la Secretaría de Salud del Distrito, quien en su intervención menciona los propósitos del acompañamiento que se realizará a las instituciones educativas:

Trabaja en el sector de vigilancia a la maternidad y la paternidad temprana, y su experiencia más cercana con los colegios es la realización de asistencias técnicas para socializar la vigilancia que se está llevando a cabo en la actualidad a través de la Secretaría de Salud; apunta que en este momento, para dicha Secretaría, se priorizan seis localidades de Bogotá, aquellas con mayor número de nacimientos vivos en adolescentes: San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Bosa, Kennedy, Usme y Suba, que serán las que probablemente esté visitando para socializar y ojalá desarrollar algún tipo de articulación, con el fin de que aquellas chicas que han quedado en embarazo no tengan un nuevo embarazo (Barbosa, 2016, p. 5).

Por otro lado, se destaca una presencia importante de programas o procesos acompañados por universidades o instituciones de educación superior, que en algunos casos aportan al desarrollo de los procesos de formación docente o acceden a los colegios a través convenios con la secretaría de educación, principalmente, como es el caso de las intervenciones en la educación media (Barbosa, 2016, p. 38). También se menciona que han realizado apoyo a los proyectos, usado recursos innovadores y actuales, y abordado diferentes perspectivas (Baquero, 2016).

Frente a la intervención de las universidades desde su experiencia, Mónica Pulido, del Colegio María Mercedes Carranza, señala sobre el trabajo de

la Universidad Sergio Arboleda y la Universidad Pedagógica, el cual se dio a partir de unas profundizaciones en artes, educación física, informática e ingeniería, incluyendo labores con padres y madres de familia. En otra institución se desarrollan

proyectos relacionados con matemáticas, español y sexualidad, mediante un convenio. El diálogo de experiencias también incluyó un proyecto con la ECCL: “allá llegaron a hablar de sexualidad, desde la parte demográfica, socio-etnográfica, pero se trataba de una charla y ya, un brochazo; una charla con un grupo, otra charla con otro grupo y se acabó” (Barbosa, 2016, p. 32).

Por otro lado, algunos colegios cuentan con convenios para el desarrollo de prácticas de investigación, como el de

la Universidad Pedagógica Nacional de las carreras de Psicopedagogía y Trabajo Social: en este programa se presta atención a los estudiantes por medio de grupos de apoyo en temas que se identifican desde los espacios de orientación y se hace un acompañamiento en el aula por parte de los estudiantes de Pedagogía Infantil. Hay una identificación de problemáticas desde el espacio mismo del aula y se presta apoyo a los orientadores y orientadoras, se hace seguimiento de procesos y retroalimentación (Barrero, 2016, p. 23).

A partir de los programas liderados por la Secretaría de Educación, también se identifica el ingreso de organizaciones a los colegios, específicamente sobre los temas de salud sexual y salud reproductiva; durante el encuentro en los distintos escenarios de diálogo, se mencionó la presencia de dos procesos desarrollados recientemente, uno a través de la Fundación Oriéntame y, otro con la Corporación para la Investigación, Acción, Sociedad, Salud y Cultura (CISCC).

Con relación al proceso con Oriéntame se comentó que se basó en la “resignificación de imaginarios y creencias frente a la masculinidad y feminidad” (Barbosa, 2016, p. 21), así mismo una docente señaló que:

Me gustó porque trabajó derechos sexuales y reproductivos, nuestro proyecto está basado en Derechos Humanos, todo el PEI y todo está montado a partir de los Derechos Humanos, trabajamos la sexualidad trasversal, desde un eje trasversal, y ellos acoplaron lo que llevaban a lo que teníamos en el PEI (Barbosa, 2016, p. 32).

No fue igual en los dos colegios para el trabajo con las y los docentes, uno de ellos no disfrutó de dicha experiencia, el otro la vivió de la misma forma que los y las estudiantes, con quienes: “La cartografía buscó hacer una mirada de la institución..., revisando cuáles eran los sitios donde niños y niñas sentían temor, eran asaltados, consumían droga, o eran felices; aunque se dio con un grupo focal pequeño, fue posible identificar algunas situaciones y lugares que hacen parte del imaginario de la escuela (Barbosa, 2016, p. 34).

La docente de otro de los colegios señaló:

La experiencia fue muy chévere e incluso muchos integrantes de la comunidad educativa le han preguntado si no van a volver. Otro de los impactos fue la disminución del índice de embarazos, pasando de 12 el año pasado a 5 en el presente, gracias al conocimiento sobre métodos anticonceptivos; otro aspecto positivo fue el diálogo entre los y las jóvenes con sus papás, quienes le manifestaron lo bueno de enseñarles estos temas” (Baquero, 2016, p. 5).

Sobre el proceso con CISCC se menciona, que “el proyecto logró mostrar que sí era posible trabajar el tema desde las áreas” (Baquero, 2016, p. 22). Se realizaron “talleres de formación contando con un acompañamiento para la realización del manual de convivencia y la transversalización del tema en todas las áreas, que ha sido un poco compleja” (Barbosa, 2016, p. 9). Desde otro escenario de diálogo, una experiencia menciona que:

Llegaron con la idea de fortalecer el PES. Entre los aspectos positivos fue la transversalización del currículo, el proyecto duró dos años (2014-2015), y aunque la corporación no los acompañó este año, muchos docentes quedaron animados con la manera de desarrollar este proyecto y lo continuaron, sin embargo, hubo otros que desde el principio no lo estuvieron (Baquero, 2016, p. 21).

A continuación, se relacionan otras experiencias que se han acercado a los colegios y los propósitos o alcances los cuales reconocen los docentes que se dieron durante su acompañamiento. Con relación a los temas de género se encuentran por un lado Red Somos y Colombia Diversa; al respecto se menciona:

Red Somos, es una organización especializada en acercamiento a la población LGBTI desde el tema de la tolerancia, el manejo de la diversidad y la diferencia. En el colegio ha resultado un muy buen trabajo; luego de la visita de un representante de la comunidad LGBTI no se dio ningún tipo de expresión de rechazo, no hubo una rechifla, nada, son extremadamente tolerantes (Barbosa, 2016, p. 33).

Colombia Diversa buscó sensibilizar a la población sobre la aceptación de la diversidad; desde la Alcaldía de Chapinero llevó a cabo una capacitación a diversas instituciones, trabajó con docentes, orientadores y orientadoras; luego de la instrucción la persona sensibilizaba el tema en la institución educativa, contaba su experiencia para que luego llegara Colombia Diversa a completar el proceso. A través de un video y de preguntas provocadoras buscó un diálogo de saberes entre sus funcionarios, las y los docentes, y padres y madres, enmarcado en el tema de respeto (Barbosa, 2016, p. 40).

Frente al abordaje de la maternidad y la paternidad tempranas se destacan experiencias como la desarrollada por Compensar, a través de un programa para el fortalecimiento de las habilidades para la vida y la Orientación

Profesional Vocacional, en el Colegio María Mercedes Carranza, como señala la docente Mónica Pulido,

las y los estudiantes recibieron un estímulo, un apoyo que ha sido brindado por Compensar durante los tres años del proyecto, que está dirigido hacia la “vocacional” y que surgió considerando los problemas planteados por los y las alumnas, pensando en sus alcances como personas, las habilidades que pueden desarrollar y la forma en que sea posible mitigar el índice de embarazos... El proyecto ha permitido que la comunidad estudiantil cree tareas sobre por qué no embarazarse, tratando el manejo de la responsabilidad de un ser (para el caso el cuidado de un huevo y de un pez) (Barbosa, 2016, p. 11).

También, experiencias de entidades como Profamilia, que menciona la docente Sonia Monroy, se desarrollaron en el Colegio Antonio Nariño “se trataba de consultas médicas relacionadas con salud sexual y reproductiva, de manera positiva muchos estudiantes consultaron, entre los que había parejas de novios de la institución, pero este programa también se interrumpió, como consecuencia salió del colegio” (Casas, 2016, p. 21).

De igual forma, se destaca el reconocimiento que tuvo en varias mesas el programa de SURA Félix y Susana

programa de educación sexual y sana convivencia en donde se toman en cuenta temas de cuidado de sí, de los y las demás y del entorno a partir de nociones de respeto y empatía, y enfocándose hacia una noción más global de la sexualidad, apartándose del modelo netamente biológico (el saber y el ser son base de la propuesta de este programa). Lo particular de este programa está en que se trabaja con niños y niñas de forma diferente a como se maneja con adolescentes: con los pequeños se maneja el tema utilizando metáforas y reflexiones en torno al saber y al ser, mientras que con los y las adolescentes ya se manejan temas más de cuidado de sí y de respeto por sí mismos y por los demás (Barrero, 2016, p. 22).

Se identifica en la línea de abordaje del tema el programa Bebé piénsalo bien, en el que

se les da a los estudiantes un bebé para que tengan que cuidarlo y aprender sobre la responsabilidad que implica tener un bebé. El problema de este programa es que tuvo un impacto contrario al que se esperaba y lo que hizo fue motivar a los y las estudiantes a tener bebés a temprana edad. Lo que se señala alrededor de esta situación es que acá el Colombia ser padre o madre es una opción de vida, hay niñas que prefieren el embarazo a seguir en su casa (debido a casos de maltrato y vulneración de derechos) y finalmente es una suerte de “salida” a su situación de vida. Este programa, además, tuvo el inconveniente de que a pesar de que había

seguimiento a las parejas, no hubo continuidad de los procesos y las inquietudes sobre cómo seguir con el programa nunca fueron resueltas (Barrero, 2016, p. 27).

Un programa similar fue Ser padres responsables, pero en lugar de darles un bebé “se les daba un huevo para que lo cuidaran para poder generar consciencia e involucrar a las familias en lo que es ser madres y padres adolescentes... lo que se generó en este caso fueron problemas de convivencia” (Barrero, 2016, p. 28).

De otro lado, se han identificado experiencias que abordan otros aspectos de la educación para la sexualidad, como la implementada por la Fundación Integral de la Familia (FIDEF), que

desarrolló actividades como socio-dramas, cuentos y cartillas, puestas en escena y canciones; durante el trabajo se envía a los hogares un cuento, una cartilla, como estrategia útil para la formación del estudiantado y de la familia en cuanto a la prevención del abuso sexual en la población de primera infancia y primaria (Barbosa, 2016, p. 35).

O la desarrollada por la Asociación Colombiana de Jóvenes (ACJ) en el Colegio Fanny Mikey “quienes hacen talleres vivenciales por medio de obras de teatro, video, y los chicos se animan mucho. La asociación trabaja la parte de sexualidad, prevención, drogadicción, y sexualidad temprana” (Baquero, 2016, p. 7).

Adicionalmente, y aunque no trabaja directamente en educación para la sexualidad algunos de los participantes destacan la presencia del programa HERMES de Cámara de Comercio, en el que “se da formación a los estudiantes como gestores mediadores de conflictos... Los estudiantes obtienen certificación como mediadores de conflictos, hay continuidad del programa y hay una formación permanente de profesores y estudiantes” (Barrero, 2016, p. 23).

Un factor que se identifica entre los propósitos de algunos actores externos, es el desarrollo de campañas entre las que se destaca las realizadas por empresas para la promoción de productos como BuscapinaFem, que se enfocó hacia el desarrollo psico-sexual de las niñas (Barbosa, 2016, p. 41) o de toallas higiénicas.

Es particular la mención de la orientadora Doris Forero, sobre el trabajo del Colegio El Jazmín con la Fundación Anita, que se desarrolló gracias a recursos de los proyectos de inversión, proceso a través del cual se dieron

capacitaciones a estudiantes y padres de familia respecto a la salud sexual y reproductiva, (Barbosa, 2016, p. 9). Esto porque durante la jornada no se realizaron más menciones a destinaciones específicas por parte de los colegios para el desarrollo de procesos sobre el tema.

Por último, es importante destacar el interés de las instituciones y de las experiencias por buscar la articulación con los procesos que llegan. Una encargada de los cursos de primaria y preescolar de la jornada de la tarde del Colegio Heladia Mejía, de la localidad de Barrios Unidos, comentó que esa es una realidad en todos los colegios.

Las instituciones llegan o nosotros establecemos los contactos. Lo que hacen actualmente es hacer que los proyectos entrantes se articulen a los existentes en la institución para evitar una lluvia de ideas sueltas. La profesora resaltó que, si bien los visitan muchas instituciones y ONG, la idea es no repetir temas sino integrar los que tiene la institución en un proyecto determinado, sea el de sexualidad, el de convivencia, etc. (Baquero, 2016, p. 6).

Así mismo, el orientador de otra IED participante

explicó la forma en que llega una institución al colegio. Primero él los escucha, luego se reúne con los coordinadores y finalmente con el rector para comentarle el proyecto para que entre todos miren la viabilidad; en cambio, cuando llegan las organizaciones como las ONG, los hospitales o universidades a través de practicantes a ofrecer los programas o talleres, es él (o el orientador) quien da su aprobación, de esa forma abre los espacios para el trabajo, luego de comentarle a los coordinadores. Lo anterior depende de algo y son los proyectos ligados directamente a la secretaría que deben ser desarrollados (Baquero, 2016, p. 6).

Proyección de las experiencias o prácticas pedagógicas

Como parte de la reflexión sobre las experiencias o prácticas pedagógicas sobre el tema, se consideró relevante identificar la trascendencia y las perspectivas de los aportes de maestros y maestras sobre el abordaje de la educación para la sexualidad, y la relevancia que estas pueden tener en el contexto escolar. De esta forma, durante el diálogo adelantado en el marco del encuentro se identificaron cinco aspectos reconocidos por quienes participaron como proyección de las experiencias pedagógicas: articulación institucional, formación integral del estudiantado, fortalecimiento de procesos a través de alianzas, divulgación de las experiencias y fortalecimiento del enfoque de derechos.

Articulación institucional

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

Se destaca, desde algunas de las experiencias, que su diseño contempla la transversalización,

el proyecto está enfocado para que se mueva por todo el currículo, y busca que se vea reflejado no solo en índices cualitativos, sino que tenga un valor cuantitativo en la comunidad educativa” a partir de allí se busca como “proyección pedagógica: Integración de saberes; Proyección práctica: Servir de experiencia piloto para poder replicar en otras instituciones (Baquero, 2016, p. 19).

Sin embargo, para lograr esta proyección se destaca que “es necesario contar con el apoyo de la SED y las directivas del colegio para formar a los docentes en el tema” (Baquero, 2016, p. 19).

Desde la experiencia de otro colegio, se menciona como proyección

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

Dentro de los objetivos de los equipos que lideran el PES se identifica que se debe

fortalecer y potencializar el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) en la institución educativa desde las

necesidades de los estudiantes. Se necesita compromiso total para cumplir con los objetivos propuestos en el PES del colegio (Barrero, 2016, p. 19).

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

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

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

Formación integral del estudiantado

Otro aspecto señalado, es el interés por proyectar la formación integral de las y los estudiantes partiendo, como resalta una de las experiencias, de “un trabajo organizado sobre el tema desde primera infancia y primaria articulado con bachillerato, para que realmente tenga incidencia en cada uno de los estudiantes” (Casas, 2016, p. 26).

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

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

qué quieren de ella y pueden tomar decisiones para favorecer ese camino” (Barbosa, 2016, p. 23).

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

proyecta el trabajo con la educación sexual y reproductiva desde la idea de que se trata de una experiencia de vida, de construcción de tejido social dentro de un proyecto de vida de las y los jóvenes, una población que quiere un vínculo desde lo humano, con énfasis en lo socio-afectivo, que es una sus mayores carencias. Proyectada así, la educación para la sexualidad va más allá de la práctica profesional, vincula un tejido social en el cual se atraviesa por situaciones en las que no se cuenta con apoyo y, por ello se debe preparar desde el trabajo mancomunado con las instituciones, pues “independientemente de que puedan salir miles de políticas públicas, estas no se corresponden con lo que se vive en la práctica cotidiana” (Barbosa, 2016, p. 23).

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

Fortalecimiento de procesos a través de alianzas

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

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

proyección que se debe dar a partir de la necesidad práctica de los colegios y de las vivencias mismas que ocurren en los espacios académicos; tal proyección debe lograr una implementación efectiva de la normatividad vigente, para beneficiar a los y las estudiantes de los colegios. En otras palabras, la proyección del trabajo alrededor de la sexualidad implica borrar la brecha entre la normatividad,

las experiencias estudiantiles y la comunidad académica en general” (Barrero, 2016, p. 16).

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

la necesidad de encontrar diferentes actores que ayuden a movilizar a los estudiantes, que estos puedan traer continuidad y generar impacto en la comunidad desarrollando en cada estudiante habilidades y capacidades que no se perciben en ambientes de aprendizaje normales o cotidianos. Entidades que me pueden apoyar en mi labor diaria (Baquero, 2016, p. 18).

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

Divulgación de las experiencias

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

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

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

Fortalecimiento del enfoque de derechos

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

permitir a las estudiantes adolescentes gestantes la continuidad de sus estudios, apoyarlas y brindarles acompañamiento con sus guías para que no queden desvinculadas del proceso académico... Los compañeros de clase deben adquirir una mirada diferente sobre los adolescentes gestantes, involucrarlas en los procesos sin llegar al juzgamiento y la crítica, entender que la mujer desde su género realiza procesos de formación en su proyección de vida. Orientar a los estudiantes sobre la responsabilidad sexual. Fomentar los derechos sexuales y reproductivos en adolescentes. Fortalecer la formación de ciudadanía y perspectiva de género. Acompañar a estudiantes con dificultades en comprender sus derechos sexuales (Casas, 2016, p. 14).

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

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

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

Concepciones para el abordaje del tema

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

ejemplo la reacción de algunas personas cuando Nikita, de la comunidad LGBTI “acompañó con unas charlas dirigidas únicamente a los docentes que fue bien compleja, porque, como afirma esta orientadora: somos complejos, tenemos muchos prejuicios, muchos mitos, como seres humanos, frente a este tema, y es difícil romper con esos imaginarios” (Barbosa, 2014, p. 9).

Desde su experiencia como orientadora Doris señala:

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

Igualmente, el proyecto de Doris, ejemplifica:

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

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

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

qué, se dice que la pedagogía, que la capacitación, pero hay algo más que está pasando en las instituciones... (Barbosa, 2016, p. 24).

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

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

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

Se identifica entonces que las dificultades para el desarrollo de proyectos sobre el tema debido a diferencias sobre su abordaje, se traduce en una falta de motivación para el surgimiento de procesos pedagógicos en educación para la sexualidad y por ende para acompañar a los y las estudiantes en su comprensión. En relación con lo anterior, Sonia Monroy docente del Colegio Julio Flórez señala que identificó una constante en el diálogo en el transcurso de la mañana “fueron los prejuicios, los tabúes y los imaginarios que tienen como primer obstáculo los docentes y los acudientes, pues carentes en formación e información no permiten crear puentes de diálogo y trabajo con los estudiantes” (Casas, 2016, p. 21).

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

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

En relación con esto, es pertinente la reflexión de una orientadora:

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

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

Por otro lado, cabe señalar dentro de los retos, la necesidad de vincular a las familias a los procesos de reflexión sobre el tema, debido a que sus concepciones pueden hacer parte de las limitantes no solo para el desarrollo de procesos pedagógicos sino para la comprensión del tema por parte del estudiantado:

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

de romper como con los estereotipos, la cantidad de paradigmas sobre lo masculino y lo femenino (Barbosa, 2016, p. 34).

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

desmitificar los roles frente a la sexualidad, sobre feminidad y masculinidad, sobre las formas y dimensiones del ser humano, el cuerpo y la sexualidad, considerando la diversidad de la ciudad. Trabajar desde la promoción y no la prevención. Así como en salud se buscan hábitos saludables, la sexualidad debe verse de la misma manera, promoviendo decisiones adecuadas, preguntando, por ejemplo: ¿qué hacer antes de tener una relación sexual?; ¿estás preparado para hacerlo? (Barbosa, 2016, p. 39).

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

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

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

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

Sobre el caso, Marcela Ojeda orientadora del Colegio La Merced añade:

que la mayoría de docentes rehúyen al tema y quienes se han vinculado de forma interesante son especialmente (docentes) de las materias de filosofía y ética. También se intenta vincular a padres y madres siendo las principales barreras sus posturas morales que le lleva a decir, por ejemplo “eso es pecado, yo no la voy

a perdonar, yo no le volví a dar un beso a mi niña porque ella dice que le gustan las niñas entonces cómo me acerco a ella” (Casas, 2016, p. 5).

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

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

De la misma manera, Eric Holguín del Colegio Fanny Mikey señala:

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

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

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

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

Condiciones del contexto institucional

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

cuando llegó al colegio solo se contaba con una hoja de plan de estudios para el tema de gestión social y comunitaria, por lo que, junto a un equipo de siete personas, elaboró un plan de estudios que contó con cuatro líneas, una de ellas, la de investigación, que toca a la sexualidad y comienza a desarrollarse en grado octavo, cuando las y los estudiantes empiezan a ver sus necesidades al respecto (Barbosa, 2016, p. 10).

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

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

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

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

Desde otra experiencia, se menciona que “desde ahí se orienta todo lo respectivo a la educación sexual, desafortunadamente el proyecto no se articula adecuadamente con las áreas del saber. No hay un buen apoyo por parte de la SED, DILE y directivos del colegio” (Baquero, 2016, p. 18). Para el caso de la ejecución del proyecto por parte de Oriéntame en un colegio, se señala el “poco compromiso de algunos docentes... de algunos miembros de la comunidad educativa debido a que la rectora no quería autorizar que los chicos salieran en los videos, o que los profesores daban los espacios, pero estos se perdían llenando planillas (Baquero, 2016, p. 22).

La vinculación de docentes de diferentes áreas al desarrollo de prácticas pedagógicas sobre el tema, se señala, requiere de

procesos sistemáticos y organizados a nivel institucional donde la responsabilidad no recaiga solo en los y las orientadoras, se necesita “enamorar” a los docentes de los programas y que se reconozca su responsabilidad dentro del ámbito académico y como parte de la formación integral de los estudiantes para ayudar en la prevención de estos casos (Barrero, 2016, p. 24).

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

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

Desde otra experiencia, se destaca la comprensión amplia del tema, para ello se

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

Desde la perspectiva institucional existen dos dificultades que se destacan desde quienes lideran procesos, y que se traducen en la falta de capacidad para abordar la educación para la sexualidad, por un lado “las instituciones tienen una saturación de programas de baja calidad en donde se propende por mostrar indicadores de gestión que por preocuparse realmente por la situación de prevención de embarazos a temprana edad” (Barrero, 2016, p. 28).

Al respecto, se complementa con lo señalado por una profesora que comentó su experiencia

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

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

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

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

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

que quien lidere el grupo semilla se las sepa todas para responder adecuadamente las preguntas de los chicos, evitando darles respuestas equivocadas” (Baquero, 2016, p. 4).

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

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

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

Teniendo en cuenta lo mencionado, desde las experiencias se señala que:

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

Comprensión de la integralidad de la educación para la sexualidad

Otro factor identificado como reto, es la comprensión la integralidad de la educación para la sexualidad desde los enfoques de derecho y de género, debe además “ser transversal y relacionado con el interés por formar personas y

que valoren el ser y el respeto por la diferencia” (Barrero, 2016, p. 20), con el fin de que, como se destaca desde una experiencia “el peso no recaiga solo en el orientador” (Baquero 2016, p. 17).

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

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

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

Desde la experiencia del profesor Alfredo Centeno, se afirma que programas como los que él desarrolla, son

una forma de romper esquemas y de dar posibilidades de vida más amplias a los y las estudiantes, pues existe una tendencia general, en la institución y entre padres y madres de familia, de pensar que estas experiencias significan una pérdida de tiempo, llegando incluso a presenciar reproches porque “se deberían hacer cosas más importantes”; precisamente por este tipo de comportamientos el proyecto se implementa en espacios fuera del horario académico. En ese sentido, el profesor resalta la importancia de que trabajos como el que realiza comiencen a ser considerados seriamente dentro del currículo de los colegios y dentro del horario académico, justamente porque gracias a estos espacios, talleres y seminarios se logra que los y las estudiantes lleguen a un empoderamiento de sí, que

se respeten, se quieran, tengan reconocimiento por lo que hacen, logren aliados y logren finalmente tener una voz (Barrero, 2016, p. 12).

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

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

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

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

Se plantean, entonces, necesidades como el fortalecimiento de la integridad por medio de “implementar la ampliación de las CCPU (Capacidades y Competencias Para la Vida) (Barrero, 2016, p. 20), y desde cuestionamientos conceptuales sobre el abordaje del tema, a partir del “trabajo con docentes y padres de familia. Hay que reestructurar los esquemas y conceptos frente a la

sexualidad que persisten aún y no permiten un avance. Debe trabajarse en el tema de la sexualidad desde las edades más tempranas” (Baquero, 2016, p. 19).

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

Así mismo, se destaca la

falta de material didáctico que permita socializar y acercarse a estos temas de manera más creativa, por medio del juego” (Barrero, 2016, p. 28) y contar, por ejemplo, “con más herramientas y generar nuevas masculinidades, puesto que todos los estudios e informes están orientados desde el género femenino y no se empodera la paternidad ni se visibiliza a los hombres para hacerse cargo de ella” (Baquero, 2016, p. 28).

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

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

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

realizado, tampoco indicaciones sobre lo que se puede mejorar” (Barbosa, 2016, p. 33).

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

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

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

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

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

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

... contar con herramientas y presupuesto, recursos, materiales humanos y espacios para desarrollar los proyectos. Además, es necesario desarrollar el trabajo en equipo y la formación para maestros y maestras, de tal manera que les sea

posible ser agentes activos en las soluciones a los problemas, y el establecimiento de encuentros como el que se está llevando a cabo, en los que sea posible compartir prácticas para formar redes que faciliten la socialización de experiencias significativas, e intercambiar los datos que han apoyado los distintos proyectos (Barbosa, 2016, p. 37).

Así se destaca como necesario priorizar el desarrollo de proyectos y dar continuidad a los mismos desde la propia experiencia en la formulación, “desde todos los espacios del colegio nos teníamos que ocupar de la sexualidad. No era un tema del psicólogo o del orientador, sino que era de todos, desde las temáticas que trabajamos desde español, desde los deportes, bueno de todo...” (Casas, 2016, p. 17).

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

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

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

Por otra parte, si los procesos a desarrollar se manejan bajo el marco del “PEI del colegio y a los procesos internos de cada institución sin necesidad de depender de decisiones particulares sobre estos temas fundamentales y

sin tener que pasar por la etapa de lucha contra prejuicios, ideas pre-concebidas y vivencias propias de quienes están a cargo de la institución” (Barrero, 2016, p. 24).

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

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

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

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

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

Sin embargo, desde varias opiniones se destaca la importancia de contar con “rutas de atención integral, eficientes y eficaces” (Barrera, 2016, p. 2). Al respecto, una de las experiencias expone, teniendo presente que las políticas se abordan desde los roles tradicionales de género,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Procesos de formación docente y acceso a la información

El acceso a la información y procesos de formación docente sobre el tema, hacen parte de los retos mencionados durante el diálogo en el encuentro, de forma que en varias ocasiones las experiencias resaltaron la necesidad de “implementar espacios para el debate y la reflexión entre docentes a partir de la formación de formadores” (Barrero, 2016, p. 20).

Afirmaciones como “capacitarnos todos y todas para hablar el mismo lenguaje” (Baquero, 2016, p. 20) demuestra el interés por “el conocimiento de los derechos en el tema” (Barrero, 2016, p. 20). En este sentido, se retoma la intervención que señala que existe un “evidente desconocimiento de marco legal de la situación de embarazo adolescente en el país. Se necesita un

empoderamiento de la normatividad para generar activación de rutas y conocer los derechos tanto por padres como por jóvenes” (Barrero, 2016, p. 28).

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

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

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

Inclusive se señala que desde las experiencias externas que se acercan al colegio, como la desarrollada por la ETB sobre los temas de prevención y uso adecuado de las redes sociales, un aspecto negativo, es que las y los docentes “vieron fue su enfoque solo en los jóvenes, sin tener en cuenta a los docentes, orientadoras y directivas” (Baquero, 2016, p. 24).

Información disponible para estudiantes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Procesos de sistematización, seguimiento y valoración y condiciones del contexto local

Por otro lado, se identifican los procesos de sistematización, seguimiento y valoración como un reto de la educación para la sexualidad, en tanto recogen las experiencias particulares de las comunidades educativas para lograr un reconocimiento y proyección de acciones con el fin de cualificar las capacidades institucionales para el abordaje de temas como el de la maternidad

y la paternidad tempranas. Se destaca desde una intervención sobre los procesos adelantados en los colegios, la necesidad

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

Una dificultad que se reconoce para el fortalecimiento de las experiencias es que las y los docentes no cuentan con las herramientas suficientes para pasar de la práctica a la sistematización de los procesos, entonces la motivación de algunos docentes se ve limitada porque no encuentran

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

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

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

Condiciones del contexto familiares y locales

Con un menor reconocimiento como reto, pero no menos complejo de abordar en el marco del encuentro, se identifican las condiciones del contexto familiares y locales en las que se adelantan las experiencias por parte de docentes y equipos de orientación escolar, en tanto definen las particularidades de las prácticas. Frente al desarrollo de su experiencia en este punto Doris Forero señala, que el proyecto nació en 2012 con el desarrollo de algunos talleres, debido a que la profesora llegó en 2011 y necesitó ajustarse al contexto “analizando las necesidades, realizando encuestas, porque llegaba a la institución desde la localidad de San Cristóbal, que tenía necesidades diferentes; llegar al Jazmín, en la zona centro, le significó tener en cuenta los requerimientos propios del lugar” (Barbosa, 2016, p. 6).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un punto importante a tener en cuenta son las condiciones afectivas y materiales de las familias, en tanto se ha identificado que las dificultades que se presentan en el contexto familiar pueden influir en las decisiones que tomen las y los estudiantes frente a su sexualidad, el reto entonces,

es poder transformar la visión de entrar en una maternidad y paternidad adolescentes como forma de salir de casa o de las condiciones de vida de las que posiblemente los estudiantes quieren huir (violencia intrafamiliar...) o como forma

de adquirir recursos (por las ayudas que el gobierno da en estos casos) (Casas, 2016, p. 26).

Aprendizajes de las experiencias y prácticas pedagógicas y recomendaciones

El análisis de las reflexiones y del diálogo de saberes de las prácticas pedagógicas sobre el tema como productos del encuentro, busca reconocer los aciertos y aprendizajes de las acciones y procesos adelantados en el ámbito escolar por maestros y maestras, con el fin de que sean por un lado, tenidos en cuenta como recomendaciones para el abordaje del tema en la revisión documental, y, por el otro, vinculados en los procesos participativos de formulación de planes y programas en educación para la sexualidad, en tanto han aportado a la construcción de los mismo desde el saber y quehacer docente.

En este marco a partir de los aportes del encuentro de experiencias, se han consolidado seis aspectos que recogen la reflexión de docentes y orientadores y orientadoras, sobre los aprendizajes que reconocen desde el desarrollo de proyectos sobre el tema. Estos aspectos son la valoración sobre estrategias para el fortalecimiento de las experiencias, abordaje integral de la educación para la sexualidad, importancia de desmitificar el abordaje de la educación para la sexualidad, análisis de la realidad particular, empoderamiento estudiantil y visibilidad de los procesos.

La valoración sobre estrategias para el fortalecimiento de las experiencias

En primera instancia el aspecto que logró un mayor reconocimiento en términos de aprendizajes es la valoración sobre estrategias para el fortalecimiento de las experiencias por parte de quienes lideran los procesos. La formación como uno de los retos que se mencionaron previamente, tiene que ver también con aquello que maestras y maestros han identificado como fundamental a partir de lo que la práctica les ha demostrado, en ese sentido se retoma la intervención en la que se hace referencia al tema, así:

Mientras los y las docentes no estén calificados en temas de educación de la sexualidad y derechos reproductivos no hay forma real de atacar la situación desde adentro, se necesita que la comunidad académica esté involucrada y comprometida

con estos procesos y es importante que haya procesos de formación dirigidos a comunidad académica (Barrera, 2016, p. 28).

Como complemento de los procesos de formación desde otra experiencia una orientadora señala la relevancia del acompañamiento por parte de entidades públicas:

un ejercicio realizado durante su experiencia, en el que se cuestionaba el tamaño del pene, preguntando ¿Cuánto puede medir el pene?; encontró resistencia de los y las profesoras, quienes se quejaron en rectoría; el hecho revela que no existe una conciencia clara en la comunidad educativa sobre el trabajo realizado desde el área de educación sexual. Por ello, se considera necesario que instituciones como la Secretaría de Salud, y de Educación, realicen un acompañamiento del trabajo para fortalecerlo (Barbosa, 2016, p. 27).

Por ejemplo, se destaca frente a la reducción de embarazos en adolescentes que “la activación de estas nuevas rutas de acción por parte del Distrito puede ayudar a disminuir índices de incidencia de estos casos a nivel local” (Barrera, 2016, p. 29).

El acompañamiento a las experiencias también se reconoce desde abordaje de las tecnologías, no solo para lograr la motivación de las y los estudiantes, sino con miras al involucramiento de diversos sectores tanto públicos como privados, inclusive desde los ámbitos familiares. En este sentido, cabe señalar que como lo manifiestan desde varias experiencias, la relación entre los medios tecnológicos y el fortalecimiento de los proyectos de educación para la sexualidad destaca la importancia sobre

la actualización en el manejo de la tecnología y la implementación de propuestas novedosas, reconociendo que la atención de las y los alumnos cada vez es más corta y que requiere de ejercicios que mantengan el interés. Además, es necesario el apoyo a las redes familiares, teniendo en cuenta el efecto de la vida actual, de la mano de una constante relación con entidades públicas y privadas (Barbosa, 2016, p. 27).

Por otro lado, Henry Martínez, quien ha trabajado desde el proyecto de sexualidad del Colegio Débora Arango, señala, desde su propia experiencia, la importancia de generar sostenibilidad de las experiencias para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, a través de procesos de gestión de la institución educativa,

... la idea de los procesos de gestión, a pesar de que *tenemos pavor a lo que involucra la gestión, suena mal porque tiene el aura de que mercantiliza la educación*, pero resulta útil desde esta experiencia en el sentido de que cuando se habla de un proyecto, se entiende desde auto-sostenibilidad; por ello se debe buscar que el proyecto se sostenga y funcione a pesar de que falte un profesor, allí fallan todos los procesos de la Secretaría de Educación, porque si se cambia de administración cambian las cabezas y el proyecto se pierde, si se quiere un proyecto exitoso este debe ser auto-sostenible (Barbosa, 2016, p. 27).

De esta forma, la capacidad de organización de los equipos docentes puede aportar compensar la ausencia de lineamientos de política claros y así una permanencia de los procesos que le interesan a las comunidades educativas, al respecto se sugiere tener en cuenta lo desarrollado por

aquellos talleres de competencias psicolaborales y ciudadanas, en donde el enfoque se da desde la perspectiva de ofrecer un espacio de resolución de dudas en torno al desarrollo sexual de las y los adolescentes; así, se trata de llenar el vacío de las políticas públicas, pero desde talleres y acciones presentes dentro del aula misma (Barrero, 2016, p. 17).

Como parte de las estrategias se destaca para el fortalecimiento de los procesos, el reconocimiento de las capacidades de la orientación escolar.

Su papel cotidiano es escuchar los distintos discursos y ver los acontecimientos diarios para mediar y brindar información que permita a las y los estudiantes contar con herramientas adecuadas para tomar decisiones informadas y responsables. Se ven como seres encargados de gestionar, dirigir y activar las rutas de atención, esto a partir del trabajo de las últimas tres administraciones, que permitió desarrollar una red que podían activar; aunque en la actualidad es incierto su rol; su trabajo implica dirigir a niños y niñas a las instituciones que brindan apoyo (Barbosa, 2016, p. 39)

Sin embargo, es necesario tener en cuenta el abordaje de las situaciones por parte de quienes asumen este rol, dado que según una docente asistente se deben “ampliar las perspectivas, de tal forma que se dirija al tratamiento de los problemas de las y los estudiantes, más allá de lo puramente informativo; en el mismo sentido, se requiere de una visibilización apropiada del trabajo docente en el aula” (Barrera, 2016, p. 20).

Parte de ampliar las perspectivas de acercamiento tanto al tema como a las y los estudiantes, involucra la forma en que se producen las relaciones entre actores, por lo que desde dos experiencias se señala la importancia de fortalecer los vínculos de confianza.

En la primera experiencia una docente destaca:

Yo trato de tener las puertas abiertas, entonces allá llegan desde el borrador, que le ayude a resolver, que le saque una copia para la tarea porque... desde el pegante, desde el papel higiénico. Pero es un pretexto también para que entren ahí y empiecen a encontrar que ese es un lugar en que hay ayuda, hay confianza, entonces allá digamos no hay una barrera, me duele la barriga entonces yo tengo que comprar el termo, las aromáticas... y es como desde sí, es desde el afecto, desde la empatía (Casas, 2016. p. 19).

Desde una segunda experiencia, Sonia Monroy docente de la localidad de Suba, identifica una relación entre la confianza y la construcción de autonomía en las y los jóvenes, al comentar que, como consecuencia de algunos talleres desarrollados, su experiencia

fue muy gratificante al encontrar que las estudiantes comenzaron a confiar en ellas y acercarse en grupos manifestando dudas en torno a las relaciones con sus compañeros, a las relaciones sexuales y en general cualquier inquietud que en casa no pudieran comentar. Siempre estaba en la disposición de responder estas dudas, esta experiencia dejó en ella muchos relatos y la conclusión que la educación para la sexualidad tiene que basarse en la autonomía (Casas, 2016, p. 8).

Durante el diálogo en las mesas, también se destaca el rol de la orientación escolar en términos del fortalecimiento, dado que se constituye como una oportunidad para la falta de continuidad de algunos proyectos relevantes para las comunidades educativas, “objetivamente también se debe decir que un buen trabajo se puede seguir, se trata de canalizar a través del orientador las actividades valiosas” (Barbosa, 2016, p. 37). De forma que una buena experiencia se puede continuar “... se trata de canalizar a través del orientador, porque no se trata de que siempre haya una organización ahí, sino que debe haber una continuidad desde nuestro papel como orientadores, es más, es mejor si podemos involucrar a otras personas” (Barbosa, 2016, p. 40).

Por otro lado, y más desde un ámbito personal desde un contexto rural, una docente señala que

la vocación, en su caso, la ha mantenido, hoy en día, en el colegio a pesar de muchas circunstancias, pensando que la jornada de hoy es en parte un aprendizaje y una oportunidad muy bonita no solo para conocer otras experiencias sino nuestras experiencias de vida, las cuales transforman nuestra cotidianidad (Baquero, 2016, p. 25).

De forma que algunas características de quienes asuman los procesos de educación para la sexualidad, sobre todo desde la orientación escolar, deben ser la “voluntad, disponibilidad, tolerancia activa, educar con respeto, asertividad, empatía, escuchar y asumir la comunicación como norma diaria” (Barbosa, 2016, p. 41). Se busca con esta reflexión tener en cuenta que aquellos procesos que se dan de forma obligatoria, no favorecen el desarrollo de las experiencias, tal es el ejemplo que señala una docente sobre “los docentes que pertenecen al grupo PECC, están allí asignados de manera obligatoria, lo que ha generado una ausencia en el grupo de la jornada de la mañana. La propuesta estuvo enfocada a la participación voluntaria de estas actividades” (Casas, 2016, p. 20).

Por último, en este apartado es importante mencionar algunos aprendizajes sobre la importancia de valorar previamente el acercamiento de procesos externos a los colegios para los cuales, como se menciona a partir de la experiencia del Colegio Fanny Mikey con la ACJ, se requiere que cuando lleguen a las “instituciones se las debe escuchar, y el concepto del orientador debe ser muy importante” (Baquero, 2016, p. 8).

Se retoman en este sentido dos experiencias, por un lado la compartida por la orientadora de otra IED, quien retoma frente al

programa Bebé piénsalo bien, el cual se mostró muy novedoso, pero resultó contraproducente... La mayoría de parejas participantes, de los cursos noveno, décimo y once, cuidaron muy bien a los bebés y resultaron ser muy buenos papás, de hecho muchos le dijeron el año pasado que realmente el programa los animó a ser papás, gracias a que el bebé los unió mucho y lo quisieron. En ese año, hubo 11 o 12 embarazos y de esos, el 80% fueron en los cursos en los que se llevó a cabo el programa. Es así que ellos como colegio decidieron que el hospital no volvía debido a que habían tenido otras situaciones con cursos más pequeños. La profesora reconoce la ayuda dada por el hospital, pero el programa no resultó lo que esperaban. Tras esta experiencia, el año pasado trabajaron mucho en prevención con todo lo que llegó al colegio, teniendo la posibilidad de escoger lo que necesitó en su momento y el resultado fueron dos embarazos para este año. Terminando su intervención, la profesora cree que se deben acompañar los procesos debido a que, en otras experiencias con el hospital, los temas abordados se hicieron desde un enfoque biológico y no de derechos... (Baquero, 2016, p. 7).

Desde la experiencia que tuvo otro colegio, con la intervención de la Policía Nacional,

que realiza constantemente campañas informativas sobre enfermedades de transmisión sexual, se observó que las personas designadas para realizar las visitas en los colegios “no son idóneas (policías bachilleres); aunque se puede pensar en algo efectivo desde la perspectiva de los líderes pares, ellos están pensando en las niñas de once que están bonitas y no (en que) van a realizar realmente el taller” (Barbosa, 2016, p. 38).

Abordaje integral de la educación para la sexualidad

Como un segundo aspecto desde el cual se reconocen los aprendizajes de las prácticas pedagógicas, se encuentra el abordaje integral de la educación para la sexualidad, los cuales se relacionan con la importancia de los procesos institucionales y con la comprensión reflexiva de la sexualidad en las relaciones humanas. Frente a los procesos institucionales en el diálogo por mesas, se destacó como referente para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas: “la didáctica y la movilización de procesos de pensamiento en la gestión, la formalización y consolidación de proyectos institucionales como un fin último que logre consolidar las instituciones como proyectos pedagógicos. Se resaltó así... la transversalización de la sexualidad en todas las áreas” (Casas, 2016, p. 18).

Desde otra experiencia se plantea la importancia de retomar proyectos que han definido su enfoque en el marco de la vida digna y desde la transversalidad.

Se plantea lo oportuno ampliar específicamente el programa Ruta de la plenitud, que tiene como lema *Transformar en clave de capacidades*, y que propone como punto de partida la lectura crítica de la realidad, desde un principio organizador de las propuestas pedagógicas, que parte del énfasis en el sostenimiento de la vida en todas sus manifestaciones, y el buen vivir, entendido desde tres puntos de vista: la vida digna, la cultura de paz y la ética ciudadana. La idea es que este eje orientador y estos tres puntos de vista sean transversales, que sean componentes básicos del currículo de los colegios (Barrero, 2016, p. 17).

Se retoma otra intervención más amplia que describe la integralidad a partir de la vinculación de diversos escenarios y actores, así como de la necesidad institucional de organizar los procesos pedagógicos, en esta intervención se destaca que,

fortalecer la educación para la sexualidad se enlaza con los diferentes escenarios que intervienen en la escuela: la familia, desde una revisión sobre su visión frente al tema de la sexualidad, qué temas considera importantes, sus tabús y sus mitos; la propia comunidad educativa, fortaleciendo los vínculos entre docentes y

coordinadores, mientras se aumenta la capacidad docente de intervenir y acoger lo que sucede con las TIC, para estar al día; las entidades del Estado, contando con la presencia de la Secretaría de Educación y entidades serias que manejen el tema de la sexualidad responsablemente. Esto siempre debe ir ligado con el fortalecimiento de procesos: que no se trate de acciones aisladas, de que den un taller, pareciera que son entidades interesadas en lo económico y “hasta luego”, todos los procesos se rompen, no hay continuidad; todas las políticas, muchas actividades, por ejemplo, lo realizado con los hospitales, se ha trabajado con las redes, se comenzaron unos programas y se rompen con el cambio de administración, así no podemos. No hay continuidad en las políticas (Barbosa, 2016, p. 27).

De otro lado, en términos del abordaje institucional de la educación para la sexualidad y las prácticas alrededor de la misma, se menciona “la importancia del trabajo desde primera infancia y primaria, porque permite a las y los alumnos desarrollar hábitos de cuidado frente a situaciones que se han naturalizado, como aceptar caricias inapropiadas” (Barbosa, 2016, p. 35).

Dentro de los elementos que aportan a la comprensión de la sexualidad en las relaciones humanas, las experiencias han identificado como aprendizaje la importancia de incorporar las reflexiones sobre sexualidad desde procesos que fortalezcan las habilidades para la vida, la construcción de alternativas de vida, la afectividad y el cuidado y autocuidado. De esta manera se debería tener en cuenta

fortalecer el trabajo desde los proyectos de vida aterrizados: (...) incorporar aspectos como la historia de vida personal, la cercana y el contexto en el que se interactúa, las relaciones, la cultura a la que se pertenece y sus diferentes perspectivas. Robustecer el proyecto pedagógico (... pasa por permitir que los y las estudiantes compartan sus historias de vida y que así se amplíe el conocimiento, incluyendo diferentes visiones: de los padres y madres, pues es evidente su falta de compromiso en este tipo de procesos: no asisten ni a las capacitaciones, tenemos padres y madres lejanas; las de las y los jóvenes, incorporando sus aportes; las de los y las docentes “que muchas veces viven encerrados”; y las de miembros de la sociedad que no hacen parte activa de la escuela, para que se integren al proyecto (Barbosa, 2016, p. 27).

En este sentido, otra experiencia señala como alternativa para el abordaje del tema, que

a futuro tendrían mayor impacto si se implementaran talleres de habilidades psicosociales, hábitos saludables y conocimiento de sí, que también traten aspectos como corporalidad y afectividad; pues, a pesar de que en la actualidad se desarrollan algunos talleres de este tipo en algunos espacios académicos, aún se requiere

de un intercambio de conocimientos y de experiencias, partiendo de la sistematización de resultados (Barrero, 2016, p. 17).

Para las experiencias es “fundamental educar en el respeto por el otro y la otra, la diferencia, lo diferente, en el respeto como persona, por los demás y por la naturaleza, no solo desde la perspectiva de las ciencias naturales, sino desde lo humano” (Barrero, 2016, p. 20). Específicamente, frente al abordaje de la maternidad y la paternidad tempranas, se destaca una observación realizada desde el interés de las experiencias por la integralidad.

El diálogo acerca de sexualidad no solo se limita a maternidad y paternidad tempranas, temor manifestado por el docente, sino que vincula todas las experiencias que se socializaron y, en el enfoque de una política pública, es lo que más aceptación social podría tener. Es el lugar y el momento para que toda la producción que se ha hecho por parte de docentes y el saber docente tenga incidencia en política pública (Casas, 2016, p. 15).

De igual forma, una intervención del Colegio La Concepción, señala que la maternidad o la paternidad no debe ser relegada al final de la formación con los argumentos de “*es que son muy chiquiticos*, es que no entienden ya que son en los cursos de cuarto o quinto de primaria en donde ellos están aprendiendo de todas estas realidades: la agresión, la feminidad, la masculinidad, y eso es lo que reproducirán en un sexto, séptimo u octavo de bachillerato” (Baquero, 2016, p. 8).

Importancia de desmitificar el abordaje de la educación para la sexualidad

Un tercer elemento, tiene que ver con la importancia de desmitificar el abordaje de la educación para la sexualidad, desde su comprensión más allá de lo reproductivo, desde las visiones de género y desde el reconocimiento de las necesidades de las y los jóvenes. En este sentido, es importante destacar la reflexión desde la afectividad que desarrolla el profesor Alfredo Centeno, señala un

logro evidente, documentado y socializado, de un incremento en la capacidad de los y las estudiantes del respeto por los cuerpos otros, de la empatía corporal y de la noción de “abrazo”, esta última, en el sentido de que un abrazo deje de ser extraño, en la medida en que tanto el cuerpo del otro como el personal deben ser respetados, pues juntos son un reflejo mutuo del propio cuerpo; esto último

deja una clara evidencia de que el cuerpo es el eje central de acción y reflexión, y que ello ha logrado en los y las estudiantes un liderazgo en el manejo de sus emociones y de la empatía. No podemos hablar de educación para la sexualidad y de formas de acercamiento a la maternidad y paternidad adolescentes, desde una perspectiva descorporeizada (Barrero, 2016, p. 12).

Dentro de los aprendizajes reconocidos en el diálogo de experiencias también involucran la importancia de la reflexión sobre el género y aunque se reconoce como un reto principalmente, desde las experiencias se han identificado algunas alternativas para su abordaje

... la desmitificación de los roles se suma a los retos por asumir. Al tiempo, surgen ideas como: no buscar cambiar pensamientos sino informar, de tal forma que alumnos y alumnas entiendan los datos, los interpreten y asuman de acuerdo a sus principios, creencias y convicciones; ver la sexualidad desde la promoción y no desde la prevención, porque siempre se trabaja sobre la “enfermedad”, cuando se debe hacer en función de promover hábitos saludables de toma de decisiones; desmitificar los roles sobre paternidades y maternidades: “siempre se habla de la niña embarazada y nunca del niño embarazado, se trata de una responsabilidad de los dos” (Barbosa, 2016, p. 35).

Desde lo compartido por la profesora Sonia Monroy, en su experiencia pedagógica identifica varios aprendizajes; entre los que se destacan, por un lado, el reflejo de las relaciones entre las y los estudiantes en los diferentes espacios que comparten y la idea de que los embarazos a temprana edad no son deseados, como se recoge a continuación:

Los tres primeros años inicié a trabajar temáticas como la participación y la visibilización de las niñas en el colegio ya que en la clase de educación física por ejemplo, los chicos ocupaban la cancha mientras las chicas estaban a un lado jugando lazo o charlando, no había una distribución equitativa del espacio o los materiales, en conclusión pasa lo mismo con la sexualidad pues tiene que ver con otros espacios de relacionarse.

Así comenzaron las charlas encaminadas únicamente a las mujeres que tomaban sus clases de educación física. En un primer momento abordó a siete estudiantes que ya estaban en embarazo con ejercicios de conocimiento del cuerpo, esto con el fin de empoderarlas ya que en la mayoría de los casos había una ausencia de una figura materna o femenina que le ayudara con las dudas que tenía entonces, en otros casos muchas habían quedado embarazadas en su primera relación sexual.

Allí reconoció la necesidad de cuestionar el mito relativo a que las jóvenes adolescentes quedan embarazadas por desconocimiento; pues en ocasiones las estudiantes manifestaron querer tener hijos porque de esta forma llegaban a la etapa adulta o porque su novio quería tener un hijo (Casas, 2016, p. 7).

Se destaca entre las conclusiones de la mesa de trabajo sobre producciones académicas, que “todos los temas que pasan por el género tienen la misma particularidad y es que tocan la vida de los sujetos, generando resistencia porque mueve” (Casas, 2016, p. 24).

A partir de estas reflexiones se comprende desde otra experiencia, que la escuela debía ser “un lugar más incluyente, sus voces escuchadas a partir del trabajo con los docentes que tienen esos prejuicios; “¿cómo trabajar con ellos sin herir sus susceptibilidades?” agregó otra profesora. La clave es que “nos capacitemos todos” para hablar un mismo lenguaje...” (Baquero, 2016, p. 20).

Frente a las tensiones que puede generar el abordaje de la educación para la sexualidad además de la importancia de los procesos de formación, una experiencia señala la necesidad de soportar las acciones desde el enfoque de derechos

... la cuestión normativa nos ha hecho mucha mella y nos ha dañado en muchos aspectos pero lamentablemente en esos espacios yo creo que hay es cuando funciona la cuestión normativa, se tiene que hablar desde género, diversidad... si hay algo normativo que a ti te dice es que se debe hablar de interrupción te parezca o no, está la ley, está la norma... obvio la niña debe poseer toda la información, nadie está en el derecho de sugerir, simplemente que se informe, pero yo si pienso que esas barreras se podrían [vencer] a través de la normatividad... (Casas, 2016, p. 18).

Análisis de la realidad particular

Un cuarto aspecto se relaciona con los aprendizajes que se generan del análisis de la realidad particular que rodea el desarrollo de las prácticas, pero aún más importante a quienes son el objetivo de dichas acciones, a las y los estudiantes. Mauricio Pineda, docente del Colegio Luis López de Mesa, señala una contradicción que debe asumirse desde los ámbitos locales

sentimos que a pesar que hay una política pública que le apunta a hacer vívido en las escuelas transformaciones, revoluciones, agencias, empoderamientos, resistencias. La tradición socio-histórica y cultural de las comunidades es una tensión

muy fuerte, pienso que los proyectos de educación sexual deben situarse en estos contextos para poder desarrollar una pertinencia y un impacto (Casas, 2016, p. 4).

Por otro lado, a través del diálogo de las experiencias fue posible identificar que las necesidades en términos de educación para la sexualidad no son las mismas para todas las comunidades educativas y que la noción de embarazo adolescente, además de estar enfocada en los roles de género tradicionales no reconoce en primera instancia el deseo de la maternidad desde la complejidad del contexto de las y los jóvenes.

Dos experiencias ejemplifican estas situaciones. La primera tiene está relacionada con la preocupación principal en términos de educación para la sexualidad, no se centra en la atención y reducción de los índices de embarazo adolescente sino en la reflexión y abordaje de la aceptación de la identidad y la orientación sexual de las estudiantes, que genera en muchos casos resistencia y rechazo principalmente por desconocimiento y prejuicios presentes en docentes y familias como, por ejemplo, el relacionar la orientación sexual lésbica con una moda, con haber experimentado situaciones de abuso sexual o con tener una pobre percepción de la imagen masculina. Aunque se presenta en dos de los colegios asistentes, se retoma desde el relato de una de sus orientadoras:

Algunas estudiantes expresan una orientación lésbica ligada muchas veces a ideas de experimentar y de curiosidad y en otros casos por moda. En un importante número de estudiantes se encontró una imagen masculina empobrecida ligada a algo que hace daño porque es agresivo, hiere y porque es infiel... (o al) uso del cuerpo de las mujeres como objetos y con violencia. Para ellas no se ajustan a los cánones de "chica sexy" que buscan los hombres y en cercanía con otras chicas se sienten aceptadas. En algunas familias se observaron patrones de abandono e historias donde las mujeres han sostenido económica y emocionalmente la familia de manera que no necesitan de los hombres. Refieren frases como *el papá es lo peor que le pudo haber pasado*. También se han identificado casos de abuso sexual (Casas, 2016, p. 5).

La segunda, identifica que la maternidad y paternidad pueden ser deseadas por las y los jóvenes, lo que se define principalmente a partir del contexto familiar, afectivo y social. La experiencia particular se retoma desde el Colegio El Jazmín, aunque desde otras instituciones también se encuentren coincidencias. Como se mencionó previamente en el apartado relativo al interés para el surgimiento de las experiencias, Doris Forero, orientadora del Colegio realizó

... una encuesta con los y las estudiantes y una de las preguntas era ¿por qué, a pesar de todos los talleres y de la información disponible, las niñas continúan embarazándose? Y una de las respuestas fue que se debía a la soledad, porque se sienten solas y quieren ser reconocidas mediante el hecho de tener un bebé, un hijo para ellas, en algunos casos, significa que pueden salir de su hogar, porque como no tienen el afecto de mamá y papá, pueden dar su afecto, su ser, a un ser más pequeño que yo, esto, dicho por los y las mismas estudiantes, me gusta preguntarles a ellos y a ellas, de ahí surge mi interacción (Barbosa, 2016, p. 21).

Al respecto, Yolima González, coordinadora del mismo colegio, destaca la importancia de articular procesos para poder tener una comprensión más amplia sobre los intereses de las jóvenes, en este caso:

Muchas veces las niñas piensan en el embarazo porque se sienten solas y esa es una forma de sentirse reconocidas por algo o por alguien, sentir compañía, porque los niños están completamente solos. Así que mi interés surge a partir del deseo de fomentar la valoración personal, se trata de que es necesario ver que lo importante es reconocerse, vivir y auto-valorarse como ser, como mujer, como hombre, si me reconozco puedo llegar a fomentar el reconocimiento dentro de una comunidad, puedo mejorar la calidad de vida y transversalizar a nivel educativo, por eso trabajo de la mano con el área de orientación, tratando de desvirtuar la idea de que todo está suelto, de que no se trata del feudo de ciencias, de sociales, etc., entendiendo que lo que enseña otro profesor también es útil y que a pesar de lo complicado se pueden sacar proyectos, desde la idea de que antes que orientadoras y orientadores somos docentes, y antes de docentes somos personas, con el proyecto se pretende que a través de lo transversal sea posible fomentar el respeto propio, al ser para mejorar la convivencia y la calidad de vida personal y del entorno (Barbosa, 2016, p. 20).

Empoderamiento estudiantil

Un quinto factor, que se relaciona con el reconocimiento de aprendizajes está relacionado con el empoderamiento estudiantil, como factor que fortalece el desarrollo de experiencias y prácticas pedagógicas cuando tiene apropiación por parte de niños, niñas y jóvenes, como lo señalaron algunas de las intervenciones durante el encuentro.

Experiencias como la desarrollada en el Colegio El Jazmín destacan como uno de los principales logros, que las y los estudiantes se hayan empoderado del proyecto liderado por Doris Forero, desde el cual se ha trabajado la educación para la sexualidad alrededor de la idea de líderes pares:

Los jóvenes de grado décimo y once, a través del proyecto de educación sexual se vuelven líderes de dicho proyecto; ellos mismos definieron el nombre de Jóvenes formadores de jóvenes, porque afirman que entre los mismos jóvenes les resulta más fácil hablar de estos temas... asumen que entre ellos pueden dialogar sobre sexualidad, llegando incluso a ver que mucha de la información que circula en Internet no es cierta. Ellos mismos tienen criterios para filtrar dichos datos (Barbosa, 2016, p. 6).

Por su parte Mauricio Pineda, docente de la localidad de Bosa, destaca desde su experiencia que son las niñas y niños, quienes orientan el trabajo. Sin embargo y en contraste, hay una nula visibilización de ellos en la construcción de la normatividad sobre la educación. De esta forma señala que

los chicos y las chicas son los que realizan las acciones emergentes en los procesos de la construcción de la identidad y la subjetividad, es decir que son territorios que tienen saberes y que irrumpen, pero es muy notable que en espacios como el colegio los lineamientos se den desde la política pública para la incorporación de esta perspectiva en todos los procesos y en toda la vida escolar (Casas, 2016, p. 4).

Desde la experiencia de Eric Holguín del Colegio Fanny Mikey, se destaca que el abordaje de los temas desde el trabajo desarrollado con las y los estudiantes, es fluido cuando las y los compañeros son quienes les hablan de sexualidad “se tranquilizan, hecho que se ha reflejado en la reducción del índice de embarazos del colegio y en un cambio en los imaginarios sobre la sexualidad que ahora no se limitan a la educación que se refiere meramente al acto sexual o a los asuntos de género” (Barbosa, 2016, p. 2).

Inclusive se destaca que el empoderamiento de los procesos por parte de las y los estudiantes permitió ampliar el rango de acción previsto, hacia procesos de su interés.

En el trabajo con adolescentes a ellos se les despiertan otras habilidades. Cada ejercicio hecho con las y los chicos sirvió para que siguieran “pedaleando en la exploración de sus habilidades”. “Los adolescentes son un universo de curiosidades que si tú no oprimes el interruptor nunca lo va a descubrir”, afirmó mientras sonreía. Dijo con orgullo que un impacto de estos proyectos fue la creación de equipos femeninos de fútbol, y las chicas afirmaron que el fútbol no es solo de los hombres: también es un deporte conjunto y han luchado hoy en día por ello. Este sería uno de los impactos no esperados del proyecto (Barbosa, 2016, p. 5).

Algo similar sucedió con la experiencia adelantada por estudiantes de once del Colegio El Jazmín, quienes apoyaron el proyecto desde las INCITAR: “se incluyó el proyecto de educación sexual en una de las INCITAR y hacerlo

significó que los alumnos se vieran motivados por el trabajo, haciéndose responsables de esta parte social con sus mismos compañeros” (Barbosa, 2016, p. 6).

En contraste con las experiencias mencionadas, cabe señalar que desde el proyecto Me Cuido Te Cuido, se desarrollaron

capacitaciones del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y unos talleres realizados al interior de la institución se llegó a evidenciar que el proyecto no llegó a tener el impacto deseado, pues como argumentaban los estudiantes los temas eran repetitivos, aburridos y no se aprovechaba lo aprendido en las capacitaciones. A partir de estas premisas se comenzó a dar un espacio más relevante a los estudiantes... las actividades encaminadas por los estudiantes en torno a la educación para la sexualidad han tenido un efecto más directo de aceptación en los estudiantes... la burla de la comunidad académica fue un factor que se visibilizó cada vez menos en las distintas actividades lo que se tradujo en cambios significativos (Casas, 2016, p. 20).

A partir lo anterior, es posible identificar como fundamental en el fortalecimiento y desarrollo de las experiencias en educación para la sexualidad, el empoderamiento de las y los estudiantes como parte de los procesos adelantados, en tanto aportan además de sus capacidades y conocimientos, la posibilidad de sostenibilidad a través del relevo generacional, es importante entonces, que las práctica sobre el tema reconozcan los intereses y necesidades de niños, niñas y jóvenes a través del enfoque de derechos.

Visibilidad de los procesos

Como sexto y último factor, la visibilidad de los procesos es reconocida más que como un aprendizaje como un reto para el fortalecimiento de las experiencias. Sin embargo, en el marco del diálogo realizado se identificaron algunos aprendizajes a partir de dos aspectos, por un lado, el impacto que genera el abordaje de los temas de forma directa para la construcción de conocimiento y reflexión en el contexto escolar y por otro lado, la importancia del reconocimiento de los procesos que equipos docentes y orientadores lideran en las comunidades educativas, tanto al interior como con otras experiencias docentes, y como se plantea desde la presente revisión documental con el propósito de aportar a la construcción de planes y programas desde el saber y quehacer docente.

Frente a lo primero, cabe resaltar lo mencionado por Henry Martínez, docente de la localidad de Bosa, quien desde:

su experiencia ha demostrado que una información clara permite a los y las estudiantes acercarse al tema de otra forma, llegando a que, desde 2014 el colegio no cuente con gestantes en media, una labor positiva que se debe al liderazgo en lo cotidiano de los grupos semilla, que transmiten el conocimiento a través de las conversaciones habituales, complementado con la orientación de maestros y maestras (Barbosa, 2016, p. 22).

Desde una visión más amplia, Belkis Briceño docente de la localidad de Los Mártires, señala que “entre otras lo que expone la Ley 1620 de 2013 en torno a los proyectos pedagógicos educativos es que se salgan de su situación de contexto, por este motivo la visibilización es desde el habla y la responsabilidad” (Casas, 2016, p. 10).

Con relación a lo segundo, se retoman dos situaciones expuestas previamente durante el desarrollo de las categorías analíticas pero que aportan a la comprensión sobre los aportes de esta sistematización a la definición de acciones distritales sobre el abordaje del tema. Mauricio Pineda, docente del Colegio Luis López de Mesa, quien señala la importancia de acercarse a la realidad concreta de los territorios,

sentimos que a pesar que hay una política pública que le apunta a hacer vivido en las escuelas transformaciones, revoluciones, agencias, empoderamientos, resistencias. La tradición socio-histórica y cultural de las comunidades es una tensión muy fuerte, pienso que los proyectos de educación sexual deben situarse en estos contextos para poder desarrollar una pertinencia y un impacto (Casas, 2016, p. 4).

Y finalmente, una intervención que hace un llamado “es el lugar y el momento para que toda la producción que se ha hecho por parte de docentes y el saber docente tenga incidencia en política pública” (Casas, 2016, p. 15).

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Proyecto del Plan de Desarrollo 2016-2020. Bogotá Mejor para Todos*. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/PlanDistritalDesarrollo/Documentos/20160429_proyecto_PDD.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá.. (2016). *Proyecto del Plan de Desarrollo 2016-2020 Bogotá Mejor para Todos*. Recuperado de: http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/PlanDistritalDesarrollo/Documentos/20160429_proyecto_PDD.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020. Bogotá Mejor para Todos. Tomo 1*. Recuperado de: <http://www.desarrolloeconomico.gov.co/sites/default/files/planeacion/tomo1-digital.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan Sectorial 2016-2020. Hacia una Ciudad Educadora*. Disponible en: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf
- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Revista Última Década*, (19), Viña del Mar: CIDPA.
- Baquero, J. C. (2016). Relatoría día 1: Eje Organizaciones y ONGs, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.
- Barbosa, G. (2016). Relatoría día 1: Eje Responsabilidad Social Empresarial, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.
- Barbosa, G. (2016). Relatoría día 2: Plenarias ejes de exploración revisión documental, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.

- Barrero, L. (2016). Relatoría Eje día 1: Políticas públicas y normatividad asociada, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.
- Bernal, M. (2018) “Género, sexualidad, identidades, diversidades y derechos sexuales y reproductivos, con énfasis en el derecho a la visita íntima en el contexto carcelario”. Módulos de sensibilización y capacitación para personal de custodia y vigilancia del INPEC, funcionariado administrativo y directivo de los Establecimientos Penitenciarios y Carcelarios del Orden Nacional (ERON) y personas privadas de la libertad. Acorde a las recomendaciones de la CIDH en el caso 11.656. Bogotá, Ministerio de Justicia y del Derecho.
- Bernal, M. (2017a). Marco de referencia, bases conceptuales y especificaciones para la elaboración y definición de indicadores y la construcción de instrumentos cualitativos del estudio. IDEP: Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.
- Bernal, M. (2017b). “Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto educativo”. Fase I. Informe final de la revisión y análisis documental. Convenio 3712 de 2016 SED-IDEP: Reseña del estudio y Análisis de los resultados para su divulgación. IDEP, Bogotá.
- Bernal, M.; IDEP. (2017c). Presentación institucional de los resultados del estudio “Convenio Interadministrativo 3712 de 2016 IDEP-SED. Componente 2: Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas Fase I: Revisión y análisis documental - Estado del arte”. IDEP, Bogotá.
- Bernal, M.; Noriega S.; Quintana, A.; Betancourt, F. y Fletscher, C. (2016). Abordaje integral de la maternidad y paternidad tempranas - Fase I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Secretaría de Educación Distrital, SED, Bogotá.
- Bernal, M. (2016). *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Documento de trabajo. En informe de actividades 1: contrato Marina Bernal. Bogotá.
- Bernal, M. (2015). “Aportes conceptuales y analíticos desde la perspectiva de género y el enfoque diferencial”. Producto I desarrollado para el Programa Uaque: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela. IDEP: Bogotá
- Bernal, M. (Coord.); Quintana, A.; y León, L. (Prof. de apoyo). (2013). Diseño del estudio para incluir el enfoque de derechos y de género en las prácticas pedagógicas regulares y con enfoque diferencial, producto final Convenio 3198 de 2012 SED-IDEP. Proyecto SED 888”. IDEP, Bogotá.

- Bernal, M.; Calderón, A; Giraldo; A. Pinto, L; Quintana, A. (2017a). “Documento técnico: Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto escolar. Fase II. Elaboración de un cuerpo de indicadores” Convenio 1452 de 2017 SED – IDEP. Bogotá: SED-IDEP.
- Betancourt, F. (2016). Presentación eje Organizaciones y ONGS, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.
- Berdingunde, portal de recursos de la Comunidad Autónoma vasca. Accesada (12 de abril, 2018) http://www.berdingune.euskadi.eus/u89-conamain/es/contenidos/informacion/empoderamiento/es_berdingu/empoderamiento.html
- Bonder, G. (1998) *Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente*. En “Género y Epistemología: Mujeres y Disciplina”. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.
- Casas, J. (octubre, 2016). Relatoría día 1: Eje Producciones académicas, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.
- Corporación para la Investigación, Acción, Sociedad, Salud y Cultura, CISCC. (2014). *Proyecto del cuerpo a la ciudadanía: educación sexual para formar capacidades. Sistematización de experiencias significativas en el desarrollo de los Proyectos de Educación Sexual en el distrito de Bogotá*. Documento de trabajo.
- De la O, J. A. (s.f.). *La gestión escolar*. Recuperado de: <https://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo?nombre=9688-La+Gestion+Escolar.pdf>.
- DIH. (2014). *Estrategia Nacional para la garantía de los derechos humanos*. Colombia. pp.19-20. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/>.
- Eizaguirre, M., Urrutia, G. y Askunze, C. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Bilbao: Lankopi S.A.
- Equipo área temática cuidado y autocuidado. (2014). *Orientaciones para la acción en cuidado y autocuidado*. SED, Bogotá.
- Fernández (1992) “Sociocultural Characteristics of the Hidden Curriculum in Physical Education”. *Quest*, 45, pp. 230-254.

- Fletscher, C. (2016). Presentación eje Producciones académicas, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA. (2015). *Estado de la Población Mundial 2015: Refugio en la tormenta*. UNFPA: Nueva York.
- Franco, S. (2005). *Políticas públicas de juventud y derechos reproductivos: limitaciones, oportunidades y desafíos en América Latina y El Caribe*. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe [archivo PDF]. Nueva York, Estados Unidos. 207 págs. Recuperado de http://lac.unfpa.org/sites/lac.unfpa.org/files/pub-pdf/politicas_juventud.pdf
- Gil, F. (2008). *Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad*. En Wade P. et al. Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina. Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos, pp. 485-512. Bogotá
- Gómez, J. (2011). Capacidad de agencia en jóvenes caleños vinculados a organizaciones juveniles. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Facultad de Ciencias Humanas. Manizales, Colombia. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). [archivo en PDF] Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130318071710/Tesisjohn.pdf>
- León, M. (comp.). (1998). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Colombia: Tercer Mundo. Editores-Universidad. Nacional de Colombia.
- Margulis, M., y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides; M. Laverde y C. Balderrama (Ed.). *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: UBA.
- Noriega, S. (2016). Presentación eje Responsabilidad Social Empresarial, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.

- Quintana, A. (2016). Presentación eje Políticas públicas y normatividad asociada, *Encuentro de Experiencias y Prácticas Pedagógicas en Educación para la Sexualidad*. Bogotá, Colombia. Documento de trabajo.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2014). Documento marco: Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Sen, A. (2006). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Stern, C. (1997). Estereotipos de género, relaciones sexuales y embarazo adolescente en las vidas de jóvenes de diferentes contextos socioculturales en México. *Revista Estudios Sociológicos*. Centro de Estudios Sociológicos, COLMEX. México.
- Plaza, M.; González, L. y Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: un estudio sobre las creencias del profesorado; *Associação Brasileira de Ensino de biologia; Revista da SBEnBio*; 6; 10-2013; 54-67. [archivo en PDF] Disponible en: http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15965/CONICET_Digital_Nro.19432_A.pdf?sequence=2
- República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito y Fundación Oriéntame. (2015). Documento de sistematización del proceso de profundización en educación, movilización y garantía de derechos en violencias sexuales y embarazo no planeado en jóvenes de diez (10) IED. Convenio 2869 Secretaría de Educación del Distrito (SED) - Oriéntame. Bogotá - Colombia: Fundación Oriéntame.
- Viveros, M. (2016). La Interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Revista Debate feminista*, (52), México.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares:

Experiencias y prácticas pedagógicas de docentes distritales

El abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares ha sido foco de una investigación adelantada en los últimos años por la Secretaría de Educación del Distrito, SED, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Parte de sus resultados se publican en la presente obra, la cual desarrolla en el primer capítulo la evolución conceptual frente a lo que ahora hace parte de la fundamentación de la línea de base para un programa socio-educativo de educación para la sexualidad. En el segundo capítulo se recogen los resultados del ejercicio de diálogo de saberes con maestros y maestras en cuyo marco compartieron sus experiencias y conocimientos generosamente.



9 789588 780863