



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: resultados línea de base

Marina Bernal Gómez
Jaime Alberto Castro
Carolina Lopera Oquendo
Carlos López Donato
Alejandra Quintana Martínez
Álvaro Uzaheta Berdugo



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Abordaje integral de la sexualidad
en los contextos escolares:
resultados línea de base**

AUTORES

Marina Bernal Gómez, Jaime Alberto Castro,
Carolina Lopera Oquendo, Carlos López Donato,
Alejandra Quintana Martínez, Álvaro Uzaheta Berdugo

Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: resultados línea de base

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Marina Bernal Gómez, Jaime Alberto Castro, Carolina Lopera Oquendo,
Carlos López Donato, Alejandra Quintana Martínez, Álvaro Uzaheta Berdugo

© Compiladores y Responsables Académicos

Martha Ligia Cuevas Mendoza
Carlos López Donato

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Martha Ligia Cuevas Mendoza Miguel Mauricio Bernal Escobar Edwin Ferley Ortiz Morales
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Libro ISBN impreso	978-958-5584-12-9
Libro ISBN digital	978-958-5584-13-6
Primera edición	2019
Ejemplares	300
Edición, corrección de estilo y revisión de pruebas de diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A. S.
Diseño, diagramación e icnografía	Juan Carlos Díaz
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. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

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	9
ANTECEDENTES	11
FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL	17
MARCO METODOLÓGICO PARA EL LEVANTAMIENTO DE LA LÍNEA DE BASE	31
POBLACIÓN Y MUESTRA	31
MUESTRA CUALITATIVA	32
MUESTRA CUANTITATIVA	33
INSTRUMENTOS	37
INSTRUMENTOS CUALITATIVOS	37
INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS	38
PROCEDIMIENTO Y OPERATIVO DE CAMPO.	40
RESULTADOS CUANTITATIVOS	51
METODOLOGÍA DE ANÁLISIS Y CONSIDERACIONES PARA LA LECTURA DEL REPORTE DE RESULTADOS AGREGADOS	51
RESULTADOS POR INDICADORES	53
RESULTADOS POR EJES	86
MODELO DE SÍNTESIS DE RESULTADOS	96

RESULTADOS CUALITATIVOS	101
METODOLOGÍA	101
RESULTADOS RELACIONADOS CON LA PLANEACIÓN ESCOLAR	103
SIGNIFICADOS DE LA SEXUALIDAD, EL GÉNERO, EL CUIDADO Y AUTOCUIDADO, EL EMBARAZO, LA MATERNIDAD Y LA PATERNIDAD DE ESTUDIANTES, EXPRESADOS EN EL CURRÍCULO VISIBLE	104
CREENCIAS, VALORACIONES O JUICIOS PRESENTES EN LOS DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN Y DOCENTES, SOBRE GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO, QUE SE EXPRESAN A TRAVÉS DEL CURRÍCULO OCULTO	116
ABORDAJE INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD	122
OFERTA DE OPORTUNIDADES INSTITUCIONALES EN TORNO A LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD (PES)	136
ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA LA ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES EN EMBARAZO, MATERNIDAD O PATERNIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR	142
ACCESO A LA INFORMACIÓN	149
RESULTADOS RELACIONADOS CON LA AGENCIA Y EL EMPODERAMIENTO	151
COMPORTAMIENTOS ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A LA SEXUALIDAD, EL GÉNERO, EL EMBARAZO, LA MATERNIDAD Y LA PATERNIDAD DE ESTUDIANTES	152
CONOCIMIENTOS SOBRE GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO	164
CREENCIAS PERSONALES SOBRE EL GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO	177
PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD, EL EMBARAZO, LA MATERNIDAD Y LA PATERNIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR	199

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN.

TABLA 2. DIMENSIONES.

TABLA 3. INDICADORES CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS.

TABLA 4. ASPECTOS A INDAGAR.

TABLA 5. DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN.

TABLA 6. NÚMERO DE APLICACIONES INSTRUMENTOS CUALITATIVOS.

TABLA 7. NÚMERO DE ENCUESTAS APLICADAS.

TABLA 8. TIPOS DE RESULTADOS PRESENTADOS EN EL INFORME AGREGADO PARA BOGOTÁ.

TABLA 9. CONVENCIONES PARA ESTABLECER SI HAY SIGNIFICANCIA ENTRE LOS GRUPOS.

TABLA 10. ESCALAS DE RESULTADOS DE ACUERDO CON EL ROL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA EL INDICADOR ABORDAJE INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD.

TABLA 11. PORCENTAJE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LOS NIVELES DEL INDICADOR DE: ABORDAJE INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD.

TABLA 12. DESCRIPCIONES DE NIVELES DEL INDICADOR DE ABORDAJE INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD.

TABLA 13. ESCALAS DE RESULTADOS DE ACUERDO CON EL ROL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA EL INDICADOR DE: OFERTA DE OPORTUNIDADES INSTITUCIONALES EN TORNTO A LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD (PES).

TABLA 14. PORCENTAJE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LOS NIVELES DEL INDICADOR DE OFERTA DE OPORTUNIDADES INSTITUCIONALES EN TORNTO A LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD.

TABLA 15. DESCRIPCIONES DE NIVELES DEL INDICADOR DE: OFERTA DE OPORTUNIDADES INSTITUCIONALES EN TORNTO A LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD.

TABLA 16. ESCALAS DE RESULTADOS DE ACUERDO CON EL ROL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA EL INDICADOR: ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES EN GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 17. PORCENTAJE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LOS NIVELES DEL INDICADOR DE: ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA ORIENTACIÓN A ESTUDIANTES EN GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 18. DESCRIPCIONES DE NIVELES DEL INDICADOR DE: OFERTA DE OPORTUNIDADES INSTITUCIONALES EN TORNO A LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD.

TABLA 18. ESCALAS DE RESULTADOS DE ACUERDO CON EL ROL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA EL INDICADOR DE: COMPORTAMIENTOS ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 20. PORCENTAJE ESTIMADO DE INSTITUCIONES EN LOS NIVELES DEL INDICADOR DE: COMPORTAMIENTOS ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 21. DESCRIPCIONES DE NIVELES DEL INDICADOR DE: COMPORTAMIENTOS ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 22. ESCALAS DE RESULTADOS DE ACUERDO CON EL ROL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA EL INDICADOR DE: CONOCIMIENTOS SOBRE GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 23. PORCENTAJE ESTIMADO DE INSTITUCIONES EN LOS NIVELES DEL INDICADOR DE: CONOCIMIENTOS SOBRE GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 24. DESCRIPCIONES DE NIVELES DEL INDICADOR DE: COMPORTAMIENTOS ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 25. ESCALAS DE RESULTADOS DE ACUERDO CON EL ROL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA EL INDICADOR DE: CREENCIAS EN RELACIÓN CON GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD Y PATERNIDAD.

TABLA 26. PORCENTAJE ESTIMADO DE INSTITUCIONES EN LOS NIVELES DEL INDICADOR DE: CREENCIAS EN RELACIÓN CON GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD Y PATERNIDAD.

TABLA 27. DESCRIPCIONES DE NIVELES DEL INDICADOR DE: COMPORTAMIENTOS ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 28. ESCALAS DE RESULTADOS DE ACUERDO CON EL ROL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA EL INDICADOR DE: ACTITUDES ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A GÉNERO, SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 29. PORCENTAJE ESTIMADO DE INSTITUCIONES DEL INDICADOR DE: ACTITUDES ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A LA SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 30. DESCRIPCIONES DE NIVELES DEL INDICADOR DE: ACTITUDES ANTE SITUACIONES ASOCIADAS A LA SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD, PATERNIDAD, CUIDADO Y AUTOCUIDADO.

TABLA 31. ESCALAS DE RESULTADOS DE ACUERDO CON EL ROL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA EL INDICADOR DE: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD Y LA PATERNIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

TABLA 32. PORCENTAJE ESTIMADO DE INSTITUCIONES EN LOS NIVELES DEL INDICADOR DE: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD Y LA PATERNIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

TABLA 33. DESCRIPCIONES DE NIVELES DEL INDICADOR DE: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD, EMBARAZO, MATERNIDAD Y LA PATERNIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

TABLA 34. ESCALAS CON MAYOR IMPORTANCIA EN LA DEFINICIÓN DEL NIVEL ALTO DEL EJE DE PLANEACIÓN ESCOLAR.

TABLA 35. ESCALAS CON MAYOR IMPORTANCIA EN LA DEFINICIÓN DEL NIVEL BAJO DEL EJE DE PLANEACIÓN ESCOLAR.

TABLA 36. PORCENTAJE ESTIMADO DE INSTITUCIONES EN LOS NIVELES DEL EJE DE PLANEACIÓN ESCOLAR.

TABLA 37. ESCALAS CON MAYOR IMPORTANCIA EN LA DEFINICIÓN DEL NIVEL ALTO DEL EJE DE CAPACIDAD DE AGENCIA Y EMPODERAMIENTO.

TABLA 38. ESCALAS CON MAYOR IMPORTANCIA EN LA DEFINICIÓN DEL NIVEL BAJO DEL EJE DE CAPACIDAD DE AGENCIA Y EMPODERAMIENTO.

TABLA 39. PORCENTAJE ESTIMADO DE INSTITUCIONES EN LOS NIVELES DEL EJE DE CAPACIDAD DE AGENCIA Y EMPODERAMIENTO.

TABLA 40. MODELO DE SÍNTESIS DE RESULTADOS. DISTRIBUCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS POR LOCALIDAD EN CADA GRUPO (CUADRANTE)*

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. TRAZABILIDAD DEL PROCESO INVESTIGATIVO.

GRÁFICO 2. CRITERIOS DE INDAGACIÓN PARA LA REVISIÓN Y ANÁLISIS DOCUMENTAL.

GRÁFICO 3. EJES ARTICULADORES E INDICADORES DEL ESTUDIO.

GRÁFICO 4. DISEÑO SEGUIDO PARA LAS UNIDADES MUÉSTRALES.

GRÁFICO 5. MODELO DE SÍNTESIS DE RESULTADOS. PORCENTAJE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN CADA GRUPO (CUADRANTE)*

Presentación

El documento que a continuación se presenta, da cuenta del trabajo investigativo realizado a partir de los convenios administrativos entre la Secretaría de Educación del Distrito, SED, y el Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en 2018. Es a partir de las actividades desarrolladas durante esta vigencia e insumos resultantes de las fases previas, que se estructuraron los fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos para la aplicación de instrumentos y posterior análisis de la información recolectada.

Dada la importancia del tema a investigar, así como la relevancia de sus resultados, las fases destinadas a la construcción de la batería de instrumentos, contó con la participación activa de instituciones, organizaciones y personas catalogadas como expertos y conocedores no solo en los aspectos metodológicos, sino también, en temáticas específicas relacionadas con el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares.

Es así que, a partir de la definición de la fundamentación conceptual y el ajuste final de instrumentos cuantitativos y cualitativos con base en los resultados del pilotaje en instituciones educativas del distrito, se consolida el proceso operativo de aplicación de las encuestas electrónicas a 15.994 estudiantes, 1.852 docentes, y 367 directivas docentes y orientadores de 89 IED; y de un total de veintinueve aplicaciones de los instrumentos cualitativos en nueve Instituciones Educativas Distritales. Los detalles de la información se presentan en los apartados de Fundamentación Conceptual y Metodológica del presente documento, extractados del informe técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base, en su etapa de aplicación operativa (IDEP, 2018) y actualizaciones de los investigadores cuantitativos y cualitativos.

Una vez procesada y analizada la información, se elaboró un primer acercamiento de los resultados generales, a partir de los cuales se inició el proceso de

identificación de indicadores en los discursos y hallazgos por categorías y escalas, al igual que la organización de esta información por tipos de actores y unidades de aplicación, buscando con la implementación de un análisis de segundo nivel obtener una visión más profunda, delimitada y cercana, de las realidades y dinámicas escolares en torno a la sexualidad y del abordaje que de esta se hace en los contextos institucionales y familiares, identificando aspectos en los indicadores resultantes, entendidos como enfoques, creencias y conceptos que tienen directivos docentes, docentes orientadores, docentes de aula y estudiantes.

Para finalizar se presentan conclusiones y recomendaciones a partir del análisis a profundidad de la información, que además de evidenciar los principales hallazgos, pretende entregar orientaciones sobre hacia dónde se deben direccionar los contenidos temáticos, actividades académicas, contenidos curriculares, lineamientos pedagógicos y en general todos los elementos constitutivos de la educación integral en sexualidad, que hoy se implementan en los colegios de Bogotá.

Carlos López Donato
Profesional Especializado del IDEP

Antecedentes

Luego de tres años de trabajo conjunto, adelantado entre 2016 y 2018, la Secretaría de Educación del Distrito, SED, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, apuntan en 2019 a construir con docentes, orientadores, directivos docentes y comunidad académica en general, un programa socio-educativo para la sexualidad, que coadyuve con el Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas desde los Contextos Escolares del Distrito, y que a su vez contribuya al fortalecimiento de los programas de educación sexual existentes en las IED.

Cada año, el proyecto ha arrojado importantes resultados que, al sumarse en las diferentes etapas, hoy permite a las entidades consolidar una base documental robusta de datos, cuantitativos y cualitativos; información teórica y conceptual relevante y destacada y, aprendizajes y conocimientos, distritales e institucionales, en torno a un tema que retoma con interés el fortalecimiento de los proyectos de educación para la sexualidad.

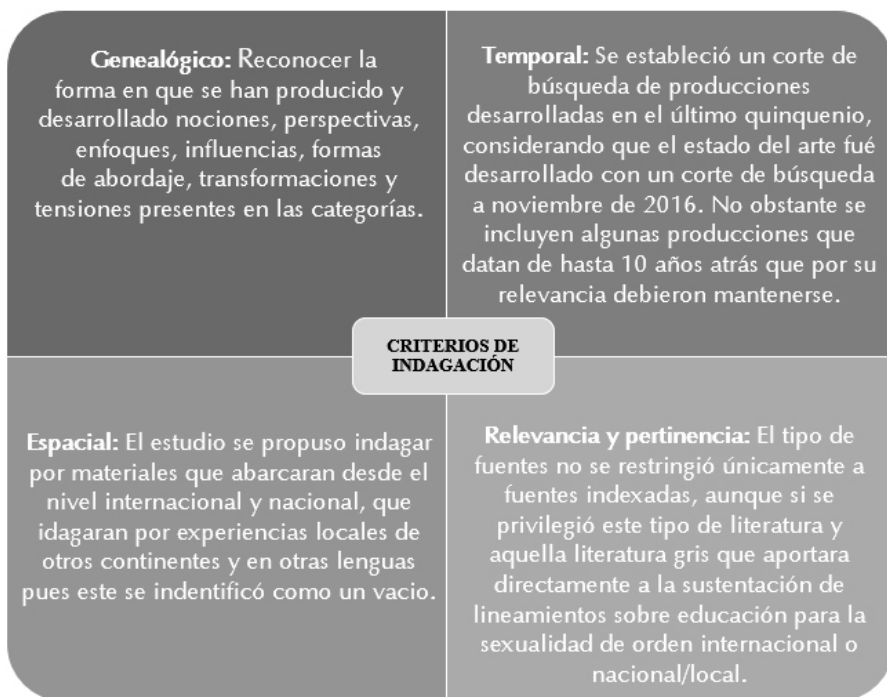
Gráfico 1. Trazabilidad del proceso investigativo.



Fuente: (López Donato, 2019).

En el marco del Convenio No. 3712 de 2016 (SED-IDEP) se desarrolló la primera fase del estudio, denominada “Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad Tempranas en el Contexto Escolar–Fase I”, con el objetivo de desarrollar la revisión y análisis documental de diversas investigaciones, estudios académicos, experiencias educativas y políticas públicas generadas durante la última década partiendo del orden distrital, nacional e internacional y que tuvieran relación con temas de educación para la sexualidad enfocado en la maternidad y paternidad tempranas (Bernal, 2018). Revisión que estuvo soportada en la definición de una serie de criterios¹, los cuales se exponen en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Criterios de Indagación para la revisión y análisis documental.



Fuente: tomada de (Bernal, 2018, p. 8).

Esta fase de estudio deja la revisión y análisis documental de 172 estudios, políticas públicas y lineamientos nacionales e internacionales en torno a la educación

¹ Los criterios definidos en la Fase I de la investigación, fueron actualizados por la Investigadora Marina Bernal Gómez, acorde con las necesidades vigentes del estudio.

sexual o para la sexualidad, buscando identificar la trazabilidad en la formulación de programas, estructuración de contenidos temáticos, influencias en los tipos de abordajes, intencionalidades, cumplimiento de objetivos y metas de los sectores, y desarrollos de experiencias.

Esta última indagación se complementó con el desarrollo de un encuentro de experiencias y prácticas pedagógicas con docentes de cuarenta y cinco instituciones educativas de Bogotá, con el objetivo de conocer las diversas formas en que es “abordada la educación para la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad tempranas, a fin de que el conocimiento los saberes y experiencia de docentes del Distrito entrasen en diálogo con los resultados de la revisión y análisis documental” (Bernal, 2018, p. 5).

Durante 2017, la SED y el IDEP celebraron el Convenio No. 1452 permitiendo así dar continuidad a la investigación “Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en los Contextos Escolares. Elaboración de un cuerpo de indicadores”. Esta fase del estudio tuvo como objetivo “elaborar un instrumento para el levantamiento de indicadores cualitativos y cuantitativos que permitieran realizar la planeación, medición y evaluación de un programa socio-educativo de Educación para la Sexualidad en los colegios distritales de Bogotá” (IDEP, 2017, p. 5).

En esta segunda fase del estudio, se diseñaron los instrumentos de recolección de información que permitieran medir el fenómeno de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares, contando con información estadística de los sectores distritales de salud, educación y elementos resultantes de la fase I, como referentes para la construcción y propuesta de recolección de información de indicadores cuantitativos, y de entrevistas, grupos focales y seguimiento a proyectos de educación para la sexualidad en lo respectivo al diseño de indicadores e instrumentos de tipo cualitativo. En este año se llevó a cabo una primera validación con actores de la comunidad educativa como docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, estudiantes, madres y padres de familia y miembros de la mesa de Enlaces Directivos del Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas.

Adicionalmente, los instrumentos e indicadores de tipo cuantitativo y cualitativo, fueron socializados y validados a través de la realización de diversas mesas de trabajo con:

- La mesa de enlaces Técnicos y Directivos del Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Temprana.
- Docentes, orientadoras y orientadores de diferentes Instituciones Educativas Distritales que realizaban trabajos relacionados con maternidad y paternidad desde el contexto escolar y en educación para la sexualidad.
- Funcionarios de la Secretaría Distrital de Planeación (SDP).
- Acudientes, madres y padres de familia.

Como resultado de las validaciones realizadas, se ajustaron los instrumentos e indicadores de la investigación, sin embargo, “se consideró necesario, antes de realizar la línea de base, someter el documento y los instrumentos a otras miradas externas con experticia específica en los temas abordados” (IDEP, 2018, p. 6). Paso siguiente, se define el marco muestral para el pilotaje de los instrumentos.

Propuestos los indicadores e instrumentos cualitativos y cuantitativos, durante el primer semestre de 2018 se complementó su validación y revisión con expertos en el tema desde los sectores de educación, la comunidad académica y organizaciones sociales, listadas a continuación:

- Empresarios por la Educación.
- Colectivo de Hombres y Masculinidades.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. Encuesta Bienal de Cultura.
- Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Universidad del Rosario.
- Escuela de Estudios de Género. Universidad Nacional de Colombia.
- Facultad de Derecho. Universidad de los Andes.
- Grupo de Investigación Familia y Sexualidad de la Universidad de los Andes.

De igual manera, se llevó a cabo una mesa de validación adicional con personal directivo de la SED e integrantes de la Mesa de Enlaces Directivos del Programa Distrital de Prevención de la Maternidad y la Paternidad Tempranas, quienes dieron los últimos aportes previos a la etapa del pilotaje. Como resultado de la convocatoria a esta mesa de revisión y validación, se contó con los aportes de:

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

El proceso de socialización y validación permitió acoger diferentes aportes y observaciones para el ajuste de los indicadores e instrumentos cuantitativos y cualitativos, complementando las perspectivas del estudio, sin lo cual no hubiese sido posible abordar de manera comprehensiva distintos elementos relacionados con la maternidad y la paternidad en los contextos escolares (IDEP, 2018).

Posterior a este ejercicio, y con la participación de veintiún Instituciones Educativas Distritales (IED), de doce localidades, se lograron diligenciar a través de herramientas electrónicas, 3.523 encuestas a estudiantes y 459 encuestas a docentes y directivos docentes, piloteando estos instrumentos cuantitativos en veintiún IED.

En cuanto a los instrumentos cualitativos, se pilotearon los siguientes en dos IED:

- Entrevista a directivo(a).
- Entrevista a estudiante en situación de embarazo.
- Entrevista a orientador(a).
- Entrevista grupo focal a padres, madres de familia o acudientes.
- Grupo focal a estudiantes de grados 4° y 5°.
- Grupo focal a estudiantes de grados 9° a 11°.
- Observación de clase.

El proceso de pilotaje conllevó al ajuste de los indicadores e instrumentos finales y se consolidó un documento que contiene: a) la síntesis de los resultados de la aplicación piloto; b) la consolidación de los indicadores y los instrumentos

definitivos para la aplicación de una línea de base; y c) la estrategia operativa y las recomendaciones para la aplicación de la línea de base del estudio “Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en los Contextos Escolares. Línea de base”.

Una vez definida como población objetivo los estudiantes, docentes, rectores y rectoras, y orientadores y orientadoras escolares de las Instituciones Educativas Distritales y en administración del servicio educativo de las veinte localidades de Bogotá, se precisó la muestra de estudiantes de la siguiente manera: Grupo 1: grados 4º y 5º; Grupo 2: grados 6º, 7º y 8º; y Grupo 3: 9º, 10º y 11º, al igual que docentes, directivos docentes y orientadores pertenecientes a IED con proyectos educativos de educación para la sexualidad. Estos últimos, quienes además de participar en el diligenciamiento de instrumentos cuantitativos, apoyaron la aplicación virtual de los mismos en sus colegios. El resultado fue la participación de 16.704 estudiantes, 1.852 docentes, y 357 directivos docentes y orientadores de 104 IED, y un total de veintinueve aplicaciones de los instrumentos cualitativos en nueve IED (Bernal, Lopera, Quintana & Rincón, 2018).

Fundamentación conceptual²

Con el fin de acercar el estudio de “Abordaje integral de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares” en su fase III de aplicación operativa de línea de base, a las realidades cotidianas y dinámicas escolares en torno a los temas abordados, se definieron como principios para delimitar, caracterizar y soportar el trabajo teórico y conceptual, las siguientes premisas:

- Pensar en y desde la escuela.
- Reconocimiento de experiencias y diálogo de saberes.
- Abordaje integral del embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto.
- Deconstruir y construir categorías y enfoques adecuados para su abordaje en contexto.

De acuerdo con lo anterior, una de las principales premisas que orientan la investigación hace referencia a pensar en y desde la escuela, cambiando la forma en que tradicionalmente son abordados los temas de embarazo, maternidad y paternidad desde un enfoque sanitario, epidemiológico o como problema de desarrollo, trascendiendo a una mirada más técnica y analítica que permitiera indagar acerca del fenómeno desde el cómo es “comprendido, experimentado y enfrentado por el estudiantado, sus herramientas, recursos o carencias” (Bernal, 2018, p. 9).

Lo anterior conllevó a determinar dos ejes articuladores que permitieran orientar el estudio, citando a Bernal (2018), estos se constituyen como las líneas que permiten la articulación y armonización entre los indicadores cuantitativos y

² Extractado del Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base 2018, en su etapa de aplicación operativa.

cualitativos. El primero de estos ejes, denominado Planeación Escolar y el segundo, como el eje de Capacidad de Agencia y Empoderamiento y sus respectivos indicadores cuantitativos y cualitativos, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfico 3. Ejes articuladores e indicadores del estudio.



Fuente: adaptada de (López Donato, 2019).

El eje de Planeación Escolar es entendido para la investigación como aquel que indaga por los temas relacionados con el currículo oculto y visible, la gestión institucional y la relación escuela y entorno. Citando a Bernal (2018), quien a su vez cita a Mosconi (1998) el currículo visible hace referencia a los planes, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad; mientras que por currículo oculto se refiere a todo lo que se adquiere en la escuela pero que no figuran en los prescriptos oficiales.

Por su parte, la gestión institucional se refiere a la conducción de la institución escolar hacia el cumplimiento de metas específicas 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” (Bernal, 2018, p. 11).

Asimismo, la relación escuela y entorno se considera como uno de los elementos más importantes, ya que el desarrollo de cualquier proyecto educativo debe estar en armonía con su entorno —barrio, localidad, servicios, entre otros— ya que influyen directamente en el rendimiento académico, emocional o físico del estudiantado.

Por su parte, el eje de capacidad de agencia y empoderamiento, será entendido como aquel que permite la indagación acerca del cómo los diferentes actores educativos desde lo individual y desde la Institución Educativa como tal, se encuentran en condiciones de “interrogarse por su capacidad de afrontar, asumir e incorporar la educación para la sexualidad, el embarazo, la paternidad o la maternidad, como dimensiones indispensables para la construcción de proyectos pedagógicos viables” (Bernal, 2018, p. 12).

Un segundo concepto que permite entender el enfoque de la investigación es el de: reconocimiento de experiencias y diálogo de saberes, entendido como el reconocimiento a los docentes distritales de las experiencias que han venido desarrollando en sus instituciones educativas ya sea como parte del currículo o como actividades extracurriculares (Bernal, 2018).

Este diálogo de saberes con la comunidad educativa llevó a plantear el desarrollo de la investigación desde una manera comprensiva que permitiera “asumir que había realidades probablemente desconocidas, invisibles o analizadas parcialmente desde marcos o perspectivas forjadas desde otros contextos” (Bernal, 2018, p. 13).

Por su parte, el concepto de Abordaje integral del embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar conllevó a delimitar la investigación de manera que incentive la interdependencia y evite el aislamiento o la segmentación, asuma un compromiso estructural con los enfoques de género, diferencia y de derechos, evite reducir la educación sexual y la sexualidad a una actividad de orientación, promueva su abordaje a través de proyectos o desde su transversalización y busque ampliar, diversificar y complementar su abordaje nutriendolo con las experiencias y vivencias del entorno (Bernal, 2018).

Por último, en cuanto a la fundamentación conceptual que delimita y orienta la investigación, aparece un proceso muy importante relacionado con la deconstrucción y construcción de categorías y enfoques adecuados para el abordaje en

contexto del fenómeno. Como resultado de este, se definieron las categorías que a continuación se relacionan en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis de la investigación.

Categoría de análisis	Descripción
1. Sexualidad.	La sexualidad en el marco de esta investigación 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.
2. Educación para la sexualidad.	Desde esta investigación, 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 distintos enfoques y perspectivas.
3. Situación de embarazo.	Situación transitoria de máximo nueve meses, que se aborda en esta investigación desde las particularidades socio-educativas de enfrentarla desde el contexto escolar.
4. Maternidad y paternidad.	Para esta investigación es fundamental diferenciar la experiencia de la maternidad de la paternidad en el contexto escolar tanto por los condicionamientos de género que inciden en la configuración de esta experiencia subjetiva para hombres y para mujeres como por los elementos socio-culturales presentes en el escenario educativo que inciden en la forma en que se vive esa experiencia y lo que puede significar para la persona: los mandatos sociales que se expresan en el trato, en las expectativas relativas a la forma “adecuada” en que la persona debe enfrentar esta experiencia, la comprensión o no de que esta experiencia puede empatarse con la continuidad de la vida escolar, o las múltiples posibilidades de ser padre o madre y de vivir esta experiencia y de asumirla como identidad.

Categoría de análisis	Descripción
5. Género.	Esta investigación asume 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 y permite analizar las diferencias jerárquicas entre los hombres y las mujeres o más propiamente, entre lo masculino y lo femenino, su reproducción, transformación e interrelación en lo social, pero también posibilita construir nuevas categorías teóricas e instrumentos metodológicos para desmontar estos esquemas jerárquicos.
6. Cuidado y autocuidado.	El cuidado y el autocuidado se comprenden desde su dimensión ética que implica asumir que los proyectos y acciones que abordan la maternidad, la paternidad, el embarazo y la sexualidad, en el contexto escolar, han de asumir las diferencias como oportunidades para construir marcos comprensivos de convivencia dentro de la escuela.

Fuente: adaptada del informe final de la Fase II A de la investigación (Bernal, 2018, p. 15).

Igualmente, a partir del enfoque holístico que está presente en el estudio, se contemplan en su estructura conceptual los enfoques de derechos, diferencial, de ética del cuidado y autocuidado, y de género.

Para la investigación, también se definieron una serie de dimensiones que permitieran reconocer el fenómeno de la maternidad y paternidad desde los contextos escolares. Para este caso y según (Bernal, 2017) las dimensiones corresponden a “aspectos priorizados en el estudio para ser analizados y de los cuales darán cuenta, desde sus particulares énfasis, los indicadores cuantitativos y cualitativos diseñados”. Dichas dimensiones se exponen en la Tabla 2, y se relaciona la correspondiente definición de cada una de estas.

Tabla 2. Dimensiones.

Dimensión	Definición
1. Representaciones Sociales.	Permite analizar 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: <ul style="list-style-type: none"> • Normas y valores que construyen el orden social. • Conocimientos y saberes comunes para una cultura. (Plaza, González , & Meinardi, 2013)

Dimensión	Definición
2. Significados	<p>El sentido que se le da a la acción humana, que se atribuye a los actos cotidianos, a lo que se dice antes, durante y después de un acto, determinado por el contexto en el que se sucede y se interpreta en función a lo que los actores pretenden expresar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que se dice al respecto de la sexualidad, el embarazo, la paternidad y la maternidad de estudiantes en el contexto escolar antes, durante o después de que suceda. • La experiencia en torno a la sexualidad, el embarazo, la paternidad y la maternidad de estudiantes en el contexto escolar.
3. Comportamientos y prácticas.	<p>Es una acción explícita y observable que una persona ejecuta en circunstancias específicas. Las prácticas son una serie de comportamientos relacionados. Tiene varios aspectos a considerar en su análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación: dónde se despliegan los comportamientos o las prácticas, en este caso, el contexto escolar. • Relacional: con quién y en relación a quién se producen los comportamientos y las prácticas. • De posicionamiento: aspectos (ético, político, ideológico o de afirmación personal) que se expresan en las prácticas y que constituyen una significación.
4. Conocimientos.	<p>Hace referencia a lo que a título individual la persona sabe o conoce acerca del tema. Pueden identificarse cuatro tipos de conocimiento que corresponden a cuatro tipos de fenómenos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento declarativo, que describe algo. • Conocimiento de procedimiento (procedural), que se refiere a cómo ocurre algo. • Conocimiento causal, que tiene que ver con una conceptualización acerca del por qué ocurren las cosas y ejemplificado o representado en una situación concreta. • Conocimiento experienciado, es decir puesto en práctica. Una profundización en este tipo de conocimiento sería la experiencia reflexionada.

Dimensión	Definición
5. 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.

Fuente: adaptada del informe final de la Fase II A de la investigación (Bernal, 2018, p. 24).

Teniendo en cuenta el marco conceptual antes expuesto, se formularon los indicadores cuantitativos y cualitativos, que se relacionan y describen por cada eje en la Tabla 3.

Tabla 3. Indicadores cuantitativos y cualitativos.

Eje	Indicadores	Definición	Fuente de Indagación	Tipo de Indicador
Planeación Escolar.	1.1. Significados de la sexualidad, el género, el cuidado y autocuidado, el embarazo, la maternidad y la paternidad de estudiantes, expresados en el currículo visible.	Este indicador da cuenta sobre los significados sobre el embarazo, la maternidad y la paternidad, el proyecto de vida en el contexto del abordaje de la sexualidad, la ética del cuidado y sexualidad, la identidad de género y orientación sexual en contextos escolares, los derechos en el escenario escolar y la afectividad y erotismo.	Estudiantes.	Cualitativo.

Eje	Indicadores	Definición	Fuente de Indagación	Tipo de Indicador
	<p>1.2. Creencias, valoraciones o juicios presentes en los discursos y prácticas de orientación y docentes, sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado que se expresan a través del currículo oculto.</p>	<p>Este indicador contribuye a identificar cómo se ven representados o expuestos los valores, experiencias y el sentido que se da a la educación para la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad a través de criterios que no son explícitos en el currículo visible o en la práctica diaria docente, como ausencias, omisiones, jerarquizaciones, contradicciones o desconocimientos.</p>	<p>Orientadores, orientadoras y docentes.</p>	<p>Cualitativo.</p>
	<p>1.3. Abordaje institucional de la educación para la sexualidad.</p>	<p>Este indicador identifica el enfoque institucional para el abordaje de la educación para la sexualidad, lo cual incluye la especificación de las instancias, enfoques y fuentes de información involucradas en la definición de las acciones entorno al abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar.</p>	<p>Docentes, orientadoras, orientadores, y directivas.</p>	<p>Mixto.</p>

Eje	Indicadores	Definición	Fuente de Indagación	Tipo de Indicador
	1.4. Oferta de oportunidades institucionales en torno a los Proyectos de Educación para la Sexualidad (PES).	Este indicador contribuye a identificar la oferta de actividades y programas desarrollados para la implementación de la educación para la sexualidad en las instituciones educativas y las capacidades institucionales para su sostenibilidad, así como el nivel de participación, involucramiento y responsabilidad de los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo y seguimiento de estas actividades.	Estudiantes, Docentes, orientadoras, orientadores, y directivas.	Mixto.
	1.5 Estrategias institucionales para la orientación a estudiantes en embarazo, maternidad o paternidad en el contexto escolar.	Este indicador contribuye a identificar acciones emprendidas por el colegio ante las situaciones de embarazo/paternidad; oferta de estrategias y orientación para estudiantes en embarazo/paternidad; orientación a estudiantes cuyas parejas están embarazadas y; orientación a estudiantes embarazadas.	Docentes y docentes orientadores.	Mixto.

Eje	Indicadores	Definición	Fuente de Indagación	Tipo de Indicador
Capacidad de agencia y empoderamiento.	2.1. Comportamientos ante situaciones asociadas a la sexualidad, el género, el embarazo, la maternidad y la paternidad de estudiantes.	Este indicador permite identificar los comportamientos relacionados al embarazo, la maternidad y la paternidad de estudiantes.	Estudiantes.	Mixto.
	2.2. Conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.	Este indicador contribuye a identificar nociones y conocimientos sobre cómo describir algo, cómo ocurre, por qué y la percepción de autoeficacia respecto a la sexualidad, el embarazo, la paternidad y la maternidad en el contexto escolar.	Docentes, orientadoras, orientadores.	Mixto.
	2.3. Creencias sobre el género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.	Este indicador contribuye a identificar las prácticas de cuidado de sí y de cuidado del otro o de la otra, así como los vínculos y los afectos en relación a la sexualidad, el embarazo, la paternidad y la maternidad, y el cuidado y el autocuidado.	Estudiantes, docentes, orientadoras, orientadores; padres, madres y personas cuidadoras de estudiantes.	Cualitativo.

Eje	Indicadores	Definición	Fuente de Indagación	Tipo de Indicador
	2.4. Actitudes ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado en el contexto escolar.	Este indicador contribuye a identificar las actitudes de los miembros de la comunidad educativa respecto a la educación para la sexualidad, así como sobre las implicaciones del embarazo, la maternidad y paternidad en el contexto escolar.	Estudiantes, Docentes, orientadoras, orientadores y directivas.	Cuantitativo.
	2.5. Participación en actividades y programas de educación para la sexualidad, embarazo, maternidad y la paternidad en el contexto escolar.	Este indicador permite identificar el nivel de conocimiento y participación de los estudiantes sobre las actividades y programas de educación para la sexualidad ofrecidos en el contexto escolar.	Estudiantes.	Mixto.

Fuente: adaptada del informe final de la Fase II A de la investigación (Bernal, 2018).

De igual manera, los indicadores mencionados, corresponden a una serie aspectos a indagar, que a su vez se encuentra conformado por un sub-aspecto que lo define y se relaciona en la Tabla 4.

Tabla 4. Aspectos a indagar.

Aspecto por indagar	Sub-aspecto
1. Proyecto de vida/ sentido de vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Agencia y empoderamiento. • Aspiraciones/sueños/anhelos. • Proyección personal/perspectivas de futuro. • Sentido de realización persona.
2. Ética del cuidado y autocuidado.	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponsabilidad. • Afectividad/expresión de los afectos /habilidades/capacidades/competencias socio-emocionales. • Relaciones afectivas/vínculos afectivos • Relación con el cuerpo/corporalidad. • Agencia y empoderamiento.
3. Género.	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades de género. / Masculinidades/feminidades/expresión de género. • Roles. • Estereotipos. • Relaciones de género. • Violencia basada en género/violencia sexual.
4. Diversidad/ diferencia/ interseccionalidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad sexual. • Raza. • Clase. • Etnicidad/discapacidad. • Identidad de género/expresión de género.
5. Sexualidad/ derechos sexuales/ ciudadanía sexual.	<ul style="list-style-type: none"> • Afectividad. • Placer/erotismo/deseo. • Relaciones sexuales/vinculación erótico – afectiva. • ITS/VIH.

Aspecto por indagar	Sub-aspecto
6. Reproducción/ derechos reproductivos /ciudadanía reproductiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Embarazo/situación de embarazo/embarazo deseado/embarazo no deseado. • IVE/interrupción voluntaria del embarazo. • Anticoncepción/anticonceptivos. • Negociación/límites. • Maternidades (elegidas, no elegidas). • Paternidades (elegidas, no elegidas).
7. Práctica docente/ejercicio de orientación.	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos. • Enfoques predominantes. • Relación estudiante-docente/enseñante aprendiente. • Prácticas pedagógicas/recursos pedagógicos. • Mecanismos de participación. • Alianzas/construcción de alianzas/articulación. • Oportunidades institucionales. • Formación/actualización. • Uso de servicios, programas y oportunidades para docentes, orientadores y orientadoras. • Relación escuela-entorno.
8. Condiciones institucionales para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad (institucional/ directivas).	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo y PESCC/servicios, programas y proyectos asociados al PESCC. • Mecanismos de seguimiento/evaluación • Continuidad en acciones, estrategias y proyectos. • Rutas/protocolos de acción. • Alianzas/construcción de alianzas/articulación. • Formación/actualización. • Oportunidades institucionales. • Enfoques predominantes. • Condiciones materiales. • Relación escuela-entorno.

Aspecto por indagar	Sub-aspecto
9. Contexto/ caracterización	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="413 271 1072 328">• Contexto socioeconómico, demográfico y cultural de estudiantes y docentes.

Fuente: adaptada del informe final de la Fase II A de la investigación (Bernal, 2018, p. 60).

Marco metodológico para el levantamiento de la Línea de Base

El presente capítulo aborda la metodología seguida para el levantamiento de la línea de base a través de la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos finales que fueron piloteados y ajustados en el marco de la investigación: “Abordaje integral de la maternidad y la paternidad en los contextos escolares”, que se encuentra conformado por cuatro apartados. El primero, mediante el cual se realiza la descripción de la población objetivo de la aplicación de los instrumentos, el proceso de definición del marco muestral cualitativo y cuantitativo y la composición de la muestra definitiva, información contenida y adaptada del Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base, en su etapa de aplicación operativa (IDEP, 2018), y actualizada para el presente libro.

El segundo apartado describe de manera general los instrumentos cualitativos, los ajustes realizados a estos y los respectivos protocolos de aplicación. Por su parte, y en cuanto a los instrumentos cuantitativos, se describe el proceso de análisis de ítems realizado a estos. El tercer apartado de este capítulo presenta el procedimiento de aplicación (operativo de campo) y análisis, tanto de los instrumentos cualitativos como de los instrumentos cuantitativos y, el cuarto, los tipos de resultados cuantitativos de la línea de base.

Población y muestra

Con el fin de realizar el proceso de levantamiento de la línea de base, se determinó una muestra estadística para la aplicación de los instrumentos cuantitativos y una muestra basada en criterios de selección para la aplicación de los instrumentos

cualitativos, que se describirán en el desarrollo del presente documento. La población objetivo de la investigación se conforma por los estudiantes, docentes, rectores y rectoras, orientadores y orientadoras escolares de las Instituciones Educativas Distritales s en concesión de las veinte localidades de Bogotá. Además de esta población, se incluyeron padres, madres o acudientes de estudiantes, para la recolección de la información cualitativa.

Muestra cualitativa

Marco muestral

Con el objetivo de determinar el marco muestral para la aplicación de los instrumentos cualitativos, se llevó a cabo el cruce en tres bases de datos que contenían: a) Información acerca de colegios participantes en los encuentros de experiencias y prácticas pedagógicas con docentes distritales entorno a temas de educación para la sexualidad, realizados durante 2016 en el marco de la presente investigación; b) colegios participantes en el pilotaje de los instrumentos cuantitativos y cualitativos; y c) listado de los noventa colegios distritales seleccionados en la muestra cuantitativa para el levantamiento de la línea de base. Asimismo, se definieron una serie de criterios a tener en cuenta para la selección de la muestra.

Definición de la muestra

De acuerdo con los cruces realizados en las bases de datos antes mencionadas y a los criterios definidos, se seleccionó una muestra inicial de nueve colegios distritales de nueve localidades diferentes de Bogotá y se definió una muestra de colegios opcionales, para la realización de reemplazos, en aquellos casos en que la IED decidiera no participar en el proceso de aplicación. En total se realizaron cuatro reemplazos de colegios, siguiendo la estructura antes mencionada y garantizando las características similares de los colegios iniciales.

Composición de la muestra definitiva

Acorde con el marco muestral definido y los respectivos cambios sobre este, que ya se mencionaron, la muestra de Instituciones Educativas Distritales (IED) definitivas en las que se aplicaron los instrumentos cualitativos para el levantamiento de la línea de base, se conformó por nueve colegios de siete localidades de Bogotá y se logró un total de veintinueve aplicaciones de los instrumentos.

Muestra cuantitativa

Como se mencionó anteriormente, y específicamente para la recolección de la información cuantitativa, la población participante en el estudio estuvo integrada por estudiantes de educación básica, media y secundaria, docentes de todas las áreas, rectores, coordinadores y orientadores y orientadoras escolares de todas las Instituciones educativas distritales de Bogotá. Esto implica que se realizó un censo de establecimientos educativos, donde fueron seleccionadas todas las sedes educativas en las jornadas mañana, tarde, única, completa y nocturna. Adicionalmente, es de mencionar que para la elaboración del marco muestral se contó con la base de datos de datos proporcionada por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) con los listados de estudiantes, docentes, rectoras, rectores, orientadores y orientadoras escolares, con los datos respectivos para la selección de la muestra. Estos datos fueron suministrados con fecha de corte el 31 de julio de 2018.

En cada sede-jornada escolar participante se seleccionó una muestra aleatoria de aproximadamente ocho estudiantes en cada uno de los cursos de grados 4° a 11°. En el caso de los docentes, se seleccionó una muestra aleatoria de docentes, proporcional al tamaño del cuerpo docente. En tanto que, se seleccionaron todas las y los orientadores y directivas del establecimiento para el diligenciamiento de los cuestionarios dirigidos a esta población.

En síntesis, se implementó un método probabilístico, basado en el marco de muestreo de las distintas etapas y de las unidades finales de muestreo. El diseño muestral para estudiantes es un diseño estratificado multi-etápico con selección de muestra de establecimientos sistemática en la primera etapa, censo de sedes-niveles-grado y selección de muestra de estudiantes sistemática. El diseño muestral de docentes y rectores sigue la misma línea que el de estudiantes.

Durante el proceso de definición de la muestra cuantitativa en el marco de la investigación, inicialmente se seleccionó para la aplicación electrónica de las encuestas a 24.498 estudiantes de 4° a 11°, 3.771 docentes y 835 directivas docentes de noventa Instituciones Educativas Distritales (IED) de las veinte localidades de Bogotá. Para el caso de los estudiantes se tuvo en cuenta diferentes características tales como el promedio del nivel socioeconómico de estos en los grados de interés, el tamaño del establecimiento educativo acorde con el número de estudiantes, grupo/salón, sexo, entre otros; mientras que, para la selección de la

muestra de docentes, se realizó una selección sistemática con un ordenamiento por nivel de enseñanza y área; se excluyeron docentes de preescolar y supervisores.

Además de lo anterior, se definió una muestra de reemplazo de IED para el caso en que alguna de estas decidiera no participar en la investigación y así mismo, se definió una muestra de reemplazos de estudiantes, para aquellos casos en los que no se encontraran matriculados en la sede-jornada. Frente a la muestra de docentes, no fue necesario seleccionar una muestra de reemplazos. Teniendo en cuenta lo anterior, se realizaron quince reemplazos de instituciones educativas con el fin de garantizar la mayor participación en el proceso de aplicación de los instrumentos cuantitativos. La muestra final de participantes, después de la depuración de acuerdo con su tasa de respuesta, estuvo conformada por 15.994 estudiantes, 1.852 docentes y 367 directivas y orientadores y orientadoras escolares pertenecientes a ochenta y nueve IED de la ciudad. El porcentaje de participación en el estudio, de acuerdo con la muestra esperada correspondió a 70% para los instrumentos de estudiantes, 60% y 55% para docentes y directivas, respectivamente.

La participación de estudiantes por localidad osciló entre 52% (Usaquén) y 100% (Santafé). Las localidades de Usaquén, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Suba y Chapinero tienen niveles de participación menores al 60%. La baja participación en estas localidades no compromete la calidad de los resultados para Bogotá. No obstante, las estimaciones puntuales para estas dos localidades tendrán niveles de incertidumbre más altos, por tanto, será necesario tener precaución en el momento de realizar generalizaciones sobre la situación de los colegios de estas localidades en particular. Adicionalmente, de los resultados se excluyó Sumapaz, debido a que los mismos solo corresponden a un colegio.

A partir de la información recolectada se produjeron resultados representativos para Bogotá, así como por localidad. No obstante, los resultados de algunas localidades, debido a su nivel de participación, podrán presentar niveles de incertidumbre (error estándar) muy altos.

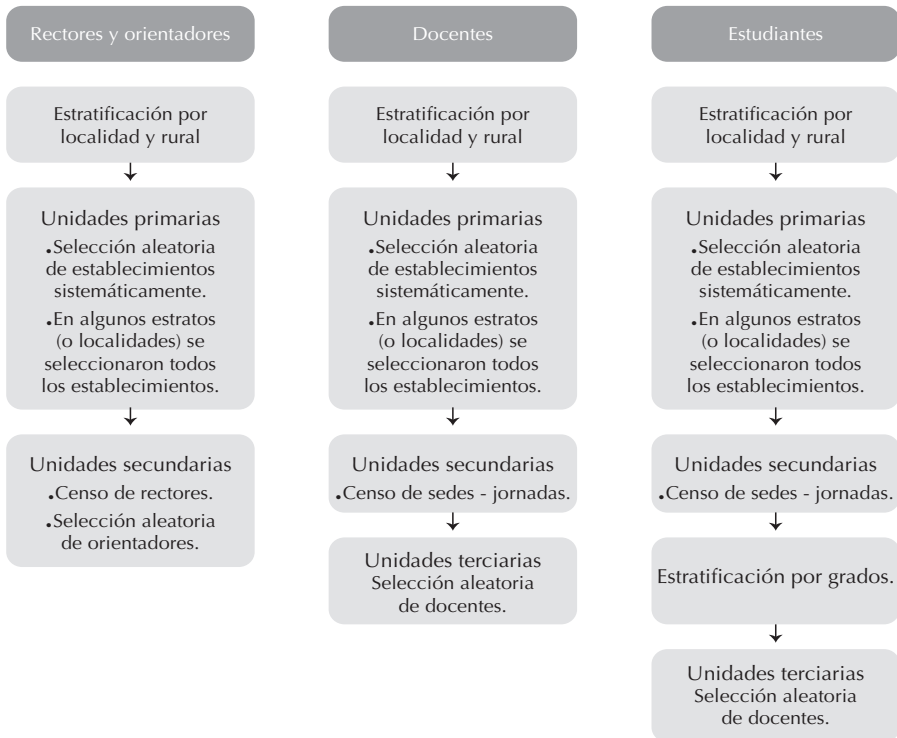
Descripción del diseño muestral

El diseño implementado es estratificado y multi-etápico. La implementación del diseño tuvo en cuenta los tipos de unidades muestrales finales, los cuales fueron: estudiantes, docentes, rectores, orientadoras y orientadores. Según estas unidades se definieron varios diseños muestrales, pero compartiendo la misma estratificación de la primera etapa, en donde se seleccionaron establecimientos educativos.

La estratificación de primera etapa corresponde a las localidades de la ciudad de Bogotá, y un estrato adicional que incluye todos los establecimientos rurales³. Al interior de cada estrato se escogieron establecimientos educativos aleatoriamente a través de selección sistemática. Sin embargo, para algunos estratos (o localidades) se realizó censo de establecimientos; es decir, se incluyeron todas las unidades al interior de algunas localidades.

Una vez definidos los establecimientos que se incluirían en la muestra, se incluyeron todos los rectores, rectoras, orientadoras y orientadores. Sin embargo, para estudiantes y docentes se implementó censo de sedes-jornadas, con selección aleatoria de estas unidades, pero definiendo una estratificación de grados para estudiantes. En el gráfico 4 se presentan específicamente los diseños según las últimas unidades muestrales.

Gráfico 4. Diseño seguido para las unidades muestrales.



3 Calderón A. (2018) Actualización del marco muestral y selección de muestras para la aplicación de los instrumentos en 2018. Abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto escolar. Documento interno del IDEP.

Para la construcción de los pesos dado el diseño se tiene en cuenta que, para la primera etapa, la selección sistemática de una réplica genera probabilidades de inclusión teóricamente iguales a las del Muestreo Aleatorio Simple (MAS). Adicionalmente para las probabilidades de las unidades pertenecientes a las etapas subsecuentes también fueron implementadas con MAS. Dado lo anterior, en términos generales la probabilidad de inclusión se define como:

$$\pi_k = \frac{n}{N}$$

Donde n es el número de unidades seleccionadas y N es el número de unidades total para cada una de las etapas muestrales pertenecientes a un estrato. Finalmente, el factor final de expansión, es el producto del inverso de la probabilidad antes mencionada, según la estructura del diseño muestral.

Instrumentos

Instrumentos cualitativos

En el marco de la investigación se construyeron los siguientes instrumentos cualitativos: I. Observación de clase o proyecto de educación para la sexualidad; II. Grupo focal con estudiantes de grados 4° y 5°; III. Grupo focal con estudiantes de grados 6°, 7° y 8°; IV. Grupo focal con estudiantes de grados 9°, 10° y 11°; V. Grupo focal con padres, madres o acudientes; VI. Entrevista a estudiantes en situación de embarazo; VII. Entrevista a orientadora y orientador; VIII. Entrevista a directivas; y IX. Entrevista a docentes.

Para la etapa de definición de línea de base, se desarrolló un proceso de alistamiento de los nueve instrumentos cualitativos que implicó el diseño de herramientas para la recolección de la información, como el diario de campo y la guía virtual. Estas elaboraciones, además de otros ajustes surgidos en diálogo con el equipo de trabajo de la SED y el IDEP, hicieron necesarias las siguientes modificaciones a los protocolos, con el propósito de hacerlos más acotados y ajustados a los cambios propuestos en esta última etapa:

- Dado un ajuste que se propuso en las reuniones periódicas del equipo de trabajo para la aplicación de los instrumentos sin la necesaria consecución de los consentimientos informados para estudiantes en los colegios, se realizó el ajuste de esta parte y se incluyó un párrafo para recordar la importancia de indagar previamente en cada colegio la necesidad o no de los consentimientos, así como solicitar y diligenciar los asentimientos diseñados por el IDEP para la participación en la investigación y el permiso de registro de audio.

- El diseño de diarios de campo físico y virtual, supuso el ajuste del último punto de los protocolos de aplicación cualitativos en los que se hacía una descripción detallada del proceso de sistematización y análisis de información. En reemplazo, se incluyó un párrafo en el que se recuerda diligenciar las guías desarrolladas para tal fin.
- Se incorporó en las guías y protocolos los logos e información institucional del IDEP y la SED.
- Para la entrevista a orientadora/orientador y para la observación de clase o proyecto, se incluyó una observación en la que se recomienda tomar foto a los materiales de trabajo que se puedan encontrar, como juegos, folletos o libros en educación para la sexualidad.
- Se realizó un análisis comparativo entre las preguntas existentes en el instrumento cualitativo y las propuestas para la incorporación de preguntas del instrumento cuantitativo a la entrevista de estudiante en situación de embarazo. Como resultado del análisis, se incorporaron cuatro preguntas a este instrumento cualitativo.

Instrumentos cuantitativos

La recolección de información sobre los conocimientos, actitudes, percepciones y contextos en torno al abordaje de la sexualidad, maternidad y paternidad en el contexto escolar se realizó a partir de seis instrumentos de medición tipo encuesta, dirigidos a docentes, directivas docentes, orientadores y orientadoras escolares y estudiantes. En todos estos instrumentos, se recopilan los comportamientos y percepciones de los actores de la comunidad educativa, mediante el auto reporte —reporte individual— y el reporte de pares —reportes de observaciones en terceros—, a través de un conjunto de preguntas para las que no existe una respuesta correcta o incorrecta.

Estas preguntas o ítems, en su mayoría, utilizan una escala de respuesta cualitativa tipo Likert —que indican el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a un conjunto de afirmaciones, o el grado de frecuencia alta o baja con la que se presenta determinadas situaciones—. Este tipo de preguntas no implican una calificación individual ni un juicio específico sobre los estudiantes y docentes, sino que representan sus opiniones sobre diferentes temas relacionados con la sexualidad, maternidad y paternidad en el contexto escolar. En la Tabla 5 se resumen los instrumentos cuantitativos utilizados en el estudio.

Tabla 5. Descripción de instrumentos de medición.

Instrumento	Sub-aspecto	Duración
Cuestionario directivas y orientadores y orientadoras escolares .	Este instrumento está compuesto por 234 ítems, de los cuales el 74% corresponden a preguntas que aportan información sobre planeación escolar de la educación para la sexualidad.	30 minutos
Cuestionario de docentes.	Está compuesto por 157 preguntas que aportan información para la construcción de tres de los indicadores definidos en el estudio. El 49% de los ítems (77 preguntas) corresponde al eje de planeación escolar y el 46% al de capacidad de agencia y empoderamiento.	30 minutos
Cuestionario 4° y 5° grado.	Este instrumento está compuesto por 72 ítems, concentrados en aspectos sobre capacidad de agencia y empoderamiento.	45 minutos
Cuestionario 6°, 7° y 8° grado.	Compuesto por 170 ítems, de los cuales 136 abordan aspectos sobre capacidad de agencia y empoderamiento, dieciséis sobre planeación escolar y dieciocho sobre contexto.	45 minutos
Cuestionario 9°, 10° y 11° grado.	Este instrumento está compuesto por 281 ítems, de los cuales 234 abordan aspectos sobre capacidad de agencia y empoderamiento, catorce sobre planeación escolar y veinticuatro sobre contexto.	45 minutos

La aplicación de los instrumentos se hizo a través de una plataforma por computador en línea. Los estudiantes seleccionados realizaron la aplicación en

las instalaciones del colegio, mientras que los docentes, directivas y equipos de orientación escolar podían acceder al instrumento a través de cualquier dispositivo electrónico. La aplicación se realizó del 17 de septiembre al 16 de noviembre de 2018.

Procedimiento y operativo de campo

Con el fin de realizar el proceso de aplicación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos, el IDEP en el marco del Convenio No. 488404 de 2018 celebrado con la SED, contrató a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con el objeto de apoyar en las actividades de recolección de la información y el acompañamiento a las IED en los procesos relacionados con la indagación cualitativa y cuantitativa de la investigación. Para este proceso de aplicación, se conformó un equipo de trabajo de campo de dieciocho profesionales, encargados de acompañar a los colegios en todo el proceso y se distribuyó la muestra de colegios entre este grupo de profesionales. A continuación, se describe el proceso de aplicación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos aplicados.

Procedimiento cualitativo

Proceso de aplicación de instrumentos cualitativos

El proceso de aplicación de los instrumentos cualitativos inició con un alistamiento previo a la entrada a los colegios con los profesionales del equipo cualitativo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a través de la realización de una socialización de los objetivos de la investigación, revisión de los instrumentos cualitativos a aplicar con sus respectivos protocolos, la definición de la ruta de trabajo y las herramientas a utilizar para la clasificación y análisis de la información cualitativa a recolectar.

Posterior a este proceso de alistamiento se procedió a realizar seis socializaciones y capacitaciones con docentes y directivas docentes de diferentes colegios, incluyendo los colegios cualitativos y cuantitativos, con el objetivo de tener un primer acercamiento que los motivara a participar en el levantamiento de la línea de base. Después se siguió con el contacto de colegios cualitativos seleccionados y realización de una visita preliminar para definir sitios adecuados de aplicación y fechas para la realización de los ejercicios cualitativos, o llegado el

caso, hacer los reemplazos de los colegios que decidieron no participar o se les hacía imposible llevar a cabo actividades adicionales a las que ya se encontraban ejecutando en el colegio.

Es de esta manera como inicio el trabajo de campo en los colegios seleccionados para la aplicación de instrumentos cualitativos, y se obtuvo como resultado, la realización de tres aplicaciones por cada uno de los grupos de instrumentos ya definidos anteriormente. Asimismo, y con el objetivo de contar con una muestra equitativa de hombres y mujeres mediante el instrumento cualitativo de entrevistas, se llevaron a cabo dos aplicaciones adicionales a estudiante en situación de embarazo y a orientador, para un total de veintinueve aplicaciones. La Tabla 5, desagrega el número de aplicaciones por cada instrumento.

Tabla 6. Número de aplicaciones instrumentos cualitativos.

Tipo de Instrumento	Número de aplicaciones
Observación de clase o proyecto de educación para la sexualidad.	3
Grupo focal con estudiantes de grados 4° y 5°.	3
Grupo focal con estudiantes de grados 6°, 7° y 8°.	3
Grupo focal con estudiantes de grados 9°, 10° y 11°.	3
Grupo focal con padres, madres o acudientes.	3
Entrevista a estudiantes en situación de embarazo.	4
Entrevista a orientadora y orientador.	4
Entrevista a directivas.	3
Entrevista a docentes.	3
Total Aplicaciones	29

Fuente: documento de avance en la aplicación y análisis a profundidad de la indagación cualitativa (Martínez, 2018).

La aplicación de los instrumentos antes mencionados se llevó a cabo en nueve Instituciones Educativas Distritales (IED) de siete localidades de Bogotá, contando con la participación de 186 estudiantes de los grados 4º a 11º, 11 docentes, tres directivas docentes y veinticuatro padres y madres de familia para un total de 224 personas.

Proceso de análisis de los datos cualitativos

En cuanto a la parte cualitativa de la investigación, se ejecutó una metodología para la clasificación y análisis de la información recolectada haciendo uso de dos herramientas: a) una guía para diario de campo, que facilitó el proceso de transcripción de los instrumentos y b) una guía para el análisis de la información.

Diligenciamiento de la guía para diario de campo. Con el fin de facilitar la organización, análisis e interpretación de la información de manera progresiva y constante (Martínez, 2018), se definieron dos tipos de diarios de campo, el primero, un diario de campo físico y el segundo, un diario de campo virtual.

El diario de campo físico “corresponde a un documento con información mínima, de fácil diligenciamiento y rápida descripción, para ser desarrollado durante y/o luego de la aplicación de la técnica de recolección de información (entrevista, grupo focal u observación)” (Martínez, 2018, p. 16). En este documento, se describieron diferentes tipos de aspectos tales como:

- Información general de referencia (Fecha, hora, lugar, responsable de la aplicación...).
- Diagramas de distribución de los grupos para los casos de grupos focales y observaciones de clase o proyectos de educación para la sexualidad.
- Una sección de análisis en donde se resaltan aquellos aspectos o criterios de análisis relevantes para la investigación, tales como comportamientos, opiniones, hallazgos claves, entre otros (Martínez, 2018).
- Aspectos operativos y contextuales, como fortalezas o dificultades encontradas en el proceso de aplicación y aspectos a resaltar durante el proceso.

Por su parte, el diario de campo virtual se elaboró con el objetivo de transcribir la información que fue recolectada de manera física en el proceso de aplicación de cada uno de los instrumentos cualitativos y avanzar, de manera paralela, en

el proceso de análisis de la información. Vale la pena resaltar que este diario fue creado por el equipo cualitativo de la investigación en un formulario de Google Forms, el cual contiene las mismas secciones del diario de campo físico (Martínez, 2018).

Transcripción de instrumentos. Posterior al proceso de aplicación de los instrumentos cualitativos y haciendo uso del diario de campo virtual, el profesional que realizó el proceso de aplicación transcribió la información haciendo uso de las guías elaboradas para tal fin y de acuerdo con las siguientes secciones:

- La información general o de referencia.
- Códigos a tener en cuenta para nombrar los roles de las personas a las que se aplica el instrumento cualitativo y señalar diferentes tipos de situaciones que se puedan presentar.

Análisis de la información. El proceso de análisis de la información parte de las transcripciones realizadas para cada uno de los instrumentos cualitativos aplicados, haciendo uso de un software denominado ATLAS.ti, el cual “permite a quien desarrolla una investigación asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, buscar códigos de patrones y clasificarlos” (Martínez, 2018, p. 20).

Una vez procesada esta información, se procedió con el análisis de la misma, a través de cada uno de los grupos de instrumentos (grupos focales, entrevistas y observaciones) y se resaltaron aquellos aspectos generales organizados por los ejes antes mencionados de planeación escolar y capacidad de agencia y empoderamiento.

Procedimiento cuantitativo

Tal y como se realizó con los instrumentos cualitativos, también se contó con un alistamiento previo al inicio de la aplicación de los instrumentos cuantitativos. Este, además de la socialización y presentación de la investigación y los instrumentos a los dieciocho profesionales de campo y las seis sesiones de capacitación de docentes, contó con la preparación de materiales de divulgación que se entregaron a los colegios tales como: afiches, folletos y un video explicativo del proceso de aplicación electrónica de encuestas a estudiantes, docentes y directivas docentes. También se incluyó una parte informativa del proceso de aplicación cualitativa.

De igual manera se procedió con el cargue de los instrumentos cuantitativos a la plataforma definida por la SED y el IDEP, para la aplicación electrónica de las encuestas, por medio de la cual se generaron también los enlaces de acceso individuales y se realizaron las pruebas del funcionamiento correcto de los instrumentos. Además de esto, se construyeron los protocolos o instructivos de aplicación de las encuestas de estudiantes y docentes y formatos de observación de la aplicación.

Una vez finalizada la fase de preparación, se procedió con el contacto y agendamiento de los colegios seleccionados en la muestra cuantitativa, la realización de reemplazos para aquellos casos que así lo requirieron; se implementaron estrategias para garantizar el mayor número de participación posible y finalmente, el inicio de la aplicación electrónica en las IED. Como resultado del proceso de aplicación de los instrumentos cuantitativos, se recolectaron un total de 18.913 encuestas las cuales se relacionan y desagregan por instrumento en la Tabla 7. Es de mencionar que el número total de encuestas corresponde al total de las aplicadas, más no al total de encuestas que se usaron en el procesamiento para la generación de resultados, que ya se mencionó, y en el que se excluyeron algunas por tasa de respuesta.

Tabla 7. Número de encuestas aplicadas.

Tipo de Instrumento	Número de encuestas
Encuestas a estudiantes grados 4° y 5°.	4.845
Encuestas a estudiantes grados 6° a 8°.	6.727
Encuesta a estudiantes grados 9° a 11°.	5.132
Encuestas a directivas docentes ⁴ .	357
Encuestas a docentes.	1852
Total encuestas	18.913

Fuente: Documento que contiene la síntesis del proceso de aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos y de la producción de las estimaciones a partir de las encuestas y de la codificación de la información cualitativa (Universidad Distrital, 2018).

⁴ En este grupo se incluyeron rectores y rectoras; orientadores y orientadoras; coordinadores y coordinadoras escolares.

Es importante resaltar que, teniendo en cuenta el proceso de contacto de instituciones educativas inicialmente seleccionadas en la muestra cuantitativa, los reemplazos realizados de aquellas IED que decidieron no participar en el proceso de aplicación o que por algún motivo no podían participar en la línea de base; el envío masivo de encuestas a docentes y el ingreso de nuevos colegios se tienen dos tipos de reportes de información; es decir, en el proceso de aplicación de encuestas a docentes participaron un total noventa y cinco IED y finalmente en la aplicación de encuestas a estudiantes, participaron ochenta y nueve colegios. Lo anterior, se determina posterior al proceso de depuración de las bases de datos con las respuestas diligenciadas por cada uno de los participantes y se hace con el fin de garantizar la calidad de la información para el levantamiento de la línea de base.

Proceso de análisis de los datos cuantitativos

El proceso seguido para el análisis de la información cuantitativa, recolectada mediante el proceso de aplicación electrónica de encuestas a estudiantes, docentes y directivas docentes, responde a la adopción de un esquema de procesamientos, utilizados en pruebas o evaluaciones internacionales tales como: el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) o el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), en donde “además de evaluar competencias y habilidades cognitivas, centran su atención en la medición de actitudes, percepciones y comportamientos” (Lopera, 2018, p. 13). Adicionalmente, estos procesamientos buscaron garantizar la calidad de los instrumentos, lo que se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo de la investigación.

Depuración de bases de datos. Mediante este procesamiento se tuvo por objetivo la identificación de los participantes finales del estudio, para lo cual se excluyeron los individuos que hayan omitido el 80% de las preguntas que conformaban la encuesta, la asignación final de respuestas para cada una de las sedes con sus respectivas jornadas, la consolidación de las bases definitivas para iniciar con el procesamiento y la generación de pesos y codificación las opciones de respuesta (Lopera, 2018).

Análisis psicométricos. Los análisis psicométricos se realizaron con el objetivo de determinar la calidad de la información de la cual se generaron los resultados para la ciudad de Bogotá, acorde con los indicadores cuantitativos formulados en la investigación. Para ello se propuso realizar un análisis descriptivo con el

objetivo de identificar “aquellos ítems con bajos niveles de variabilidad, es decir, concentración en una única categoría de respuesta (más del 95%) o categorías con baja frecuencia (menos del 5%)” (Lopera, 2018, p. 15). Lo anterior, indica que los ítems o preguntas que se identificaron con un alto o bajo grado de concentración de respuestas en alguna de las categorías, se eliminan para las siguientes etapas de análisis. De igual manera, se eliminaron del procesamiento las preguntas o ítems que presenten un porcentaje de omisión de respuestas superior al 20% (Lopera, 2018) y aquellos que no cumplieran con criterios psicométricos de ajuste a modelos de Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

Tipos de resultados cuantitativos de la Línea de Base

El conjunto de elementos definido en el marco conceptual del estudio se recopiló mediante preguntas para las que no existe una respuesta correcta o incorrecta. Estas preguntas o ítems, en su mayoría, utilizan una escala de respuesta cualitativa tipo Likert, que dan cuenta ya sea del auto reporte o el reporte de terceros. Este tipo de preguntas no implican una calificación individual ni un juicio específico sobre los estudiantes y docentes, sino que representan sus opiniones sobre diferentes temas relacionados con la sexualidad, el embarazo y la paternidad.

Dada la naturaleza y el comportamiento psicométrico de los instrumentos cuantitativos aplicados en la línea de base, se definieron tres tipos de resultados: índices simples, escalas e indicadores. A continuación, se describen cada uno de estos tipos de resultados, así como las consideraciones para su análisis e interpretación.

Índices simples

Consisten en conjuntos de ítems o preguntas que indagan sobre percepciones o comportamientos de los estudiantes, docentes, directivas y equipos de orientación escolar para dar cuenta de un tema específico. Estos se reportan como el porcentaje de los actores respectivos que demuestran el atributo que se desea observar a través del ítem. Los resultados iniciales de línea de base del estudio se realizaron a partir de los análisis índices simples, los cuales corresponden a los indicadores que se obtiene al colapsar las opciones de respuesta de una pregunta a solo dos categorías. Los índices simples, sirven identificar el estado actual de las percepciones, acciones, emociones y comportamientos más representativas respecto a los temas abordados por el estudio a nivel. Para cada índice simple, los

resultados se presentan en términos del porcentaje estimado, los cuales pueden ser consultados en el Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base, en su etapa de aplicación operativa (IDEP, 2018).

RECUADRO 1. EJEMPLO DE ÍNDICES SIMPLES

- Eje: Capacidad de agencia y empoderamiento.
- Dimensión: Actitudes.
- Ámbito: Personal.
- Aspecto: Reproducción/Derechos reproductivos /Ciudadanía reproductiva.
- Ítems: Considero que quedar embarazada mientras se está estudiando en el colegio es:
- Opciones de respuesta: Muy irresponsable, Irresponsable, Responsable, Muy responsable.

El reporte de resultados presentó el porcentaje estimado de estudiantes que consideran, en alguna medida, que es una decisión “irresponsable”, esto es, que responden a las categorías: “Muy irresponsable” o “Irresponsable”.

Escalas

Corresponde a una medida que resume las respuestas de los estudiantes o docentes a un conjunto de preguntas que dan cuenta de un constructo determinado, por ejemplo, la participación en toma de decisiones escolares, las creencias frente a los roles de género, la satisfacción del personal docente sobre la institución, etc. Estas escalas son importantes, porque permiten sintetizar las respuestas de los diferentes actores involucrados en el estudio a partir de la construcción de variables concretas sobre las cuales es posible desarrollar estrategias de mejoramiento y, en el futuro, hacer seguimiento a los avances en estos temas en la ciudad.

A partir de la información recopilada en el estudio y del análisis psicométrico y de comportamiento de ítems previamente realizado, las escalas se produjeron utilizando dos metodologías. En primer lugar, el procedimiento de generación de puntuaciones individuales, o escalamiento, consistió en la calibración de los parámetros obtenidos a partir de los individuos que participaron en el estudio según cada uno de los tipos de instrumentos. Dichos parámetros se obtuvieron usando la teoría de respuesta al ítem con el modelo de respuesta graduada (De Ayala, 2013); este modelo paramétrico es ideal para preguntas de respuesta

ordinal, pues asume la existencia de una variable latente acumulativa, que describe el patrón de respuesta de los individuos.

En segundo lugar, tomando ventaja de la gran asociación entre las respuestas a las preguntas pertenecientes a un tema, se optó por realizar un análisis de correspondencias múltiples para reducir las dimensiones y obtener unas cuantificaciones numéricas para cada individuo que pudieran ser usadas en un método de agrupamiento jerárquico, encontrando así grupos de individuos con respuestas similares en la batería de preguntas (Husson, Lê & Pagès, 2017). Para esto se realizó un análisis de correspondencias múltiples, que es una metodología adecuada para realizar un estudio exploratorio multivariado de preguntas de respuesta categóricas, ya que permite encontrar asociaciones más allá del paradigma lineal, como es el caso de estudiar correlaciones de Pearson, y no realiza ningún supuesto sobre el valor de las distancias entre categorías. Para las escalas se generan dos tipos de reportes: puntaje promedio y nivel de referencia.

Puntaje promedio

Es una medida que resume los puntajes individuales en la escala, los cuales se calculan a partir de las respuestas dadas a cada uno de los ítems que la conforman. El puntaje de las escalas calculadas para la línea de base toma valores entre 100 y 500 puntos, con una media de 300 y una desviación estándar de 80. Todas las puntuaciones estimadas están acompañadas de su respectivo error estándar, que es, una medida que provee información sobre la magnitud de la incertidumbre asociada a las estimaciones del puntaje. En todos los casos, puntuaciones más altas de la escala se refieren a comportamientos más favorables de acuerdo con el marco conceptual del estudio.

Un error estándar alto implica que la incertidumbre es bastante amplia y es necesario tener precaución con las generalizaciones respecto a los resultados obtenidos. Por el contrario, un valor bajo indica un mayor grado de precisión sobre la estimación de la puntuación, lo cual sugiere que la “verdadera” puntuación, es decir, la que se obtiene encuestando a toda la población, es muy cercana a la estimada. El puntaje promedio solo se presenta para el conjunto de constructos o escalas calculadas a partir de la metodología de TRI.

Niveles de referencia

Los niveles de referencia muestran la distribución porcentual de individuos respecto al estado actual de sus percepciones frente a los aspectos medidos por cada escala.

En el caso de las escalas calculadas a partir de la metodología de TRI, se definieron dos umbrales basados en el percentil 25th y 75th de la escala, los cuales corresponden a puntuaciones de 250 y 350 puntos respectivamente. Se estableció que los individuos con puntuaciones iguales o inferiores a 250 puntos (percentil 25th) corresponden al NIVEL BAJO, en tanto que aquellos con puntuaciones iguales o superiores a 350 puntos (percentil 75th) se clasifican en el NIVEL ALTO. Adicionalmente, cada uno de estos niveles presenta una descripción en términos de las respuestas predominantes sobre los aspectos abordados en la escala entre los individuos que se ubican en cada uno de ellos.

Es importante tener en cuenta que, si bien la interpretación de los umbrales definidos para establecer los niveles de referencia es similar para todas las escalas, cada constructo tiene una descripción específica que depende de los ítems y sus respectivas opciones de respuesta con las cuales fue construida.

En el caso de las escalas calculadas a partir del análisis de correspondencias múltiples, se definieron tres grupos de acuerdo con el agrupamiento de las variables. Cada uno de estos tres grupos fue clasificado en tres niveles (ALTO, MEDIO Y BAJO). Las descripciones de cada nivel se definen a partir de las categorías de respuestas predominantes a los ítems que confirman la escala en cada grupo. En términos generales, en el nivel BAJO y ALTO, se encuentran las percepciones “menos” y “más” favorables, respectivamente, en términos del marco conceptual del estudio para el abordaje integral de la sexualidad, la maternidad y la paternidad. Es de mencionar que en este documento no se presentan los resultados por escalas; sin embargo, estos pueden ser consultados en Lopera (2019).
RECUADRO 2. EJEMPLO DE ESCALAS

- Eje: Capacidad de agencia y empoderamiento.
- Indicador: Actitudes hacia las situaciones relacionadas con la educación para la sexualidad, el manejo del embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar.
- Escala: Creencias frente a los roles de género.
- Instrucción: ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

• Preguntas:

- a. Las mujeres exitosas en el trabajo, son poco atractivas.
- b. Los hombres son los responsables de evitar que su pareja quede embarazada.
- c. La maternidad requiere del cuidado de los hijos o hijas durante toda la vida.
- d. El papel más importante de las mujeres es estar en la casa y cuidar su familia.
- e. El papel más importante de los hombres es trabajar y llevar dinero a su familia.
- f. Educar a los hijos o hijas es responsabilidad de la madre.
- g. Ejercer la autoridad con los hijos o hijas es responsabilidad del padre.

- Opciones de respuesta: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo.

Resultados más favorables implican que los estudiantes están en alguna medida en desacuerdo con afirmaciones a favor de los roles tradicionales de género.

Indicadores agregados

Los indicadores agregados se utilizan para reportar resultados a nivel de los ejes e indicadores definidos en el marco conceptual del estudio. La metodología utilizada para el cálculo de estos indicadores agregados fue el análisis de los componentes principales. Los cuales agrupan la información de las puntuaciones agregadas a nivel de establecimiento de las escalas calculadas en el estudio.

Para todos los indicadores agregados, se realiza una clasificación de los establecimientos educativos⁵ en dos categorías (BAJO y ALTO). Para cada categoría se presenta una descripción en términos del comportamiento de las escalas que predomina en cada nivel.

5 Para el caso de los indicadores por eje, esta clasificación se realiza solamente con los establecimientos educativos participantes en el estudio, es decir, estos resultados no pueden ser estimados para dar resultados representativos a nivel de la ciudad o las localidades.

Resultados cuantitativos

Este capítulo presenta los resultados agregados del análisis de segundo nivel de la línea de base, por lo que solo se incluyen resultados por ejes e indicadores y un modelo de síntesis de estos. Se inicia con la metodología de análisis de este y consideraciones para su lectura, luego se presentan los resultados para la ciudad y localidades.

Metodología de análisis y consideraciones para la lectura del reporte de resultados agregados

Como se mencionó anteriormente, este documento presentará los resultados agregados para Bogotá y las localidades, los cuales se derivan de la muestra representativa de sedes y jornadas pertenecientes a los establecimientos oficiales. La Tabla 8 describe la información que se presenta en este informe para cada tipo de resultado.

Tabla 8. Tipos de resultados presentados en el informe agregado para Bogotá.

Tipo de Resultados	Información	Observaciones
Indicadores y ejes.	Clasificación de establecimientos por niveles.	Porcentaje estimado de establecimientos en Bogotá y por Localidad en los niveles A y B del indicador o eje. Esta clasificación se realiza solamente con los establecimientos que participaron en la aplicación piloto. No corresponden a porcentajes estimados.
	Clasificación de establecimientos. Error estándar de la puntuación estimada.	Dado el diseño muestral, se considera que errores superiores a 2.0 son muy altos y es necesario tener precaución con las generalizaciones que se hace sobre los resultados.

Tipo de Resultados	Información	Observaciones
Modelo de síntesis.	Clasificación de establecimientos en grupo o cuadrante.	Porcentaje estimado de establecimientos en Bogotá y por localidad en cada grupo o cuadrante establecido. Los resultados se presentan en una escala de 0 a 1 con media 0,565 y desviación estándar 0,105, correspondiente a la escala de calificación de 2015.

Por otra parte, además de los resultados agregados para Bogotá, se presentan los resultados para las localidades de la ciudad. Considerando que es de particular importancia establecer si las diferencias entre los resultados de las localidades y los de la ciudad, se calcularon los estimadores que permiten establecer diferencia de los promedios y porcentajes de la localidad y del total $\hat{d}_h = \hat{y}_h - \hat{y}$ y su respectivo estimador de varianza. Usando el hecho que la partición de los establecimientos educativos en localidades se usó en la estratificación explícita de primera etapa, una aproximación al estimador de la varianza del estimador se puede describir matemáticamente con la siguiente fórmula $\hat{V}(\hat{d}_h) = \hat{V}(\hat{y}) + (1 - 2W_h)\hat{V}_h(\hat{y}_h)$ donde $W_h = \frac{N_h}{N}$ representa la fracción en este caso de establecimientos educativos que están en el estrato del total. Y haciendo uso que el promedio asintóticamente converge a la distribución normal, es posible crear el intervalo de confianza para el estimador de la diferencia:

$$\hat{d}_h \pm z_{\alpha/2} \sqrt{\hat{V}(\hat{d}_h)}$$

Con este intervalo es posible juzgar la hipótesis nula sobre si la diferencia \hat{d}_h es cero, contra la alterna que es distinto de cero. En la Tabla 9 se presentan las convenciones que permiten identificar con mayor detalle, si se presentan o no, diferencias significativas entre las desagregaciones definidas.

Tabla 9. Convenciones para establecer si hay significancia entre los grupos.

Convención	Descripción
●	El resultado para la localidad (puntaje o porcentaje) de la localidad es significativamente menor que el de la ciudad, y la diferencia respecto al grupo de comparación es grande.

Convención	Descripción
●	El resultado para la localidad (puntaje o porcentaje) de las localidades no tiene diferencias significativas respecto al de la ciudad.
●	El resultado para la localidad (puntaje o porcentaje) de la localidad es significativamente mayor que el de la ciudad, y la diferencia respecto al grupo de comparación es grande.

Es importante tener en cuenta que en las tablas de resultados se presenta la convención sobre la significancia de la diferencia. Adicionalmente, con el propósito de la magnitud de esta diferencia, en los análisis, estas diferencias se presentan como porcentaje de la desviación estándar del puntaje de la escala. Sumado a esto, y dado que los resultados se estiman a partir de las respuestas de una muestra de estudiantes, docentes, directivos y orientadores, existe un grado de incertidumbre sobre la estimación de los resultados de la entidad que debe tenerse en cuenta para realizar una adecuada interpretación de los resultados. Esta incertidumbre está dada por el margen de estimación, el cual determina la longitud del intervalo de estimación, este último es reportado para las entidades junto con la puntuación estimada.

En este sentido, si el margen de estimación es bajo y, por tanto, el intervalo de estimación es pequeño, puede inferirse que los resultados son precisos. Si el margen de estimación es alto. En las tablas de resultados presentados en este informe las localidades con altos márgenes de estimación en sus resultados son sombreados. Esto sugiere que es necesario tener cuidado con las generalizaciones que se hace respecto a estos resultados, debido a que pocos participantes, con respecto al total de estos en la localidad, contestaron las preguntas que componen la escala o sus respuestas son muy diferentes entre ellas, es decir, que existe una alta heterogeneidad entre las percepciones de los individuos.

Resultados por indicadores

A continuación, se presentan los resultados de los indicadores cuantitativos para la ciudad y cada una de sus localidades. Estos indicadores agregan la información de todas las escalas que los componen y permiten clasificar los colegios de la ciudad en un nivel determinado (ALTO o BAJO), de acuerdo con las percepciones

observadas por parte de sus actores educativos en cada uno de los temas que componen el indicador.

Indicadores del eje de planeación escolar

Abordaje institucional de la educación para la sexualidad

Este indicador identifica el enfoque institucional para el abordaje de la educación para la sexualidad, lo cual incluye la especificación de las instancias, enfoques y fuentes de información involucradas en la definición de las acciones entorno al abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar. Sus resultados dan cuenta de comportamientos en el ámbito estructural que se derivan de las percepciones de los docentes, orientadoras y orientadores y, directivas docentes de las instituciones educativas sobre los aspectos abordados en las escalas mencionadas en la Tabla 9.

Tabla 10. Escalas de resultados de acuerdo con el rol en la institución educativa para el indicador abordaje institucional de la educación para la sexualidad.

Escalas	Estudiantes			Docentes	Directivas y orientadores
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o		
Formación en educación para la sexualidad.				●	●
Fuentes de información consultadas para el desarrollo de actividades de educación para la sexualidad.				●	●
Aspectos prioritarios para la planeación del programa de educación para la sexualidad.					●

Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares:
resultados línea de base

Escalas	Estudiantes			Docentes	Directivos y orientadores
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o		
Objetivos prioritarios del programa de educación para la sexualidad en el colegio.					●
Temas prioritarios para el programa de educación para la sexualidad.				●	
Creencias sobre la participación de la comunidad educativa en el PES.				●	●
Participación en planeación del programa de educación para la sexualidad.					●
Participación de miembros del cuerpo docente en el programa de educación para la sexualidad en el colegio.					●
Oportunidades para el desarrollo del PES en el colegio.				●	●
Barreras para el desarrollo del PES en el colegio.				●	●
Aspectos necesarios para mejorar la educación para la sexualidad en el colegio.				●	

La Tabla 11 presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el indicador. En el NIVEL ALTO del indicador, se encuentra el 41.9 % de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el indicador, es decir, en términos de las capacidades para el abordaje de la educación para la sexualidad. En San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Barrios Unidos y Engativá se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel. Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 58.1% de las instituciones educativas de la ciudad. Localidades como la Candelaria, Rafael Uribe Uribe, Santa Fe, Suba y Tunjuelito presentan proporciones significativamente mayores que las observadas para el total de la ciudad.

Tabla 11. Porcentaje de instituciones educativas en los niveles del indicador de: Abordaje institucional de la educación para la sexualidad.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO		NIVEL ALTO		
Antonio Nariño		66.7 (21.1)	○	33.3 (21.1)	○
Barrios Unidos		33.3 (27.2)	○	66.7 (27.2)	○
Bosa		50.0 (20.2)	○	50.0 (20.2)	○
Chapinero		66.7 (0.0)	○	33.3 (0.0)	○
Ciudad Bolívar		29.6 (17.5)	○	70.4 (17.5)	○
Engativá		33.3 (19.2)	○	66.7 (19.2)	○
Fontibón		75.0 (19.9)	○	25.0 (19.9)	○
Kennedy		57.1 (18.5)	○	42.9 (18.5)	○
La Candelaria		100.0 (0.0)	▲	0.0 (0.0)	○
Los Mártires		50.0 (43.3)	○	50.0 (43.3)	○
Puente Aranda		50.0 (24.7)	○	50.0 (24.7)	○
Rafael Uribe Uribe		100.0 (0.0)	▲	0.0 (0.0)	○
San Cristóbal		20.0 (18.4)	▼	80.0 (18.4)	▲
Santa Fe		100.0 (0.0)	▲	0.0 (0.0)	○
Suba		100.0 (0.0)	▲	0.0 (0.0)	○
Teusaquillo		50.0 (0.0)	○	50.0 (0.0)	○
Tunjuelito		100.0 (0.0)	▲	0.0 (0.0)	○
Usaquén		50.0 (18.8)	○	50.0 (18.8)	○
Usme		66.7 (15.9)	○	33.3 (15.9)	○
Total Bogotá		58.1 (5.2)	-	41.9 (5.2)	-

LECTURA DE RESULTADOS

- ▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima de la de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.
- No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.
- ▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

Tabla 12. Descripciones de niveles del indicador de Abordaje institucional de la Educación para la sexualidad.

En el NIVEL BAJO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- En los últimos tres años, los miembros del cuerpo docente no han realizado estudios, ya sea formales, virtuales, presenciales o bimodales o en actividades de formación o desarrollo profesional ofrecidos por la Secretaría de Educación Distrital sobre temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, género y sexualidad.
- Las directivas y coordinadores consideran que el objetivo en el que debería priorizar el programa de educación para la sexualidad en su colegio, es evitar situaciones que podrían conducir a relaciones sexuales sin protección.
- Los docentes están en desacuerdo con que debería darse la mayor responsabilidad respecto al programa educación para la sexualidad a los estudiantes, aunque consideran importante involucrar a los docentes de todas las asignaturas y los padres de familia y a la institución educativa en general.
- Los docentes consideran que los temas más importantes que se deberían abordar dentro de las actividades, programas y proyectos de educación para la sexualidad en su colegio están relacionados con competencias socioemocionales y afectivas, relaciones escuela-entorno, sentido de vida y ética del cuidado y autocuidado.

- De acuerdo con los docentes, para mejorar la educación para la sexualidad en la institución se requiere asignar más tiempo para la planeación y la enseñanza de la educación para la sexualidad, mayor compromiso de las directivas para apoyar proyectos y actividades promovidas por los docentes, mayor colaboración entre docentes e interés para abordar los temas en sus clases y apoyo por parte de las familias para abordar estos temas.
- El resultado para la localidad (puntaje o porcentaje) de la localidad es significativamente mayor que el de la ciudad, y la diferencia respecto al grupo de comparación es grande.

En el NIVEL ALTO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- En los últimos tres años, los miembros del cuerpo docente han realizado estudios formales, virtuales, presenciales o bimodales, y participado en actividades de formación o desarrollo profesional ofrecidos por la Secretaría de Educación Distrital sobre temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, género y sexualidad.
- Las principales fuentes de información de docentes y orientadores escolares para realizar actividades de educación son la información producida por la Secretaría de Educación, el Ministerio de Educación y los profesionales de salud especializados en el área.
- Las directivas consideran que los objetivos en los que debería priorizar el programa de educación para la sexualidad en su colegio son cambiar los imaginarios respecto a la sexualidad, dar a conocer los derechos sexuales y reproductivos, incorporar perspectivas de género, reducir la violencia de género, identificar presiones para tener relaciones sexuales y hacer uso de los servicios de salud reproductiva.
- Las familias, estudiantes y miembros de comité de convivencia participan en alguna medida en la planeación de programas, proyectos o actividades relacionadas con la educación para la sexualidad, en tanto que, los docentes y directivas se involucran de manera directa en este tipo de actividades.
- Los miembros del comité de convivencia, coordinadores, rectores y docentes de todas las áreas participan en la definición, organización y desarrollo de actividades de educación para la sexualidad, así como en la atención

de situaciones particulares de los estudiantes en situación de embarazo, maternidad y paternidad.

- Las directivas de su institución educativa apoyan la enseñanza de la educación para la sexualidad y consideran que es fundamental que haga parte integral del currículo del colegio.
- Los docentes consideran que los temas más importantes que se deberían abordar dentro de las actividades, programas y proyectos de educación para la sexualidad en su colegio están relacionados con derechos sexuales y reproductivos, identidad sexual y masculinidades, así como violencia basada en género.
- Los docentes y directivas están de acuerdo con darle mayor responsabilidad respecto al programa educación para la sexualidad a los estudiantes, los docentes de todas las asignaturas, los padres de familia y a la institución educativa en general.
- Aunque consideran que en hay pocos materiales y recursos adecuados para abordar la educación para la sexualidad, están totalmente de acuerdo con que la educación para la sexualidad es una prioridad para la institución, haciendo parte integral del currículo y que las directivas en su enseñanza.
- Los docentes consideran que para mejorar la educación para la sexualidad en su institución se requiere mayor apoyo por parte de las familias y personal especializado que se encargue del tema.

Oferta de oportunidades institucionales en torno a los Proyectos de Educación para la Sexualidad (PES)

Este indicador contribuye a identificar la oferta de actividades y programas desarrollados para la implementación de la educación para la sexualidad en las instituciones educativas y las capacidades institucionales para su sostenibilidad, así como el nivel de participación, involucramiento y responsabilidad de los miembros de la comunidad educativa en el desarrollo y seguimiento de estas actividades. Sus resultados dan cuenta de comportamientos en el ámbito estructural que se derivan de las percepciones de los estudiantes, docentes, equipos de orientación y directivas docentes de las instituciones educativas sobre los aspectos (escalas) señalados en la Tabla 13.

Tabla 13. Escalas de resultados de acuerdo con el rol en la institución educativa para el indicador de: Oferta de oportunidades institucionales en torno a los Proyectos de Educación para la Sexualidad (PES).

Escalas	Estudiantes			Docentes	Directivas y orientadores
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o		
Enseñanza de temas con enfoque de derechos y competencias ciudadanas.				●	
Enseñanza de temas con enfoque reproducción, derechos y ciudadanía reproductiva.				●	
Enseñanza de temas con enfoque sexualidad, derechos y ciudadanía sexuales.				●	
Vínculos con organizaciones que ofrecen apoyo y lineamientos para el desarrollo del programa de educación para la sexualidad.					●
Vínculos con organizaciones que ofrecen programas e intervenciones en el marco de la educación para la sexualidad.					●
Temas de educación para la sexualidad abordados en el colegio.	●	●	●		

La Tabla 14, presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el indicador, en tanto que en la Tabla 15, se encuentran los descriptores respectivos. En el NIVEL ALTO del indicador, se encuentra el 54% de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el indicador, es decir, en lo referente a la oferta de oportunidades institucionales para el abordaje de la educación para la sexualidad. En Barrios Unidos, Bosa, Chapinero, Ciudad Bolívar, Fontibón, La Candelaria, Los Mártires, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel. Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 46% de las instituciones educativas de la ciudad. En localidades como la Candelaria, Rafael Uribe Uribe, Santa Fe, Suba y Tunjuelito se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 14. Porcentaje de instituciones educativas en los niveles del indicador de: Oferta de oportunidades institucionales en torno a los Proyectos de Educación para la Sexualidad.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO
Antonio Nariño	66.7 (21.1) ○	33.3 (21.1) ○
Barrios Unidos	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Bosa	33.3 (19.1) ○	66.7 (19.1) ○
Chapinero	33.3 (0.0) ▼	66.7 (0.0) ▲
Ciudad Bolívar	29.6 (17.5) ○	70.4 (17.5) ○
Engativá	50.0 (20.4) ○	50.0 (20.4) ○
Fontibón	25.0 (19.9) ○	75.0 (19.9) ○
Kennedy	71.4 (18.9) ○	28.6 (18.9) ○
La Candelaria	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Los Mártires	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Puente Aranda	50.0 (24.7) ○	50.0 (24.7) ○
Rafael Uribe Uribe	33.3 (31.5) ○	66.7 (31.5) ○
San Cristóbal	60.0 (22.6) ○	40.0 (22.6) ○
Santa Fe	50.0 (0.0) ○	50.0 (0.0) ○
Suba	60.0 (22.3) ○	40.0 (22.3) ○
Teusaquillo	50.0 (0.0) ○	50.0 (0.0) ○
Tunjuelito	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Usaquén	75.0 (24.8) ○	25.0 (24.8) ○
Usme	54.6 (16.7) ○	45.4 (16.7) ○
Total Bogotá	46.0 (5.8)	54.0 (5.8)

LECTURA DE RESULTADOS

- ▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.
- No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.
- ▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa

Tabla 15. Descripciones de niveles del indicador de: Oferta de oportunidades institucionales en torno a los Proyectos de Educación para la Sexualidad.

En el NIVEL BAJO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- No se realizan actividades conjuntas con instituciones que ofrecen apoyo o lineamientos para el programa de educación para la sexualidad, adicionalmente existe desconocimientos en el cuerpo directivo sobre si sí se realizan con instituciones que ofrecen intervenciones en el marco de la educación para la sexualidad.
- Los docentes han trabajado, como máximo, una vez al año, sobre derechos humanos, sexuales y reproductivos, ética del cuidado y autocuidado e identidad sexual y masculinidad, y al menos una vez al semestre temas como expresión emocional, relaciones y roles de género, sentido de vida y competencias socio-emocionales.
- En educación básica primaria, los estudiantes afirman que se han abordado en sus clases temas tales como autoestima, planes de vida y género, derechos humanos y ética del cuidado y autocuidado.
- En educación básica secundaria, los estudiantes afirman que se han abordado en sus clases temas tales como derechos humanos y ética del cuidado y autocuidado.
- Los estudiantes de educación media afirman que se han abordado en sus clases temas como: cambios físicos, emocionales y sociales que se presentan en la adolescencia; nombre y funcionamiento de órganos sexuales, anticoncepción, cuidado y autocuidado y derechos humanos.

- No se abordado en las clases temas relacionados con mecanismos para denunciar la violencia basada en el género, interrupción voluntaria del embarazo y derechos sexuales y reproductivos.

En el NIVEL ALTO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Se realizan actividades conjuntas con instituciones que ofrecen apoyo o lineamientos para el programa de educación para la sexualidad.
- Se realizan actividades conjuntas relacionadas con la educación para la sexualidad con la Secretaría de Educación, Secretaría de Salud y las instituciones de salud pública.
- Los docentes han trabajado, como máximo, una vez al año, sobre derechos humanos, sexuales y reproductivos, ética del cuidado y autocuidado e identidad sexual y masculinidad; y al menos una vez al semestre, temas como expresión emocional, relaciones y roles de género, sentido de vida y competencias socio-emocionales.
- En educación básica primaria no se han hablado sobre manifestaciones físicas y emocionales del deseo y la atracción sexual así como sobre el manejo de situaciones relacionadas con las relaciones afectivas y de pareja; sin embargo, los estudiantes reciben información sobre derechos sexuales y reproductivos, ética del cuidado y autocuidado, autoestima, planes de vida, proyecto o sentido de vida, género, desigualdad y estereotipos de género, anatomía reproductiva, violencia de género y protocolos de atención de salud del distrito.
- Los estudiantes de educación secundaria y media reciben poca información sobre alternativas para satisfacer el deseo sexual, pero en las clases se abordan temas tales como derechos sexuales y reproductivos, relaciones y sexualidad, anticoncepción e interrupción voluntaria del embarazo.

Estrategias institucionales para la orientación a estudiantes en género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado

Este indicador permite identificar la existencia de estrategias y mecanismos institucionales establecidos para la orientación de los estudiantes en situación de

embarazo, maternidad o paternidad dentro del contexto escolar, así como los dispositivos específicos para facilitar el proceso académico y permanencia en el colegio de adolescentes en situación de embarazo, madres o padres. Los resultados de este indicador dan cuenta de comportamientos en el ámbito estructural que se derivan de las percepciones de los estudiantes, equipos de orientación y directivas docentes de las instituciones educativas sobre los aspectos presentados en la Tabla 16 a partir de las escalas.

Tabla 16. Escalas de resultados de acuerdo con el rol en la institución educativa para el indicador: Estrategias institucionales para orientación a estudiantes en género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

Escalas	Estudiantes			Docentes	Directivas y orientadores
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o		
Acciones emprendidas por el colegio ante las situaciones de embarazo/paternidad.					●
Oferta de estrategias y orientación para estudiantes en embarazo/paternidad.					●
Orientación a estudiantes embarazadas.					●
Orientación a estudiantes cuyas parejas están embarazadas.					●

La Tabla 17, presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el indicador, en tanto que en la Tabla 18 se encuentran los descriptores respectivos. En el NIVEL ALTO del indicador, se encuentra el 54% de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el indicador; es decir, en lo referente a la oferta de oportunidades institucionales para el abordaje de la educación para la sexualidad.

En Barrios Unidos, Bosa, Chapinero, Ciudad Bolívar, Fontibón, La Candelaria, Los Mártires, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 17. Porcentaje de instituciones educativas en los niveles del indicador de: Estrategias institucionales para orientación a estudiantes en género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO
Antonio Nariño	33.3 (21.1) ○	66.7 (21.1) ○
Barrios Unidos	66.7 (27.2) ○	33.3 (27.2) ○
Bosa	50.0 (20.2) ○	50.0 (20.2) ○
Chapinero	33.3 (0.0) ▼	66.7 (0.0) ▲
Ciudad Bolívar	29.6 (17.5) ○	70.4 (17.5) ○
Engativá	50.0 (20.4) ○	50.0 (20.4) ○
Fontibón	100.0 (0.0) ▲	0.0 (0.0) ○
Kennedy	57.1 (18.5) ○	42.9 (18.5) ○
La Candelaria	50.0 (0.0) ○	50.0 (0.0) ○
Los Mártires	100.0 (0.0) ▲	0.0 (0.0) ○
Puente Aranda	75.0 (21.4) ○	25.0 (21.4) ○
Rafael Uribe Uribe	33.3 (31.5) ○	66.7 (31.5) ○
San Cristóbal	60.0 (22.6) ○	40.0 (22.6) ○
Santa Fe	100.0 (0.0) ▲	0.0 (0.0) ○
Suba	60.0 (22.3) ○	40.0 (22.3) ○
Teusaquillo	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Tunjuelito	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Usaquén	100.0 (0.0) ▲	0.0 (0.0) ○
Usme	45.4 (16.7) ○	54.6 (16.7) ○
Total Bogotá	53.8 (6.0) (0.0)	46.2 (6.0) -

LECTURA DE RESULTADOS

- ▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima de la de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.
- No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.
- ▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 46% de las instituciones educativas de la ciudad. En localidades como la Candelaria, Rafael Uribe Uribe, Santa Fe, Suba y Tunjuelito se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 18. Descripciones de niveles del indicador de: oferta de oportunidades institucionales en torno a los Proyectos de Educación para la Sexualidad.

En el NIVEL BAJO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- El equipo directivo y de orientación escolar, no tiene conocimiento si ante la presencia de situaciones de maternidad y paternidad el colegio ha realizado actividades tales como: formulación del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad, inclusión de la educación para la sexualidad en los planes de estudio, ajuste del Manual de Convivencia Escolar, organización de la Escuela de Padres, alianzas con el sector salud y establecimiento de protocolos de atención para las estudiantes en situación de embarazo.
- En los últimos dos años, no se han desarrollado estrategias u orientación escolar para prevenir que los estudiantes en situación de maternidad o paternidad abandonen sus estudios.
- No se ofrece orientación a las estudiantes embarazadas en temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, cuidado y autocuidado e interrupción voluntaria del embarazo.
- No se ofrece orientación a los estudiantes cuyas pareja están embarazadas en temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, cuidado y autocuidado, interrupción voluntaria del embarazo, atención en salud y roles de género y corresponsabilidad en el cuidado de los hijos(as).

En el NIVEL ALTO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Ante la presencia de situaciones de maternidad y paternidad el colegio ha realizado actividades tales como: formulación del Proyecto Pedagógico de Educación para la Sexualidad, inclusión de la educación para la sexualidad en los planes de estudio, ajuste del Manual de Convivencia Escolar,

organización de la Escuela de Padres, alianzas con el sector salud y establecimiento de protocolos de atención para las estudiantes en situación de embarazo.

- Educación para la Sexualidad, inclusión de la educación para la sexualidad en los planes de estudio, ajuste del Manual de Convivencia Escolar, organización de la Escuela de Padres, alianzas con el sector salud y establecimiento de protocolos de atención para las estudiantes en situación de embarazo.
- En los últimos dos años, se han desarrollado estrategias u orientación escolar para prevenir que los estudiantes en situación de maternidad o paternidad abandonen sus estudios.
- Se ofrece orientación a las estudiantes embarazadas en temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, cuidado y autocuidado e interrupción voluntaria del embarazo.
- Se ofrece orientación a los estudiantes cuyas parejas están embarazadas en temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, cuidado y autocuidado, interrupción voluntaria del embarazo, atención en salud y roles de género y corresponsabilidad en el cuidado de los hijos(as).

Indicadores del eje de capacidad de agencia y empoderamiento

Comportamientos ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado













































Permite identificar los comportamientos relacionados el embarazo, la maternidad y la paternidad de estudiantes, enfocados en la ética del cuidado y del autocuidado. Los resultados de este indicador dan cuenta de comportamientos y actitudes en el ámbito personal, que se derivan de las percepciones de los estudiantes sobre los aspectos abordados en las escalas mencionadas en la Tabla 19.

Tabla 19. Escalas de resultados de acuerdo con el rol en la institución educativa para el indicador de: Comportamientos ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

Escalas	Estudiantes		
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o
Comunicación sobre prácticas de cuidado y autocuidado.	●	●	●
Medios para obtener información sobre temas relacionados con sexualidad.	●	●	●

La Tabla 20 presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el indicador, en tanto que en la Tabla 21 se encuentran los descriptores respectivos. En el NIVEL ALTO del indicador, se encuentra el 48% de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el indicador, es decir, en lo referente a comportamientos ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado. En Antonio Nariño, Chapinero, Engativá, Kennedy, Los Mártires, Puente Aranda, Teusaquillo y Tunjuelito se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 20. Porcentaje estimado de instituciones en los niveles del indicador de: Comportamientos ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO		NIVEL ALTO		
Antonio Nariño		33.3 (21.1)			66.7 (21.1) 
Barrios Unidos		66.7 (27.2)			33.3 (27.2) 
Bosa		50.0 (20.2)			50.0 (20.2) 
Chapinero		33.3 (0.0)			66.7 (0.0) 
Ciudad Bolívar		70.4 (17.5)			29.6 (17.5) 
Engativá		16.7 (15.2)			83.3 (15.2) 
Fontibón		50.0 (23.0)			50.0 (23.0) 
Kennedy		28.6 (18.9)			71.4 (18.9) 
La Candelaria		50.0 (0.0)			50.0 (0.0) 
Los Mártires		0.0 (0.0)			100.0 (0.0) 
Puente Aranda		25.0 (21.4)			75.0 (21.4) 

LOCALIDAD	NIVEL BAJO		NIVEL ALTO			
Rafael Uribe Uribe		66.7 (s1.5)	○		33.3 (s1.5)	○
San Cristóbal		60.0 (22.6)	○		40.0 (22.6)	○
Santa Fe		100.0 (0.0)	▲		0.0 (0.0)	○
Suba		40.0 (22.3)	○		60.0 (22.3)	○
Teusaquillo		0.0 (0.0)	○		100.0 (0.0)	▲
Tunjuelito		0.0 (0.0)	○		100.0 (0.0)	▲
Usaquén		50.0 (s2.5)	○		50.0 (s2.5)	○
Usme		88.0 (11.1)	▲		12.0 (11.1)	▼
Total Bogotá		51.7 (5.8)	(0.0)		48.3 (5.8)	(0.0)

LECTURA DE RESULTADOS

- ▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima de la de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.
- No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.
- ▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 51,7% de las instituciones educativas de la ciudad. En localidades como Barrios Unidos, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Santa Fe y Usme se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 21. Descripciones de niveles del indicador de: Comportamientos ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

En el NIVEL BAJO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Las madres de los estudiantes les han hablado de cómo protegerse en caso de que alguien quiera tocar su cuerpo sin su consentimiento. Sin embargo, los estudiantes afirman que otros familiares y miembros de su comunidad educativa, como docentes y orientadores, no les han dado información sobre este tema.

- Los estudiantes de básica primaria y secundaria “nunca” o “casi nunca” recurren a las personas o fuentes de información para solucionar sus dudas o preguntas sobre temas de sexualidad.
- La principal fuente de información sobre temas relacionados con sexualidad de los estudiantes de educación media, son Internet y sus amigos o amigas.

En el NIVEL ALTO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Las familias y docentes les han hablado a los estudiantes acerca de cómo protegerse en caso de que alguien quiera tocar su cuerpo sin su consentimiento.
- Los estudiantes recurren a diversas fuentes de información para solucionar sus dudas o preguntas sobre temas de sexualidad.

Conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado

Este indicador contribuye a identificar nociones y conocimientos sobre cómo describir algo, cómo ocurre, por qué y la percepción de autoeficacia respecto a la sexualidad, el embarazo, la paternidad y la maternidad en el contexto escolar. Los resultados de este indicador dan cuenta de conocimientos y actitudes en el ámbito personal, que se derivan de las percepciones de los estudiantes sobre los aspectos abordados en las escalas señaladas en la Tabla 22.

Tabla 22. Escalas de resultados de acuerdo con el rol en la institución educativa para el indicador de: Conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.




Escalas	Estudiantes		
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o
Creencias sobre la reproducción.		●	●
Instancias para denunciar situaciones de abuso emocional, físico o sexual.		●	●

Escala	Estudiantes		
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o
Familiaridad con métodos anticonceptivos modernos.		●	●
Familiaridad con métodos anticonceptivos tradicionales.		●	●
Preferencias sobre lugares para obtener medios anticonceptivos.		●	●

La Tabla 23 presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el indicador, mientras que en la Tabla 24 se encuentran los descriptores respectivos. En el NIVEL ALTO del indicador, se encuentra el 51,6% de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el indicador, es decir, en lo referente a conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado. En las localidades de Antonio Nariño, Chapinero, Fontibón, Santa Fe, Suba y Tunjuelito se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel.

Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 48.4% de las instituciones educativas de la ciudad. En las localidades de Barrios Unidos, Bosa, Ciudad Bolívar Kennedy, La Candelaria, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe y Usme se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 23. Porcentaje estimado de instituciones en los niveles del indicador de: Conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO		NIVEL ALTO		
Antonio Nariño		33.3 (21.1)	○		66.7 (21.1) ○
Barrios Unidos		66.7 (27.2)	○		33.3 (27.2) ○
Bosa		66.7 (19.1)	○		33.3 (19.1) ○
Chapinero		33.3 (0.0)	▼		66.7 (0.0) ▲
Ciudad Bolívar		55.6 (18.9)	○		44.4 (18.9) ○
Engativá		50.0 (20.4)	○		50.0 (20.4) ○

LOCALIDAD	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO
Fontibón	25.0 (19.9) ○	75.0 (19.9) ○
Kennedy	57.1 (18.5) ○	42.9 (18.5) ○
La Candelaria	100.0 (0.0) ▼	0.0 (0.0) ○
Los Mártires	50.0 (43.3) ○	50.0 (43.3) ○
Puente Aranda	75.0 (21.4) ○	25.0 (21.4) ○
Rafael Uribe Uribe	66.7 (31.5) ○	33.3 (31.5) ○
San Cristóbal	40.0 (22.6) ○	60.0 (22.6) ○
Santa Fe	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Suba	20.0 (18.2) ○	80.0 (18.2) ○
Teusaquillo	50.0 (0.0) ○	50.0 (0.0) ○
Tunjuelito	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Usaquén	50.0 (18.8) ○	50.0 (18.8) ○
Usme	51.9 (14.5) ○	48.1 (14.5) ○
Total Bogotá	48.4 (59)	51.6 (59)

LECTURA DE RESULTADOS

▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima de la de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

○ No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.

▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

Tabla 24. Descripciones de niveles del indicador de: Comportamientos ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

En el NIVEL BAJO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan porque sus estudiantes de educación básica secundaria y media:

- Demuestran creencias erróneas sobre algunos servicios de salud reproductivos, la reproducción y la anticoncepción.
- Tienen información sobre métodos modernos para la regulación de la fecundidad, tales como: el condón, la píldora y pastillas de emergencia o del día después, pero afirman NO saber cómo usarlos.

- No tienen información y no sabrían cómo usar los métodos anticonceptivos tales como: diafragma, espermicidas, método del ritmo y temperatura basal y, moco cervical.
- En caso de necesitar un método anticonceptivo lo conseguirían únicamente en una tienda o droguería, lo cual indica un bajo acceso a toma de decisiones informadas sobre anticoncepción.

En el NIVEL ALTO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan porque sus estudiantes de educación básica secundaria y media:

- A pesar de que tienen creencias erróneas sobre el acceso a los métodos anticonceptivos, tienen información correcta sobre el uso de los métodos para prevenir la fecundidad y las enfermedades de transmisión sexual.
- Conocen instancias para denunciar el abuso emocional, físico o sexualmente.
- Tienen información y sabrían cómo usar métodos modernos para la regulación de la fecundidad, tales como: condón, píldora y pastillas de emergencia o del día después.
- Afirman tener información, pero NO saber cómo usar los métodos anticonceptivos tales como: diafragma, espermicidas, método del ritmo y temperatura basal y, moco cervical.

Creencias en relación con género, sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad

Este indicador contribuye a identificar las creencias respecto al cuidado de sí y el cuidado del otro o de la otra, así como los vínculos y los afectos en relación con la sexualidad, el embarazo, la paternidad y la maternidad. Los resultados de este indicador dan cuenta de actitudes en el ámbito personal y social, que se derivan de las percepciones de estudiantes, docentes, orientadoras y orientadores y directivas docentes sobre aspectos medidos en las escalas señaladas en la Tabla 25.



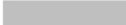






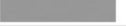












Tabla 25. Escalas de resultados de acuerdo con el rol en la institución educativa para el indicador de: Creencias en relación con género, sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad.

Escalas	Estudiantes			Docentes	Directivas y orientadores
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o		
Actitudes hacia la diversidad.	●	●			
Auto-concepto.	●	●	●		
Estereotipos de género.	●	●	●		
Acciones ante situaciones que vulneran la integridad del estudiante.			●		
Preferencia por medios para informar sobre situaciones que vulneran la integridad del estudiante.		●	●		
Preferencia por medios para obtener información sobre métodos de anticoncepción.		●	●		
Creencias frente al uso de los anticonceptivos.			●		
Creencias frente a los derechos sexuales y reproductivos.				●	●

Escalas	Estudiantes			Docentes	Directivas y orientadores
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o		
Percepción sobre la responsabilidades de los adultos en el manejo de temas de educación para la sexualidad.				●	●
Percepción frente a la maternidad y paternidad en estudiantes.				●	

La Tabla 26 presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el indicador, en tanto que en la Tabla 27 se encuentran los descriptores respectivos. En el NIVEL ALTO del indicador, se encuentra el 43,2% de las instituciones educativas de la ciudad, que, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el indicador, es decir: en lo referente a las creencias en relación con género, sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad. En las localidades de Chapinero, Ciudad Bolívar, La Candelaria, Rafael Uribe Uribe, Santa Fe y Usme se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 26. Porcentaje estimado de instituciones en los niveles del indicador de: Creencias en relación con género, sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO			NIVEL ALTO		
Antonio Nariño		100.0 (0.0)	▲		0.0 (0.0)	○
Barrios Unidos		100.0 (0.0)	▲		0.0 (0.0)	○
Bosa		66.7 (19.1)	○		33.3 (19.1)	○
Chapinero		0.0 (0.0)	○		100.0 (0.0)	▲
Ciudad Bolívar		14.8 (13.7)	▼		85.2 (13.7)	▲
Engativá		66.7 (19.2)	○		33.3 (19.2)	○
Fontibón		75.0 (19.9)	○		25.0 (19.9)	○
Kennedy		85.7 (13.1)	▲		14.3 (13.1)	▼
La Candelaria		0.0 (0.0)	○		100.0 (0.0)	▲
Los Mártires		100.0 (0.0)	▲		0.0 (0.0)	○
Puente Aranda		75.0 (21.4)	○		25.0 (21.4)	○

LOCALIDAD	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO
Rafael Uribe Uribe	33.3 (31.5) ○	66.7 (31.5) ○
San Cristóbal	60.0 (22.8) ○	40.0 (22.8) ○
Santa Fe	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Suba	80.0 (18.2) ○	20.0 (18.2) ○
Teusaquillo	100.0 (0.0) ▲	0.0 (0.0) ○
Tunjuelito	100.0 (0.0) ▲	0.0 (0.0) ○
Usaquén	100.0 (0.0) ▲	0.0 (0.0) ○
Usme	24.1 (14.1) ▼	75.9 (14.1) ▲
Total Bogotá	56.8 (5.5)	43.2 (5.5)

LECTURA DE RESULTADOS

▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima de la de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

○ No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.

▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

Tabla 27. Descripciones de niveles del indicador de: Comportamientos ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

En el NIVEL BAJO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Las directivas, docentes y orientadores escolares están, en alguna medida, en desacuerdo con todas las afirmaciones a favor de los derechos sexuales y reproductivos.
- Las directivas y docentes están, en alguna medida, de acuerdo con afirmaciones que dan cuenta de creencias a favor de que los adultos tomen las decisiones respecto al manejo de temas de sexualidad en los adolescentes.
- Los orientadores escolares se muestran de acuerdo con que los y las adolescentes necesitan que las personas adultas controlen su comportamiento y que hay temas complejos frente a los cuales el estudiantado NO está listo

para opinar. No obstante, se muestran en desacuerdo con los adolescentes, al considerarlos como una población muy difícil para trabajar. Por lo tanto, creen que es mejor que los docentes tomen las decisiones importantes en el colegio, puesto que, tiene más experiencia; y creen que el problema hoy es que los jóvenes tienen derecho a cuestionarlo todo.

- El cuerpo docente tiende a estar en alguna medida de acuerdo con que la maternidad y paternidad en los estudiantes es una decisión irresponsable, y evitan tratar con el estudiantado temas acerca de su sexualidad.
- Los estudiantes de educación básica secundaria y media, consideran que en caso de tener que decidir sobre el uso de un método anticonceptivo consultarían en la Internet, con su pareja o amigos, y no acudirían a sus padres o familiares.
- En términos generales, se evidencian actitudes favorables de los estudiantes respecto al auto-concepto, la diversidad y los estereotipos de género.

En el NIVEL ALTO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Las directivas, docentes y orientadores escolares están de acuerdo con todas las afirmaciones a favor de los derechos sexuales y reproductivos.
- Las directivas, docentes y orientadores escolares rechazan afirmaciones que dan cuenta de creencias a favor de que los adultos tomen las decisiones respecto al manejo de temas de sexualidad en los adolescentes.
- El cuerpo docente tiende a estar, en alguna medida, en desacuerdo con que la maternidad y paternidad en los estudiantes es una decisión irresponsable.
- El cuerpo docente está a favor de hablar sobre temas acerca de la sexualidad con el estudiantado.
- Los estudiantes tienen confianza en miembros de su familia, comunidad educativa y autoridades para denunciar casos donde se vea vulnerada su integridad física y emocional.
- Los estudiantes de educación básica secundaria y media consideran importante acudir a sus familias en caso de requerir métodos anticonceptivos.

- Los estudiantes de educación secundaria están en desacuerdo con afirmaciones que justifican el no uso de anticonceptivos.
- En términos generales, se evidencian actitudes menos favorables de los estudiantes respecto al auto-concepto, la diversidad y los estereotipos de género.

Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 56,8% de las instituciones educativas de la ciudad. En las localidades Antonio Nariño, Barrios Unidos, Bosa, Engativá, Fontibón, Kennedy, Los Mártires, Puente Aranda, San Cristóbal, Suba, Teusaquillo, Tunjuelito y Usaquén se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Actitudes ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado

Este indicador contribuye a identificar las actitudes de los miembros de la comunidad educativa respecto a la educación para la sexualidad, así como sobre las implicaciones del embarazo, la maternidad y paternidad en el contexto escolar. Los resultados de este indicador dan cuenta de actitudes en el ámbito personal y social, que se derivan de las percepciones de estudiantes, docentes, orientadoras y orientadores y directivas docentes sobre los aspectos medidos por las escalas de la Tabla 28.

Tabla 28. Escalas de resultados de acuerdo con el rol en la institución educativa para el indicador de: Actitudes ante situaciones asociadas a género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

Escalas	Estudiantes			Docentes	Directivas y orientadores
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o		
Auto-concepto	●	●			
Consecuencias positivas y negativas del embarazo en estudiantes mujeres.	●	●	●		
Consecuencias positivas y negativas de la paternidad en estudiantes hombres.				●	●

Escalas	Estudiantes			Docentes	Directivas y orientadores
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o		
Seguridad para abordar temas de educación para la sexualidad.				●	●
Empatía hacia estudiantes que sufren burlas por su orientación sexual, género o situación de maternidad/ paternidad en el colegio.				●	●
Creencias frente a las consecuencias del embarazo y la paternidad.	●	●			
Creencias de estudiantes frente al nivel de apoyo ante una situación de embarazo y paternidad.			●		
Creencias frente a los derechos sexuales y reproductivos.			●		

La Tabla 29 presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el indicador, en tanto que en la Tabla 30 se encuentran los descriptores respectivos. En el NIVEL ALTO del indicador, se encuentra el 51,7% de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el indicador, es decir, en lo referente a las actitudes ante situaciones asociadas al embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado. En las localidades de Antonio Nariño, Barrios Unidos, Chapinero, Kennedy, La Candelaria, Rafael Uribe Uribe y Santa Fe se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel. Por otra parte, en el NIVEL BAJO se

encuentran el 48,3% de las instituciones educativas de la ciudad. En las localidades de Ciudad Bolívar, Fontibón, Puente Aranda, San Cristóbal, Teusaquillo, Tunjuelito, Usaquén y Usme se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 29. Porcentaje estimado de instituciones del indicador de: Actitudes ante situaciones asociadas a la sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO		NIVEL ALTO	
Antonio Nariño	0.0 (0.0)	○	100.0 (0.0)	▲
Barrios Unidos	0.0 (0.0)	○	100.0 (0.0)	▲
Bosa	50.0 (20.2)	○	50.0 (20.2)	○
Chapinero	0.0 (0.0)	○	100.0 (0.0)	▲
Ciudad Bolívar	70.4 (17.5)	○	29.6 (17.5)	○
Engativá	50.0 (20.4)	○	50.0 (20.4)	○
Fontibón	75.0 (19.9)	○	25.0 (19.9)	○
Kennedy	28.6 (16.9)	○	71.4 (16.9)	○
La Candelaria	0.0 (0.0)	○	100.0 (0.0)	▲
Los Mártires	50.0 (43.3)	○	50.0 (43.3)	○
Puente Aranda	75.0 (21.4)	○	25.0 (21.4)	○
Rafael Uribe Uribe	0.0 (0.0)	○	100.0 (0.0)	▲
San Cristóbal	60.0 (22.6)	○	40.0 (22.6)	○
Santa Fe	0.0 (0.0)	○	100.0 (0.0)	▲
Suba	40.0 (22.3)	○	60.0 (22.3)	○
Teusaquillo	100.0 (0.0)	▲	0.0 (0.0)	○
Tunjuelito	100.0 (0.0)	▲	0.0 (0.0)	○
Usaquén	75.0 (16.2)	○	25.0 (16.2)	○
Usme	66.7 (15.9)	○	33.3 (15.9)	○
Total Bogotá	48.3 (5.8)	-	51.7 (5.8)	-

LECTURA DE RESULTADOS

- ▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima de la de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.
- No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.
- ▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

Tabla 30. Descripciones de niveles del indicador de: Actitudes ante situaciones asociadas a la sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado.(T4)Participación en actividades y programas de educación para la sexualidad, embarazo, maternidad y la paternidad en el contexto escolar.

En el NIVEL BAJO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Las directivas y orientadores se sienten en alguna medida seguros para hablar sobre temas de sexualidad con los estudiantes del colegio.
- Los docentes se sienten inseguros para resolver preguntas y dudas sobre la homosexualidad, hablar sobre temas de sexualidad con sus estudiantes hombres y sus estudiantes de secundaria y media; explicarles a sus estudiantes alternativas para obtener gratificación sexual diferentes a las relaciones sexuales genitales (coitales o penetrativas) y sobre la edad de inicio de las relaciones sexuales genitales (coitales o penetrativas).
- Los docentes se sienten seguros para hablar de temas de sexualidad con estudiantes mujeres y de primaria y explicarles sobre el desarrollo sexual del hombre y la mujer, las relaciones de pareja y explicar la manera como los estudiantes pueden decir que NO desean tener relaciones sexuales; sobre las enfermedades de transmisión sexual y referirse por su nombre a los órganos genitales cuando enseñan temas sobre el esquema corporal.
- Los estudiantes de educación media consideran que en su colegio no se presentan consecuencias positivas sobre la calidad de las relaciones con los miembros de su comunidad educativa, ante una situación de embarazo o paternidad como, por ejemplo, mayor atención por parte de sus profesores o mayor colaboración por parte de los compañeros de clase.
- Los estudiantes consideran que afrontar una situación de maternidad o paternidad tiene impactos considerables sobre su proceso escolar, particularmente en términos de, tener que abandonar el colegio o menor rendimiento académico.
- Existen diferencias de género en cuanto a las consecuencias del embarazo sobre el proyecto de vida entre estudiantes hombres y mujeres. Los estudiantes hombres consideran que, si enfrentan una situación de paternidad, no tendrán que afrontar cambios en su proyecto de vida; mientras que, las estudiantes mujeres consideran que si se presentarán cambios: deberán conseguir un trabajo o cambiar sus planes para el futuro.

- Los estudiantes de educación básica muestran niveles favorables de empatía ante situaciones de burla o rechazo a compañeros del colegio por su orientación sexual o por estar en una situación de maternidad o paternidad.

En el NIVEL ALTO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Las directivas y orientadores se sienten seguros para hablar sobre temas de sexualidad con los estudiantes del colegio.
- Los docentes afirman sentirse muy seguros para hablar sobre temas de sexualidad con sus estudiantes hombres y mujeres de educación primaria, secundaria y media, abordar temas sobre relaciones de pareja y explicar la manera cómo sus estudiantes pueden decir que NO desean tener relaciones sexuales; explicarle a sus estudiantes sobre el desarrollo sexual del hombre y la mujer, las enfermedades de transmisión sexual y referirse por su nombre a los órganos genitales cuando enseñan temas sobre esquema corporal.
- Los docentes se sienten seguros para resolver preguntas y dudas sobre la homosexualidad, explicarles a sus estudiantes alternativas para obtener gratificación sexual diferentes a las relaciones sexuales genitales (coitales o penetrativas) y hablar con sus estudiantes sobre la edad de inicio de las relaciones sexuales genitales (coitales o penetrativas), “totalmente seguros”.
- Existen diferencias de género en cuanto a la percepción de las directivas y orientadores frente a las consecuencias positivas de la maternidad y la paternidad. En este sentido, consideran que esta situación puede permitir que los estudiantes hombres ganen mayor visibilidad en su colegio y familia, mientras que, para las estudiantes mujeres, no consideran que el embarazo traiga estas consecuencias.
- Existen pocas diferencias de género frente a la percepción de apoyo que recibirían los estudiantes por parte del colegio en caso de enfrentar una situación de embarazo o paternidad. En este sentido, los estudiantes de educación media consideran que, ante esta situación, los estudiantes hombres se beneficiarán poco en términos de visibilidad en el colegio, planes de vida y expectativas; adquirir nuevos roles en el colegio, acceder a privilegios y, recibir mayor atención e involucramiento en su familia. En tanto que, si esta situación le sucede a una estudiante mujer se beneficiará “nada” en términos de mayor

visibilidad en el colegio y acceso a privilegios en el colegio, y “poco” en lo referente a recibir mayor involucramiento en su familia en las actividades escolares y mejorar sus planes de vida y expectativas en el futuro.

- Los estudiantes consideran que afrontar una situación de maternidad o paternidad no tiene impactos considerables sobre su proceso escolar, particularmente en términos de tener que abandonar el colegio o menor rendimiento académico.
- Las estudiantes mujeres consideran que si quedarán embarazadas mientras están en el colegio recibirían apoyo por parte de su familia y su comunidad educativa.

Participación en actividades y programas de educación para la sexualidad, embarazo, maternidad y la paternidad en el contexto escolar

Este indicador permite identificar el nivel de participación e involucramiento de los estudiantes sobre las actividades y programas de educación para la sexualidad ofrecidos en el contexto escolar. Los resultados de este indicador dan cuenta de comportamientos en el ámbito social, que se derivan de las percepciones de los estudiantes sobre los aspectos medidos en las escalas que aparecen en la Tabla 31.

Tabla 31. Escalas de resultados de acuerdo con el rol en la institución educativa para el indicador de: Participación en actividades y programas de educación para la sexualidad, embarazo, maternidad y la paternidad en el contexto escolar.

Escalas	Estudiantes		
	4o y 5o	6o, 7o y 8o	9o, 10o y 11o
Oportunidades de participación en el colegio.		●	●
Participación en actividades de educación para la sexualidad en el colegio.	●	●	●
Beneficios de las actividades de educación para la sexualidad en el colegio.	●	●	●

La Tabla 32 presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el indicador, en tanto que en la Tabla 33 se encuentran los descriptores respectivos. En el NIVEL ALTO del indicador, se encuentra el 46,9% de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el indicador, es decir, en lo referente a la participación e involucramiento de los estudiantes en las actividades y programas de educación para la sexualidad ofrecidos en el contexto escolar. En las localidades de Barrios Unidos, Chapinero, Rafael Uribe Uribe, Santa Fe y Teusaquillo se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel. Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 53,1% de las instituciones educativas de la ciudad. En las localidades de Antonio Nariño, Bosa, Ciudad Bolívar, Fontibón, Puente Aranda, Suba y Tunjuelito se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 32. Porcentaje estimado de instituciones en los niveles del indicador de: Participación en actividades y programas de educación para la sexualidad, embarazo, maternidad y la paternidad en el contexto escolar.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO	NIVEL ALTO
Antonio Nariño	66.7 (21.1) ○	33.3 (21.1) ▲
Barrios Unidos	33.3 (27.2) ○	66.7 (27.2) ▲
Bosa	66.7 (19.1) ○	33.3 (19.1) ○
Chapinero	33.3 (0.0) ○	66.7 (0.0) ▲
Ciudad Bolívar	59.3 (18.5) ○	40.7 (18.5) ○
Engativá	50.0 (20.4) ○	50.0 (20.4) ○
Fontibón	75.0 (19.9) ○	25.0 (19.9) ○
Kennedy	42.9 (18.5) ○	57.1 (18.5) ○
La Candelaria	50.0 (0.0) ○	50.0 (0.0) ▲
Los Mártires	50.0 (43.3) ○	50.0 (43.3) ○
Puente Aranda	75.0 (21.4) ○	25.0 (21.4) ○
Rafael Uribe Uribe	33.3 (31.5) ○	66.7 (31.5) ▲
San Cristóbal	40.0 (22.8) ○	60.0 (22.8) ○
Santa Fe	0.0 (0.0) ○	100.0 (0.0) ▲
Suba	100.0 (0.0) ○	0.0 (0.0) ○
Teusaquillo	0.0 (0.0) ▲	100.0 (0.0) ○
Tunjuelito	100.0 (0.0) ▲	0.0 (0.0) ○
Usaquén	50.0 (32.5) ○	50.0 (32.5) ○
Usme	42.6 (18.1) ○	57.4 (18.1) ○
Total Bogotá	53.1 (8.0)	46.9 (8.0)

LECTURA DE RESULTADOS

- ▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima de la de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.
- No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.
- ▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

Tabla 33. Descripciones de niveles del indicador de: Participación en actividades y programas de educación para la sexualidad, embarazo, maternidad y la paternidad en el contexto escolar.

En el NIVEL BAJO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Los estudiantes consideran que tienen oportunidad de proponer actividades y proyectos sobre sexualidad y participar en actividades de sexualidad que surgen por iniciativa propia, pero no tienen posibilidades de intercambiar puntos de vista sobre temas relacionados con la sexualidad, exponer las dudas e inquietudes respecto a la sexualidad sin temor y decidir sobre los temas de sexualidad que se tratan en las clases.
- Los estudiantes afirman que, en los últimos 12 meses, no han participado en actividades sobre derechos humanos, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual y cuidado y autocuidado.
- Los estudiantes consideran que en su colegio no se ofrecen actividades sobre temas relacionados con género y enfoque de derechos diferencial.

En el NIVEL ALTO se ubican las instituciones educativas que se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Los estudiantes consideran que en el colegio tienen la posibilidad de proponer actividades y proyectos sobre sexualidad y participar en actividades de sexualidad que surgen por iniciativa propia.

- Los estudiantes han participado, en los últimos 12 meses, en actividades de educación para la sexualidad con énfasis en ciudadanía, cuidado y autocuidado, género, enfoque diferencial, sexualidad y reproducción.

Resultados por ejes

A continuación, se presentan los resultados de los ejes de planeación escolar y capacidad de agencia y empoderamiento, que constituyen las líneas de articulación y desarrollo de los indicadores. Para el análisis de los resultados por ejes se agrega la información de los indicadores que lo componen, lo que permite clasificar los colegios de la ciudad en un nivel determinado (ALTO o BAJO), de acuerdo con las percepciones observadas por parte de los actores educativos en cada uno de los temas que componen el eje.

Clasificación de instituciones educativas de acuerdo con los resultados agregados por ejes

El eje de planeación escolar está integrado por aspectos que dan cuenta del currículo, la gestión institución y la relación escuela y comunidad. En términos del currículo, este reconoce la forma de transmisión de la enseñanza en términos de los contenidos y las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas. Adicionalmente, una parte fundamental de este eje se centra en las condiciones institucionales que hacen posible la planificación, administración, desarrollo y gestión de programas en torno a la educación para la sexualidad. Finalmente, este eje también tiene en cuenta el nivel de involucramiento de la comunidad educativa en el desarrollo de las actividades y programas.

La Tabla 34, presenta las escalas por indicador que, de acuerdo con los análisis realizados, definen el nivel alto de este eje. La variable de importancia en el eje toma valores de 0 a 1. Entre más alto sea este valor, mayor importancia relativa tiene la escala para definir las instituciones que se clasifican en este nivel. En términos generales, las instituciones clasificadas en el NIVEL ALTO son aquellas en las que predominan resultados favorables en términos de las escalas presentadas en la tabla. En este sentido, las instituciones educativas clasificadas en este nivel se caracterizan principalmente porque:

- ✓ Consideran que los objetivos en los que debería priorizar el programa de educación para la sexualidad son: cambiar los imaginarios respecto a la sexualidad, dar a conocer los derechos sexuales y reproductivos, incorporar perspectivas de género, reducir la violencia de género, identificar presiones para tener relaciones sexuales y hacer uso de los servicios de salud reproductiva;
- ✓ los encargados de la orientación escolar de su colegio participan en la definición, organización y desarrollo de actividades de educación para la sexualidad, así como en la atención de situaciones particulares de los estudiantes en situación de embarazo, maternidad y paternidad;
- ✓ realizan actividades conjuntas relacionadas con instituciones que ofrecen programas e intervenciones en el marco de la educación para la sexualidad y,
- ✓ en los últimos dos años, se han desarrollado estrategias u orientación escolar para prevenir que los estudiantes en situación de maternidad o paternidad abandonen sus estudios.

Por otra parte, la Tabla 35, presenta las escalas por indicador que, de acuerdo con los análisis realizados, definen el NIVEL BAJO de este eje. En términos generales, las instituciones clasificadas en este nivel son aquellas en las que predominan resultados desfavorables en términos de las escalas presentadas en esta tabla. En este sentido, las instituciones educativas clasificadas en este nivel se caracterizan principalmente porque:

- ✓ El rector o rectora y los miembros del comité de convivencia no participan en la definición, organización y desarrollo de actividades de educación para la sexualidad, así como en la atención de situaciones particulares de los estudiantes en situación de embarazo, maternidad y paternidad.
- ✓ En los últimos tres años, el cuerpo docente y directivo de la institución no ha realizado estudios, ya sea formales, virtuales, presenciales o bimodales, o en actividades de formación o desarrollo profesional ofrecidos por la Secretaría de Educación Distrital sobre temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, género y sexualidad.
- ✓ No se realizan actividades conjuntas con instituciones que ofrecen intervenciones en el marco de la educación para la sexualidad y,
- ✓ ante la presencia de situaciones de maternidad y paternidad su colegio se ha realizado acciones tales como: formulación del proyecto pedagógico de educación para la sexualidad, inclusión de la educación para la sexualidad en los planes de estudio, ajuste del manual de convivencia escolar, organización de la

escuela de padres, alianzas con el sector salud y establecimiento de protocolos de atención para las estudiantes en situación de embarazo.

La Tabla 36 presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el eje de planeación escolar. En el NIVEL ALTO se encuentra el 38,2% de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos por el eje de planeación escolar. En las localidades de Barrios Unidos, Ciudad Bolívar, Rafael Uribe Uribe, Teusaquillo y Tunjuelito se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel. Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 61,8% de las instituciones educativas de la ciudad. En las localidades de Antonio Nariño, Chapinero, Engativá, Fontibón, Kennedy, La Candelaria, Puente Aranda, San Cristóbal, Santa Fe, Suba, Usaquén y Usme se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 34. Escalas con mayor importancia en la definición del nivel alto del eje de planeación escolar.

INDICADOR	ESCALA	IMPORTANCIA EN EL EJE
Abordaje institucional de la Educación para la sexualidad	Objetivos prioritarios del programa de educación para la sexualidad en el colegio	0.7
	Participación en el programa de educación para la sexualidad en el colegio-Orientador(a) escolar	0.7
	Aspectos necesarios para mejorar la educación para la sexualidad en el colegio	0.3
	Participación en el programa de educación para la sexualidad en el colegio-Comité de convivencia	0.3
	Participación en el programa de educación para la sexualidad en el colegio-Coordinadores de la institución	0.3
	Participación en planeación del programa de educación para la sexualidad	0.3
	Oportunidades para el desarrollo del PES en el colegio	0.3
	Fuentes de información consultadas para el desarrollo de actividades de educación para la sexualidad	0.3
	Participación en el programa de educación para la sexualidad en el colegio-Rector(a)	0.3
	Barreras para el desarrollo del PES en el colegio	0.2
	Formación en educación para la sexualidad	0.2

Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares:
resultados línea de base

INDICADOR	ESCALA	IMPORTANCIA EN EL EJE
Oferta de oportunidades institucionales en torno a los proyectos de Educación para la Sexualidad (PES)	Vínculos con organizaciones que ofrecen programas e intervenciones en el marco de la educación para la sexualidad	0.6
	Temas de educación para la sexualidad abordados en el colegio	0.3
	Vínculos con organizaciones que ofrecen apoyo y lineamientos para el desarrollo del programa de educación para la sexualidad	0.3
	Temas de educación para la sexualidad enseñados en las clases del colegio	0.3
Estrategias institucionales para la orientación a estudiantes en embarazo, maternidad o paternidad en el contexto escolar.	Oferta de estrategias y orientación para estudiantes embarazo/paternidad	0.9
	Acciones emprendidas por el colegio ante las situaciones de embarazo/paternidad	0.4
	Orientación a estudiantes embarazadas	0.3
	Orientación a estudiantes cuyas parejas están embarazadas	0.3

Tabla 35. Escalas con mayor importancia en la definición del nivel bajo del eje de planeación escolar.

INDICADOR	ESCALA	IMPORTANCIA EN EL EJE
Abordaje institucional de la Educación para la sexualidad	Participación del rector(a) en el programa de educación para la sexualidad	0.8
	Formación en educación para la sexualidad	0.8
	Participación del comité de convivencia en el programa de educación para la sexualidad	0.8
	Participación en el programa de educación para la sexualidad en el colegio-Coordinadores de la institución	0.4
	Participación en planeación del programa de educación para la sexualidad	0.3
	Objetivos prioritarios del programa de educación para la sexualidad en el colegio	0.1
	Participación del orientador escolar en el programa de educación para la sexualidad en el colegio	0.1
Oferta de oportunidades institucionales en torno a los proyectos de Educación para la Sexualidad (PES)	Vínculos con organizaciones que ofrecen programas e intervenciones en el marco de la educación para la sexualidad	0.6
	Vínculos con organizaciones que ofrecen apoyo y lineamientos para el desarrollo del programa de educación para la sexualidad	0.3
	Temas de educación para la sexualidad abordados en el colegio	0.3
	Enseñanza de temas con enfoque sexualidad, derechos sexuales y ciudadanía sexual	0.3

INDICADOR	ESCALA	IMPORTANCIA EN EL EJE
Temas de educación para la sexualidad enseñados en las clases del colegio		0.3
Enseñanza de temas con enfoque reproducción, derechos reproductivos y ciudadanía reproductiva		0.2
Estrategias institucionales para la orientación a estudiantes en embarazo, maternidad o paternidad en el contexto escolar.	Acciones emprendidas por el colegio ante las situaciones de embarazo/paternidad	
	Orientación a estudiantes cuyas parejas están embarazadas	
	Orientación a estudiantes embarazadas	
	Oferta de estrategias y orientación para estudiantes embarazo/paternidad	

Tabla 36. Porcentaje estimado de instituciones en los niveles del eje de planeación escolar.

LOCALIDAD	NIVEL BAJO		NIVEL ALTO	
Antonio Nariño		66.7 (21.1)		33.3 (21.1)
Barrios Unidos		33.3 (27.2)		66.7 (27.2)
Bosa		50.0 (20.2)		50.0 (20.2)
Chapinero		66.7 (0.0)		33.3 (0.0)
Ciudad Bolívar		29.6 (17.5)		70.4 (17.5)
Engativá		66.7 (19.2)		33.3 (19.2)
Fontibón		100.0 (0.0)		0.0 (0.0)
Kennedy		71.4 (18.9)		28.6 (18.9)
La Candelaria		100.0 (0.0)		0.0 (0.0)
Los Mártires		50.0 (43.3)		50.0 (43.3)
Puente Aranda		75.0 (21.4)		25.0 (21.4)
Rafael Uribe Uribe		33.3 (51.5)		66.7 (51.5)
San Cristóbal		60.0 (22.8)		40.0 (22.8)
Santa Fe		100.0 (0.0)		0.0 (0.0)
Suba		80.0 (18.2)		20.0 (18.2)
Teusaquillo		0.0 (0.0)		100.0 (0.0)
Tunjuelito		0.0 (0.0)		100.0 (0.0)
Usaquén		100.0 (0.0)		0.0 (0.0)
Usme		78.7 (13.5)		21.3 (13.5)
Total Bogotá		61.8 (5.8)		38.2 (5.8)

LECTURA DE RESULTADOS

- ▲ El porcentaje estimado en la localidad está por encima de la de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.
- No hay diferencia significativa entre el porcentaje estimado para la localidad y el de Bogotá.
- ▼ El porcentaje estimado de la localidad está por debajo del de Bogotá y la diferencia entre ambos es significativa.

El eje de capacidad de agencia y empoderamiento, por su parte, da cuenta de las actitudes, comportamientos y conocimientos de los diferentes miembros de la comunidad educativa entorno a la sexualidad, la maternidad y la paternidad. De esta manera, la capacidad de agencia se expresa en la capacidad de los actores para accionar de manera organizada y colectiva para incidir en su futuro y al mismo tiempo en el de su comunidad, de manera interconectada; en tanto que el empoderamiento alude a la consolidación de un proceso de reconocimiento e identificación de la existencia y operación de mecanismos que conlleva la afirmación de la autonomía, el autocuidado y al poder de tomar decisiones y de sentirse capaz de incidir, al proceso a través del cual los intereses individuales se relacionan con los colectivos, con el fin de incrementar el poder en el acceso, uso y control de los recursos materiales que permiten influenciar y participar en la toma de decisiones en torno a la educación para la sexualidad.

En términos generales, las instituciones clasificadas en el NIVEL ALTO son aquellas en las que predominan resultados favorables en términos de las escalas presentadas en la Tabla 37. En este sentido, las instituciones educativas clasificadas en este nivel se caracterizan, entre otros aspectos, principalmente porque:

- ✓ Las familias y cuerpo docente les han hablado a los estudiantes sobre cómo protegerse en caso de que alguien quiera abusar física o sexualmente de ellos;
- ✓ los estudiantes recurren a diferentes personas o fuentes informadas para solucionar sus dudas o preguntas sobre temas de sexualidad;
- ✓ los estudiantes poseen herramientas que los hacen sentir seguros de poder expresar emociones ante su pareja y manejar situaciones de abuso físico o sexual que pongan en riesgo su seguridad física y emocional;

- ✓ los estudiantes son empáticos frente a quienes sufren burlas o rechazo por su orientación sexual o por estar en una situación de maternidad o paternidad y,
- ✓ los docentes afirman sentirse seguros para abordar temas sobre cuidado y desarrollo corporal, particularmente para explicarles a sus estudiantes sobre las enfermedades de transmisión sexual y referirse por su nombre a los órganos genitales cuando enseñan temas sobre el esquema corporal. Así como para hablar de temas de sexualidad con estudiantes mujeres y de primaria y explicarles sobre el desarrollo sexual del hombre y la mujer.

Por otra parte, la Tabla 38 presenta las escalas por indicador que, de acuerdo con los análisis realizados, definen el NIVEL BAJO de este eje. En términos generales, las instituciones clasificadas en este nivel son aquellas en las que predominan resultados desfavorables en términos de las escalas presentadas en esta tabla. En este sentido, las instituciones educativas clasificadas en este nivel se caracterizan principalmente porque:

- ✓ Los estudiantes recurren principalmente a sus pares o Internet para solucionar sus dudas o preguntas sobre temas de sexualidad;
- ✓ los estudiantes afirman sentirse inseguros de poder expresar emociones ante su pareja y manejar situaciones de abuso físico o sexual que pongan en riesgo su seguridad física y emocional;
- ✓ se presentan creencias desfavorables en términos de la diversidad y favorecen los estereotipos de género. Adicionalmente, se presentan niveles bajos de auto-concepto entre la población estudiantil;
- ✓ los estudiantes tienen creencias erróneas sobre algunos servicios de salud reproductivos, la reproducción y la anticoncepción;
- ✓ los estudiantes afirman que si una persona se sintiera abusada emocional, física o sexualmente “no podría acudir a instancias como la familia, la comunidad educativa y las autoridades para denunciar estas situaciones;
- ✓ los docentes se sienten “seguros” para explicarle a sus estudiantes alternativas para obtener gratificación sexual diferentes a las relaciones sexuales genitales (coitales o penetrativas), la edad de inicio de las relaciones sexuales genitales (coitales o penetrativas), las enfermedades de transmisión sexual y referirse por su nombre a los órganos genitales cuando enseñan temas sobre el esquema corporal;

- ✓ los docentes se sienten seguros para hablar de temas de sexualidad con estudiantes de primaria y las estudiantes mujeres sobre el desarrollo sexual. No obstante, se sienten inseguros de hablar con los estudiantes hombres y los de básica secundaria y media sobre temas relacionados con las relaciones y el desarrollo sexual;
- ✓ los estudiantes consideran que tienen oportunidad de proponer actividades y proyectos sobre sexualidad y participar en actividades de sexualidad que surgen por iniciativa propia, pero no tienen posibilidades de intercambiar puntos de vista sobre temas relacionados con la sexualidad, exponer las dudas e inquietudes respecto a la sexualidad sin temor y decidir sobre los temas de sexualidad que se tratan en las clases;
- ✓ los estudiantes no han participado en actividades sobre derechos humanos, métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual, cuidado y autocuidado en el último año escolar y,
- ✓ los estudiantes consideran que en su colegio no se ofrecen actividades sobre temas relacionados con género y enfoque de derechos diferencial.

La Tabla 39 presenta el porcentaje estimado de instituciones educativas de la ciudad en los dos niveles definidos para el eje de capacidad de agencia y empoderamiento. En el NIVEL ALTO se encuentra el 52,6% de las instituciones educativas de la ciudad, las cuales, de acuerdo con el marco del estudio, tienen condiciones favorables en términos de los aspectos medidos en este eje. En las localidades de Antonio Nariño, Barrios Unidos, Engativá, Fontibón, Kennedy, Puente Aranda, Teusaquillo, Tunjuelito y Usaquén se estima que más de dos tercios de las instituciones se ubican en este nivel. Por otra parte, en el NIVEL BAJO se encuentran el 47,4% de las instituciones educativas de la ciudad. En las localidades de Bosa, Chapinero, Ciudad Bolívar, La Candelaria, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Santa Fe y Usme se estima que más del 50% de las instituciones se ubican en este nivel.

Tabla 37. Escalas con mayor importancia en la definición del nivel alto del eje de capacidad de agencia y empoderamiento.

INDICADOR	ESCALA	IMPORTANCIA EN EL EJE
2.1. Comportamientos ante situaciones asociadas a la sexualidad, el género, el embarazo, la maternidad y la paternidad de estudiantes.	Comunicación sobre prácticas de cuidado y autocuidado	0.4
	Medios para obtener información sobre temas relacionados con sexualidad	0.4

INDICADOR	ESCALA	IMPORTANCIA EN EL EJE
Conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad y cuidado y autocuidado.	Preferencias sobre lugares para obtener medios anticonceptivos	0.3
	Familiaridad con métodos anticonceptivos - Énfasis en métodos tradicionales y femeninos	0.3
	Instancias para denunciar situaciones de abuso emocional, físico o sexual	0.3
	Creencias sobre la reproducción	0.3
	Familiaridad con métodos anticonceptivos - Énfasis en métodos barrera y hormonales	0.3
Creencias sobre el género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado	Acciones ante situaciones que vulneran la integridad del estudiante	0.7
	Estereotipos hacia el género y la orientación sexual	0.3
	Autoconcepto	0.3
	Actitudes hacia la diversidad	0.3
Actitudes hacia las situaciones relacionadas con la educación para la sexualidad, el manejo del embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar.	Empatía hacia estudiantes que sufren burlas por su orientación sexual, género o situación de maternidad/paternidad en el colegio	0.5
	Seguridad para realizar actividades de educación para la sexualidad - Énfasis en reproducción*	0.4
	Seguridad para realizar actividades de educación para la sexualidad - Énfasis en relaciones sexuales*	0.3
	Creencias de estudiantes hombres frente al nivel de apoyo ante una situación de embarazo por parte de miembros del colegio	0.3
	Consecuencias positivas de la paternidad en estudiantes hombres (percepción cuerpo docente y directivas)	0.3
	Consecuencias positivas de la paternidad en estudiantes hombres (percepción cuerpo docente y directivas)	0.3
	Creencias de estudiantes hombres frente consecuencias de la paternidad - Énfasis en proyecto de vida	0.3
	Creencias de estudiantes hombres frente consecuencias de la paternidad - Énfasis en calidad de relaciones en el colegio	0.3
	Consecuencias positivas del embarazo en estudiantes mujeres (percepción cuerpo docente y directivas)	0.3
	Seguridad de directivas y orientadores para hablar de temas de sexualidad	0.2
Participación en las actividades y programas de educación para la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar.	Participación en actividades de educación para la sexualidad en el colegio	0.3
	Oportunidades de participación en el colegio	0.3
	Beneficios de las actividades de educación para la sexualidad en el colegio	0.3

* En este nivel, predominan instituciones clasificadas en el nivel bajo o medio de esta escala.

Tabla 38. Escalas con mayor importancia en la definición del nivel bajo del eje de capacidad de agencia y empoderamiento.

INDICADOR	ESCALA	IMPORTANCIA EN EL EJE
Comportamientos ante situaciones asociadas a la sexualidad, la maternidad y la paternidad de estudiantes.	Medios para obtener información sobre temas relacionados con sexualidad	0.4
	Creencias sobre la reproducción	0.5
Conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad y cuidado y autocuidado.	Instancias para denunciar situaciones de abuso emocional, físico o sexual	0.4
	Familiaridad con métodos anticonceptivos - Énfasis en métodos barrera y hormonales	0.3
	Preferencias sobre lugares para obtener medios anticonceptivos	0.3
	Familiaridad con métodos anticonceptivos - Énfasis en métodos tradicionales y femeninos	0.3
	Creencias frente a los derechos sexuales y reproductivos*	0.3
	Percepción sobre la responsabilidades de los adultos en el manejo de temas de educación para la sexualidad*	0.3
	Estereotipos hacia el género y la orientación sexual	0.3
	Actitudes hacia la diversidad	0.3
	Creencias sobre el género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado	0.3
	Creencias frente al uso de los anticonceptivos*	0.3
	Autoconcepto	0.3
	Preferencia por medios para informar situaciones que vulneran la integridad del estudiante - Énfasis en colegio	0.2
	Preferencia por medios para informar situaciones que vulneran la integridad del estudiante - Énfasis en familia	0.2
	Acciones ante situaciones que vulneran la integridad del estudiante	0.2
Actitudes hacia las situaciones relacionadas con la educación para la sexualidad, el manejo del embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar.	Seguridad para abordar temas de educación para la sexualidad - Énfasis en género y derechos sexuales y reproductivos*	0.4
	Consecuencias positivas de la paternidad en estudiantes hombres	0.3
	Seguridad para realizar actividades de educación para la sexualidad - Énfasis en reproducción*	0.2
	Seguridad para realizar actividades de educación para la sexualidad - Énfasis en relaciones sexuales *	0.2
	Empatía hacia estudiantes que sufren burlas por su orientación sexual, género o situación de maternidad/paternidad en el colegio	0.2
Participación en las actividades y programas de educación para la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar.	Beneficios de las actividades de educación para la sexualidad en el colegio	0.3
	Oportunidades de participación en el colegio	0.3
	Participación en actividades de educación para la sexualidad en el colegio	0.2

* En este nivel, predominan instituciones clasificadas en el nivel medio o alto de esta escala.

Tabla 39. Porcentaje estimado de instituciones en los niveles del eje de capacidad de agencia y empoderamiento.

LOCALIDAD		NIVEL BAJO		NIVEL ALTO	
Antonio Nariño		33.3 (21.1)	○		66.7 (21.1) ○
Barrios Unidos		33.3 (27.2)	○		66.7 (27.2) ○
Bosa		66.7 (19.1)	○		33.3 (19.1) ○
Chapinero		66.7 (0.0)	○		33.3 (0.0) ○
Ciudad Bolívar		70.4 (17.5)	○		29.6 (17.5) ○
Engativá		16.7 (15.2)	○		83.3 (15.2) ○
Fontibón		25.0 (19.9)	▲		75.0 (19.9) ○
Kennedy		28.6 (16.9)	○		71.4 (16.9) ○
La Candelaria		100.0 (0.0)	▲		0.0 (0.0) ○
Los Mártires		50.0 (43.3)	○		50.0 (43.3) ○
Puente Aranda		25.0 (21.4)	○		75.0 (21.4) ○
Rafael Uribe Uribe		66.7 (31.5)	○		33.3 (31.5) ○
San Cristóbal		60.0 (22.6)	○		40.0 (22.6) ○
Santa Fe		100.0 (0.0)	▲		0.0 (0.0) ○
Suba		40.0 (22.3)	○		60.0 (22.3) ○
Teusaquillo		0.0 (0.0)	○		100.0 (0.0) ▲
Tunjuelito		0.0 (0.0)	○		100.0 (0.0) ▲
Usaquén		25.0 (24.8)	▲		75.0 (24.8) ○
Usme		51.9 (14.5)	○		48.1 (14.5) ○
Total Bogotá		47.4 (5.9)	-		52.6 (5.9) -

Modelo de síntesis de resultados

A continuación, se presenta un modelo de síntesis de sus resultados que reconoce la interrelación entre de los distintos aspectos analizados en este estudio. Este modelo, permite caracterizar cuatro grupos de instituciones educativas, acordes con sus resultados en los ejes de planeación escolar y capacidad de agencia y empoderamiento. Esta información puede servir como una herramienta para la identificación de las oportunidades, retos y necesidades que posibilitan o limitan el desarrollo del programa de educación para la sexualidad en la institución educativa. Adicionalmente, esta propuesta integradora permite realizar una lectura general de los hallazgos del estudio, lo cual puede ser útil para la discusión

sobre la orientación específica de los objetivos y retos del programa de educación para la sexualidad en el colegio.

Gráfica 5. Modelo de síntesis de resultados. Caracterización de grupos de instituciones educativas.

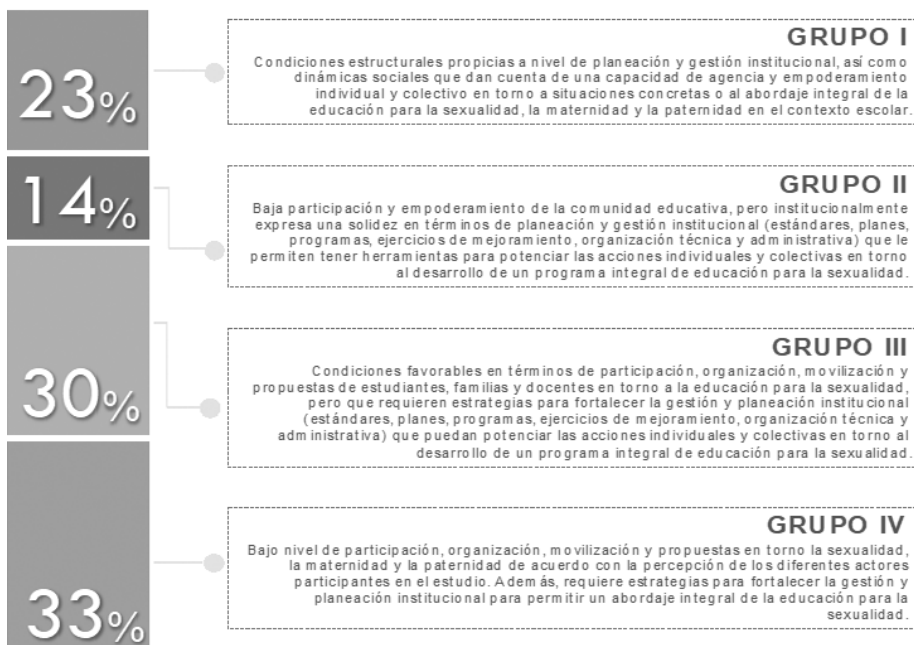
EJE 1: PLANEACIÓN ESCOLAR se refiere a todo lo que permite el desarrollo de acciones de conducción-administración y gestión, ya sean educativas o escolares.	NIVEL ALTO	GRUPO II Instituciones educativas con condiciones FAVORABLES en planeación escolar, pero BARRERAS en términos de su capacidad de agencia y empoderamiento ()	GRUPO I Instituciones educativas con condiciones FAVORABLES en planeación escolar y capacidad de agencia y empoderamiento ()
	NIVEL BAJO	GRUPO IV Instituciones educativas con BARRERAS en su planeación escolar y capacidad de agencia y empoderamiento ()	GRUPO III Instituciones educativas con BARRERAS en términos de su planeación escolar y condiciones FAVORABLES en términos de su capacidad de agencia y empoderamiento ()
	NIVEL BAJO		NIVEL ALTO
	EJE 2. DE CAPACIDAD DE AGENCIA Y EMPODERAMIENTO Da cuenta de la capacidad de afrontar, asumir e incorporar la educación para la sexualidad como dimensión indispensable para la construcción de proyectos pedagógicos viables		

Fuente: documento final del análisis de segundo nivel de la información cuantitativa contenida en la línea de base 2018 (Lopera, C., 2019).

En el Gráfico 5 y la Tabla 40 se presentan la distribución de las instituciones educativas de la ciudad y por localidad, seleccionadas en la muestra del estudio en cada uno de los cuadrantes. En el 23% de las instituciones educativas se

presentan condiciones favorables en la planeación escolar y la capacidad de agencia y empoderamiento para el abordaje integral de la educación para la sexualidad.

Gráfico 5. Modelo de síntesis de resultados. Porcentaje de instituciones educativas en cada grupo (cuadrante)*



Fuente: documento final del análisis de segundo nivel de la información cuantitativa contenida en la línea de base 2018 (Lopera, C., 2019).

* Los resultados de esta sección no dan información estimada para el total de establecimientos educativos de la ciudad. La clasificación se basa en el total de instituciones participantes en la muestra del estudio.

Esto implica que, de acuerdo con las percepciones de los miembros de la comunidad educativa respecto a las variables medidas en el estudio, estos colegios presentan condiciones estructurales propicias a nivel de planeación y gestión institucional, así como dinámicas sociales que dan cuenta de una capacidad de agencia y empoderamiento individual y colectivo en torno a situaciones concretas o al abordaje integral de la educación para la sexualidad, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar. En las localidades de Barrios Unidos, Los Mártires, Teusaquillo y Tunjuelito más del 50% de las instituciones pertenecen a este grupo.

En el grupo II, donde se clasifican las instituciones educativas en condiciones FAVORABLES en planeación escolar, pero BARRERAS en términos de su capacidad de agencia y empoderamiento, se encuentra el 14% de los colegios participantes en el estudio. Esto significa que, de acuerdo con las variables contempladas en el estudio, las instituciones presentan una baja participación y empoderamiento de la comunidad educativa, pero institucionalmente expresan una solidez en términos de planeación y gestión institucional (estándares, planes, programas, ejercicios de mejoramiento, organización técnica y administrativa) que les permiten tener herramientas para potenciar las acciones individuales y colectivas en torno al desarrollo de un programa integral de educación para la sexualidad. En las localidades de Rafael Uribe Uribe y Ciudad Bolívar, el 67% y 43% de las instituciones educativas, respectivamente, se ubican en este nivel.

En el grupo III, se ubica el 30% de los colegios seleccionados en la muestra del estudio, las cuales se caracterizan por tener condiciones favorables en términos de participación, organización, movilización y propuestas de estudiantes, familias y docentes en torno a la educación para la sexualidad, pero que requieren estrategias para fortalecer la gestión y planeación institucional (estándares, planes, programas, ejercicios de mejoramiento, organización técnica y administrativa) que puedan potenciar las acciones individuales y colectivas en torno al desarrollo de un programa integral de educación para la sexualidad. En las localidades de Antonio Nariño, Engativá, Fontibón, Puente Aranda y Usaquén más del 50% de las instituciones de la muestra se clasificaron en este grupo.

Finalmente, en el grupo IV, se encuentran las instituciones con barreras en su planeación escolar y capacidad de agencia y empoderamiento. Esto indica que, de acuerdo con las percepciones de los diferentes miembros de su comunidad educativa, presentan un bajo nivel de participación, organización, movilización y propuestas en torno a la sexualidad, la maternidad y la paternidad de acuerdo con la percepción de los diferentes actores participantes en el estudio. Además, requiere estrategias para fortalecer la gestión y planeación institucional para permitir un abordaje integral de la educación para la sexualidad. En las localidades de Bosa, La Candelaria y Santa Fe, la mayoría de las instituciones de la muestra se ubicaron en este grupo.

Tabla 40. Modelo de síntesis de resultados. Distribución de instituciones educativas por localidad en cada grupo (cuadrante)*

LOCALIDAD	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV	
	Condiciones FAVORABLES en Planeación escolar y Capacidad de agencia y empoderamiento		Condiciones FAVORABLES en Planeación escolar, pero BARRERAS su Capacidad de agencia y empoderamiento		BARRERAS en Planeación escolar y condiciones FAVORABLES en su Capacidad de agencia y empoderamiento		BARRERAS en su Planeación escolar y Capacidad de agencia y empoderamiento	
Antonio Nariño			33%		67%			
Barrios Unidos	67%						33%	
Bosa	33%		17%				50%	
Chapinero			33%		33%		33%	
Ciudad Bolívar	29%		43%				29%	
Engativá	33%				50%		17%	
Fontibón					75%		25%	
Kennedy	29%				43%		29%	
La Candelaria							100%	
Los Mártires	50%						50%	
Puente Aranda	25%				50%		25%	
Rafael Uribe Uribe			67%		33%			
San Cristóbal	20%		20%		20%		40%	
Santa Fe							100%	
Suba	20%				40%		40%	
Teusaquillo	100%							
Tunjuelito	100%							
Usaquén					75%		25%	
Usme	11%		11%		33%		44%	

* Los resultados de esta sección no dan información estimada para el total de establecimientos educativos de la ciudad. La clasificación se basa en el total de instituciones participantes en la muestra del estudio.

Resultados cualitativos

En este capítulo se presentan los principales hallazgos provenientes de los análisis cualitativos hechos sobre la información recopilada durante la línea de base del presente estudio. Estos, se condensan en cada uno de los ejes de análisis: planeación escolar y agencia y empoderamiento y, a su vez, se presenta información de los indicadores o fuentes de verificación correspondientes a cada eje, los cuales, se desglosan como elementos nucleares para la comprensión y abordaje de la sexualidad en los contextos escolares. Se espera que estos resultados sirvan de insumo para las apuestas y estrategias que se propongan realizar en los escenarios educativos.

Metodología

La metodología utilizada para el estudio del abordaje de la sexualidad en los contextos escolares se hizo a partir de tres horizontes analíticos: niveles, ámbitos y ejes, como se describe a continuación.

Niveles

Esta fase del estudio implica el uso de un modelo basado en dos niveles de análisis de contenido: por un lado, un primer nivel centrado en la identificación de los indicadores que aparecen en el discurso de los y las participantes (docentes, directivas, orientadores, orientadoras, madres y padres de familia, estudiantes en situación de embarazo y estudiantes regulares de los grados 4° a 11°), y por otro, un segundo nivel dirigido a la identificación de los aspectos o temáticas clave relacionadas con la sexualidad, que se hacen evidentes en cada indicador.

Para alcanzar este propósito de investigación, se utilizan diferentes técnicas, como grupos focales, entrevistas y observaciones. Siguiendo una metodología

sistemática, se lleva a cabo un ejercicio de codificación axial, el cual busca la estructuración de la información en las categorías que aparecen relacionadas con los indicadores del estudio, las cuales, a su vez, se organizan en los ejes de planeación escolar, agencia y empoderamiento. Esta estrategia, enmarcada en un diseño de teoría fundamentada, conduce a la identificación de la fundamentación o enraizamiento de los códigos asociados a indicadores, es decir, de la frecuencia de aparición de estos indicadores en los discursos y, por ende, a la sustentación o soporte de los ejes principales de análisis. Este ejercicio permite estructurar la información proveniente de distintas fuentes de información en cada indicador.

En el segundo nivel de análisis, se identifican los aspectos que aparecen relacionados con cada indicador. Dicho análisis, señala aspectos relevantes a tener en cuenta en cada uno de ellos, permitiendo observar, a través de la frecuencia de aparición, los conceptos que surgen con mayor frecuencia y, por tanto, relevantes para este estudio. Estos análisis se realizan utilizando la octava versión de ATLAS.ti.

Ámbitos

El análisis de los temas referidos a la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en los contextos escolares puede seguir diferentes rutas. Una de estas rutas de organización proviene de la comprensión de los ámbitos en los que aparecen las diferentes temáticas: el sujeto de análisis o del discurso (ámbito individual); la comprensión y aportes de las dinámicas institucionales y su abordaje (ámbito estructural); y la comprensión de representaciones y normativas sociales que afectan los abordajes de la sexualidad en la escuela (ámbito social).

Ejes

Otra forma de organizar el ejercicio comprensivo se ubica en la idea de ejes de sentido. Dichos ejes son *la planeación escolar*, relacionado con la gestión y planificación institucional y, *la agencia y empoderamiento*, que da sentido a la capacidad de actuar e impulsar transformaciones individuales y colectivas. Este ejercicio comprensivo y analítico ha incorporado estas dos vías: la de los ejes y la de los niveles.

Resultados relacionados con la planeación escolar

La planeación escolar puede ser comprendida como “(aquello) que permite el desarrollo de acciones de conducción-administración y gestión, ya sean educativas o escolares. En la gestión escolar, la planificación hace posible la dirección de todo el proceso institucional, fundamental cuando se intenta producir cambios en el quehacer cotidiano” (Bernal, 2019, p.12). La planeación, así, se ubica en el concepto de gestión escolar, el cual conduce a la idea de un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución logre sus objetivos y metas que, para el caso, suponen un abordaje adecuado e integral de la sexualidad, lo cual, muchas veces en los imaginarios de los y las profesionales⁶, llega a estar representado por la disminución de la tasa de embarazos en las escuelas.

Los procesos de gestión suelen contener diferentes momentos, entre estos, el diagnóstico, la planeación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación, los cuales cobran sentido en las formas en las que, desde el ámbito individual, estructural o social, se organizan los discursos provenientes de directivas, docentes, orientadores u orientadoras, objetos de análisis de este primer eje. Así, cuestiones como qué aspectos hay que tener en cuenta para los Proyectos de Educación para la Sexualidad (PES), cómo se llevan a cabo dichos proyectos, cómo hacer seguimiento a los procesos de orientación o cómo evaluar los resultados de talleres o intervenciones de entidades externas, como hospitales o fundaciones, cobran sentido en el discurso comprensivo de una educación para la sexualidad en la escuela.

Es por ello que, en este eje de planeación, aparecen aspectos propios de las instituciones para el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad. En este, resultan importantes diferentes elementos centrales a la dinámica educativa, como el currículo, el cual se ve afectado por los imaginarios de quienes integran la comunidad educativa, los temas que se abordan en los contextos de aula o de orientación, las estrategias utilizadas para las orientaciones, entre otras cuestiones. A partir de un ejercicio riguroso de revisión de las condiciones que hacen parte de este eje, el análisis se ha organizado en los indicadores mencionados en la fundamentación conceptual y cuyos resultados cualitativos se presentan a continuación.

6 El término de profesional, en este capítulo, hace referencia a los diferentes actores del ámbito institucional entrevistados, es decir, directivas, docentes, orientadores y orientadoras.

Significados de la sexualidad, el género, el cuidado y autocuidado, el embarazo, la maternidad y la paternidad de estudiantes, expresados en el currículo visible

Los análisis realizados sobre los distintos discursos dejan ver que tanto las apuestas curriculares institucionales como de aula, llegan a estar permeadas por los significados de los distintos actores escolares, para el caso, de docentes, orientadores, orientadoras y directivas. Estos significados se hacen evidentes en las diferentes temáticas relacionadas con la sexualidad, en los abordajes sobre el proyecto de vida y en tópicos relacionados con el cuidado, la identidad de género o la orientación sexual. Así, se condensaron las categorías identificadas en este indicador de la siguiente manera:

- Significados sobre el embarazo, la maternidad y la paternidad.
- Proyecto de vida en el contexto del abordaje de la sexualidad.
- Ética del cuidado y sexualidad.
- Identidad de género y orientación sexual en contextos escolares.
- Derechos en el escenario escolar.
- Afectividad y erotismo.

Significados sobre el embarazo, la maternidad y la paternidad

En los discursos de docentes, orientadores, orientadoras y directivas, el embarazo, la maternidad y la paternidad, guardan relación con la capacidad percibida o atribuida al estudiantado para la toma de decisiones, especialmente sobre las habilidades para llevar a término la gestación. Al respecto, es común que en las instituciones educativas se subvaloren dichas capacidades, por lo que, en ocasiones, la decisión de acompañar el proceso de gestación, o de abortar, recae en la familia, especialmente en la madre de la estudiante en situación de embarazo.

De igual forma, el embarazo se suele percibir como un accidente. Por ello, la maternidad o paternidad son vistas como actos de irresponsabilidad en medio de una situación accidental. Los discursos dejan ver que dada la “irresponsabilidad” que lleva a una situación de embarazo, se espera socialmente que sea enfrentada

con “responsabilidad”, hecho que facilita o promueve la decisión de tener al bebé. En este sentido, hay una *normalización social* que percibe como “positivo” asumir la responsabilidad de tener y criar un hijo o hija, y como problemático tomar la decisión de interrumpir voluntariamente el embarazo. Pero a su vez, el embarazo en el contexto escolar se percibe como un asunto problemático, especialmente por las dificultades que le imprime la situación de estar en embarazo a la estudiante en un “momento temprano de la vida”. Al respecto, se observan algunas diferencias de género en este discurso, ya que se suele señalar un mayor nivel de problematización en la mujer, que en el hombre; principalmente porque se percibe que es la mujer la que carga con el mayor peso del embarazo y con el posterior cuidado del hijo o hija.

Otros significados asociados al embarazo revelan que la *decisión de embarazarse* aparece, en ciertos discursos, ligada a la perspectiva vital y al conocimiento naturalizado que el o la estudiante tiene de la misma. Por ejemplo, puede ser percibido como normal que el hombre “le pida a la mujer” que tenga un hijo y ella acceda, aun cuando esta última nunca tuvo pensado tenerlo. Por ello, algunos procesos de orientación se suelen direccionar al logro de un “cambio de contexto” en los imaginarios de los y las estudiantes. Así, es común el buscar que el o la estudiante “vea otras realidades”, con el ánimo de *hacerlo o hacerla consciente* de las posibilidades de vida, en las que el embarazo y la maternidad son solo una de estas y la menos indicada cuando se está transitando por la escuela.

Entre las razones que aducen integrantes de la comunidad educativa sobre el embarazo adolescente, se menciona la estructura familiar y los imaginarios de las consecuencias de ciertas estructuras familiares, particularmente monoparentales, que se caracterizan por la soledad de los y las jóvenes. Se suele afirmar que muchos de los casos de estudiantes en embarazo, se tratan de niñas que no tienen papá, o que el papá se encuentra alejado del núcleo familiar o vive con otra pareja. De acuerdo con esta creencia, “las niñas buscan la figura masculina en su novio” (el reemplazo de la figura paterna ausente). A esto se le suman, las creencias religiosas, las cuales pueden incidir en que la nueva pareja establezca, un hogar aparte rápidamente.

Lo anterior supone que, las concepciones sobre las orientaciones que se dan al respecto del embarazo, implican un trabajo sobre el afecto; lo que pasa por los conceptos de autoestima y “amor propio”. Esto llega a ser central en buena parte de los procesos de orientación psicosocial.

Por otra parte, se cree que las niñas que tiene embarazos anticipados son hijas de padres en la misma situación, es decir, hijas de padres que se embarazaron anticipadamente. Esta creencia da forma al llamado “ciclo del embarazo”: madres jóvenes que tienen hijas que son mamás adolescentes.

En general, los abordajes de los temas relacionados con el embarazo parecen depender de los conocimientos y percepciones de el o la profesional sobre el tema o el contexto. Por ejemplo, si se conoce que las mamás de las estudiantes “están haciendo planificar a las niñas”, entonces una decisión puede ser no hablar de planificación. Es decir, se delega esta función a las familias y se observa de qué manera estas proceden, como se señala en el siguiente discurso de una orientadora:

en estos momentos a veces no hablamos de... no estamos hablando tanto del embarazo porque hemos notado que las mamás están haciendo planificar a las niñas. “¡Listo! Ya no van a tener un bebé”, pero ¿qué implica tener relaciones sexuales a temprana edad?: Enfermedades de transmisión sexual. El día que usted quiera ser mamá, con tanto ataque de hormonas que le han dado desde pequeña, se va a complicar la vida. A los padres de familia también se les ha hablado de porqué más bien es trabajar los valores y no empezar a las niñas de once y doce años a planificar.

De igual forma, sobre la idea de por qué las estudiantes deciden ser mamás, en los discursos de docentes, orientadoras y orientadores, se hace referencia a la necesidad de la estudiante de escapar de la responsabilidad de cuidado de otros en la familia, hermanas o hermanos pequeños principalmente, para asumir el cuidado de lo propio, en un nuevo núcleo familiar.

A su vez, los significados de la maternidad se encuentran matizados por la creencia de que la estudiante embarazada suele ser una persona necesitada o carente de afecto, lo cual, conduce a la idea de que las estudiantes en embarazo desean un bebé como forma de “tener algo suyo”, que no tienen en el núcleo familiar actual, es decir, algo que les es negado. Desde esta representación, ser mamá le permitirá a la estudiante dar y recibir afecto. Así, el hijo o la hija se convierte en un mecanismo sustituto o de reemplazo de dicha carencia afectiva. Lo anterior se ratifica en lo señalado por la siguiente orientadora, al respecto de las razones del embarazo en las estudiantes.

(...) porque para la gran mayoría de las niñas que quedan en embarazo, aparte de ser pues como un “accidente”, es la oportunidad de tener algo suyo, de dar y tener afecto. Porque hay una carencia afectiva en el hogar... desde la familia.

Frente a la maternidad, se tiende a percibir como lo deseado o lo obligado por el grupo social o la familia, el ser madre joven. También, se percibe una falta de consciencia de las obligaciones del ser padre por parte del estudiante. Esta falta de consciencia guarda relación con una carencia de proyección a futuro, de “qué va a pasar cuando se sea mamá” o papá. Esta falta de consciencia y de planeación se relaciona con la edad por la que atraviesa el o la estudiante; así, entre más joven se es, menos consciente. Este es el *ethos* atribuido al estudiantado. De esta forma, la maternidad es vista como un acto “natural”, a la vez que poco consciente. A esto se le suma la creencia de que el estudiante “nunca está preparado para ser papá”.

De manera un poco distinta a lo anterior, la maternidad puede ser interpretada como un momento importante para el desarrollo del sujeto. Esta puede conducir a la madurez psicológica, ya que, en algunos casos, obliga a estudiantes hombre o mujer, a conseguir trabajo, respondiendo así a las responsabilidades que implica tener un hijo o hija, es decir, respondiendo de la forma esperada a la normalización social instaurada.

Sin embargo, el o la estudiante, al trabajar, aumentan su probabilidad de desertar del sistema educativo. A pesar de esto, se puede llegar a resignificar positivamente la deserción para darle sentido como un momento de espera y de estabilización de la condición de vida. En este momento, el o la estudiante puede reconocer la importancia de lo que significa tener un hijo. Desde esta concepción, enfrentarse a la situación de tener un hijo o hija puede conducir a revalorar las prioridades vitales. De igual forma, la deserción es vista como un hecho temporal: la estudiante (principalmente mujer) sale temporalmente del escenario educativo, lo que le permite cumplir con su “papel en la maternidad”. Así, la deserción o el retiro temporal de los estudios resulta ser una decisión personal o “apersonada” por las circunstancias de la vida.

Es de anotar que el embarazo, la maternidad y la paternidad para los y las profesionales, desde el abordaje curricular, implican varios requisitos, entre los cuales se identifican: 1. Superar su abordaje en asignaturas tradicionales en las que estos temas suelen inscribirse, como las clases de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales. Lo anterior supone que estas temáticas se ubiquen, de manera transversal, en las apuestas curriculares institucionales; 2. Reconocer, por parte del estudiantado, la importancia y el “valor social” de la forma en la que se constituye la familia; y 3. En términos de contenido temático, implica hablar de lo que sucede durante el ejercicio de la maternidad y la paternidad y lo que supone

la construcción de *la familia*, concepto que se percibe desdibujado, en la sociedad moderna.

Proyecto de vida en el contexto del abordaje de la sexualidad

La sexualidad, y sus temas relacionados, aparecen en el abordaje de orientación sobre el proyecto de vida desde la idea de las consecuencias de los actos y los efectos futuros. Así, por ejemplo, se espera que el o la estudiante identifique “aquellas cosas que le pueden dificultar (la vida)”. Como se ha visto, con ello se hace referencia particularmente al embarazo, ya que este implica “dedicar parte del tiempo (de la propia vida) al bebé”. En general, para los y las profesionales, el embarazo puede resultar un *obstáculo* para el proyecto de vida, por lo que las propuestas de atención desde estos proyectos estarían dirigidas a evitar el embarazo para de esta manera interrumpir los “buenos proyectos”, como menciona una orientadora:

nosotros trabajamos todo desde el proyecto de vida: los valores, y, de ahí, se sacan todos los temas que podrían dañar ese proyecto de vida, como la prevención a las drogas, embarazos... Todos los temas salen de proyecto de vida.

Lo anterior contrasta con la idea que se tiene de que el o la estudiante desea, en algún momento, ser padre o madre; idea que aparece en algunos discursos de docentes, orientadoras y orientadores. Aquí, la diferencia estriba en la concepción de que ese “momento de la vida”, sano o beneficioso, se llevará a cabo luego de finalizar la vida escolar; es decir, la institución educativa es vista como un escenario en donde la maternidad o paternidad no serían deseados. Para las directivas, ser padre o madre en un colegio resulta de una situación fortuita, no planeada: un accidente. Mientras que tener un hijo o hija, en la adultez, por fuera del colegio, hace parte del curso “natural” de la vida. Resultado de estas concepciones o creencias sobre los ejercicios a realizarse sobre el proyecto de vida de estudiantes, es común la referencia a “hacer consciente” del plan que deben tener, a mediano o largo plazo, para dirigir su vida, y establecer metas para alcanzar logros en dichas temporalidades, lo cual, dicho de paso, supone evitar quedar en embarazo.

Lo mencionado previamente se articula a la idea de que toda acción “trae una consecuencia”, con el fin de que el o la estudiante analice o sea consciente de las acciones y de cómo estas afectan el proyecto de vida. Las intervenciones bajo esta concepción de *las causas y las consecuencias* suponen impulsar una planeación de dicho proyecto, a partir de los sueños o anhelos que tienen estudiantes,

o las metas propuestas, principalmente frente al estudio o al trabajo futuro. Esto no siempre aparece en el escenario del acompañamiento, como se verá más adelante al respecto del reconocimiento de las necesidades de los estudiantes. Sobre lo anterior, una orientadora menciona:

(...) generalmente, algunas veces las niñas deciden ser mamás jóvenes porque piensan que tienen que ser mamás jóvenes, pero ya. Frente a que sea consciente de las obligaciones, de lo que va a pasar cuando sea mamá, no; y los niños sí mucho menos.

Desde esta “lógica de la consecuencia” (causa-efecto o sexualidad-transgresión de un proyecto de vida adecuado) se considera como reto importante “quitar las mentalidades”, más bien, transformarlas para que se den cuenta o *sean conscientes* de “lo que significa realmente tener relaciones sexuales” y de sus consecuencias. Así, es claro que el embarazo es significado de “algo negativo”, algo que hay que evitar: “las relaciones sexuales conducen a algo”, “pasa algo que va a marcar”, y esto tiene que ver, en parte, con un posible cambio en un “proyecto de vida exitoso”. Por ello, se cree que la forma más eficaz para evitar el embarazo adolescente es advirtiendo sobre las consecuencias que implica tener un hijo o hija a temprana edad. Por tanto, para los y las profesionales, una manera de “prevenir las relaciones sexuales a temprana edad” es enseñándoles a valorar y aprovechar cada etapa de la vida, evitando las relaciones sexuales a muy temprana edad.

Esta lógica de la consecuencia implica también que el o la estudiante reconozca la posibilidad, o casi factibilidad, de los sucesos; que reconozca que el embarazo o la enfermedad de transmisión sexual “sí pueden ocurrirle”. Acá, se parte de suponer que el o la estudiante está en un estado de “creer que a él o ella no le va a pasar”. Esto implica que una forma de abordaje bajo esta perspectiva, supone reflexionar sobre una situación hipotética de quedar en embarazo y cómo abordar esa situación. Lo anterior implicaría evaluar si están en condiciones o no de “ser responsables”, especialmente para llevar una vida escolar, a la vez que tener que trabajar para sustentar una familia. Esto en ocasiones no significa que el o la estudiante no tenga una vida sexual, sino que esta vida sexual debe ser consciente, basarse en el cuidado y estar fundamentada en el conocimiento para prevenir posibles situaciones no deseadas. Detrás de este discurso hay unos *ideales del sujeto social*: terminar los estudios, ir a la universidad, conformar una familia bajo el “vínculo del amor con otra persona” y tener hijos e hijas, siempre y cuando exista estabilidad económica “para que el niño o niña no pase necesidades”.

De igual forma, el proyecto de vida guarda una relación intrínseca con la familia y las concepciones asociadas a esta. Así, por ejemplo, la familia, normalmente pensada en una estructura de relación tradicional de hombre-mujer-hijo/hija, es considerada “la célula de la sociedad”. Se cree que “al dañarse esa célula se daña la misma sociedad”. Desde el proyecto de vida, al inculcar la importancia de uniones familiares tradicionales, que respondan a “intereses genuinos de ser padres o madres, y no solo de conformar una unión porque se tuvo un embarazo no deseado”, se cree que es posible conseguir superar la llamada “disfuncionalidad familiar”, característica que se asocia con una situación que sucede en los tiempos modernos y que consecuentemente debe ser superada.

Este componente familiar llega a ser central en la orientación sobre la sexualidad y temáticas afines en relación con el proyecto de vida. Por ello, se tiende a educar con el ejemplo de la familia “nuclear” y evitar así que “familias disfuncionales reproduzcan disfuncionalidad”. Las orientaciones que se realizan desde esta perspectiva buscan impactar desde la infancia, haciendo énfasis en que: “una educación basada en el respeto, en la tolerancia y en la afectividad, permitiría tener familias estables”.

Ética del cuidado y sexualidad

La categoría de ética del cuidado, que refiere especialmente al cuidado, el autocuidado y el afecto, contiene una serie de elementos categoriales de importancia, algunos de estos referidos a la amistad y el noviazgo y lo que se media en estos procesos afectivos. En algunos casos, desde los procesos de orientación, se considera que las relaciones afectivas, principalmente amistad o noviazgo, pueden estar mediadas por intereses relacionados por la “compañía momentánea” o la “experimentación sexual”. Lo anterior, ubica a las relaciones afectivas entre pares sobre la idea de una mediación temporal breve o pasajera. Parte del ejercicio de *hacer consciencia*, durante los procesos de orientación, está en propiciar el reconocer los efectos no deseados de estas relaciones afectivas a futuro, lo cual, guarda relación con lo mencionado previamente sobre el proyecto de vida y la temporalidad de la vida sexual. Lo anterior, queda resaltado en el siguiente discurso de una orientadora:

En las relaciones de pareja primero que (nada) es la amistad. La parte de la amistad. Luego, ya relaciones de noviazgo. El interés de para qué... (Los) intereses de noviazgo, si realmente es afectivo, de compañía o de experimentar ya la sexualidad.

Se les explica (a los y las estudiantes) qué implica tener relaciones sexuales a tan temprana edad. A futuro, qué puede pasar.

De esta manera, el cuidado se torna relevante, especialmente, sobre el momento “adecuado” en el que se debe empezar a tener relaciones sexuales. Se percibe una precipitación en las relaciones, o un “correr a tener noviazgos”, lo que implica un discurso en el que prima el evitar tenerlas, esto, como un *deber ser* o como lo esperado socialmente. Se tiene entonces la expectativa de que “se viva una juventud tranquila”, vivir la amistad, disfrutar de la vida, lejos de las relaciones sexuales, lo que implica una concepción de la relación sexual como negativa e idealmente pospuesta, para cuando se posean las “capacidades” de una persona adulta.

Además de las concepciones asociadas a los valores preconcebidos socialmente, la sexualidad, desde esta ética, es un asunto de respeto y de cuidado principalmente hacia el otro, pasando por el *respeto* y cuidado de sí. Esta lógica se origina en el reconocimiento de sí, el cual supone un “acto de respeto” y de cuidado a sí mismo: “Si yo me cuido yo me respeto” y “si yo no respeto al otro o a la otra tampoco puedo respetarme”. Bajo este ideal, se percibe el cuerpo como “sagrado”, como algo que “no se reparte a todo el mundo”.

De acuerdo con los y las profesionales, se debe partir de conocer la otredad, especialmente su historia sexual, y compartir la historia sexual propia, esto, bajo la creencia de que es una forma de evitar el contagio de enfermedades. Lo anterior supone también, que el reconocer la historia sexual de la pareja permitiría tomar decisiones para evitar actos sexuales, especialmente cuando la pareja tiene un “recorrido” que puede poner en riesgo a la persona.

Es interesante que estas formas de comprender el respeto de sí se intercepten con las formas en las que el o la docente espera que se manifieste dicho respeto. Esto es particularmente cierto en las formas esperadas sobre el comportamiento del estudiantado sobre su propio cuerpo. Por ejemplo, perforaciones y tatuajes son vistos como trasgresiones al cuerpo, o como una falta de quererse. En consecuencia, el ejercicio docente puede suponer sugerencias sobre relaciones “inadecuadas” que puedan tener consecuencias “negativas” para la vida.

Relacionado con el respeto, aparece el término de “tolerancia”, entendida como el respeto por la otredad, o el respeto por la diferencia. Para los y las profesionales es común la referencia a la pérdida de esta capacidad por parte de sus

estudiantes. Por ello, se presenta el matoneo o acoso escolar a estudiantes que no representen orientaciones sexuales o identidades de género hetero-normativas.

Esta idea del respeto y el valor de la diferencia se percibe como la base para trabajar la discriminación. Aquí, es importante tener en cuenta el contexto o entorno, principalmente de la familia, quienes se ven como aquellas personas que inculcan prácticas erradas sobre el respeto al otro o a la otra. Respetar, desde esta visión, no implica estar de acuerdo o estar a gusto con cómo es la otra persona o sus actitudes. Así, la no discriminación espera ser abordada desde la axiología, la igualdad, el respeto por la cultura, la garantía de derechos, las libertades y la convivencia. El respeto se convierte entonces en un concepto importante para el abordaje de las temáticas relacionadas con la sexualidad.

Desde la ética, la sexualidad también es vista como un “sistema de comunicación” que implica a dos, es decir, a la pareja. Dicha comunicación supone reconocer las disposiciones de cada quien con el acto sexual: el consentimiento debe ser mutuo. Lo anterior, principalmente desde los imaginarios y los juicios de valor que se generan al respecto de la sexualidad y del acto sexual, de los valores preconcebidos, desde el análisis de la conducta, de las atribuciones de la bondad o maldad de las acciones y sus consecuencias, y desde la idea de acciones responsables e irresponsables; estas últimas, serían las que conducen a embarazos no deseados y a transformaciones, muchas veces negativas, de los proyectos de vida. Por lo anterior, las acciones que se toman para la orientación se dirigen a “analizar lo que va a hacer”, es decir, que medie o ponga de por medio su razonamiento sobre sus acciones, que evalúe, cognitivamente, sus acciones y las consecuencias de estas.

Identidad de género y orientación sexual en los contextos escolares

Uno de los temas que más impacto genera en los y las profesionales, por la dificultad que implica su abordaje, es el relacionado con la orientación sexual y la identidad de género. Es común la referencia al deseo o atracción sexual por una persona del mismo sexo como un proceso que se da en fases que, generalmente, parten de una “*confusión*” o de una tendencia en el o la estudiante, la cual se justifica ya sea en la “moda” o situación social actual de la juventud o en la supuesta falta de capacidad para discriminar entre el cariño que se profesa por un amigo o amiga y el que se profesa a una pareja. Se parte de la definición o certidumbre

sobre la heterosexualidad, e intentando clarificar el “momento confuso” de interés, por ejemplo, por una persona del mismo sexo.

Esta creencia conduce a prácticas de orientación que pueden partir desde la base de una fase de confusión o de incertidumbre sobre la homosexualidad, buscando apoyo en la psicología o en entidades distritales como la SDIS, para procesos de *re-orientación*, porque se pueden considerar que no se poseen las capacidades personales o no se cuenta con los conocimientos para atender estos casos. Se considera, como alternativa para la “confirmación de la tendencia”, el conocimiento de la historia de vida de la familia, para así, analizar comportamientos por fuera de la escuela.

En este contexto se evidencia que en buena parte de los discursos la confusión parece ubicarse del lado de el o la docente o del orientador u orientadora. Por ejemplo, la identidad de género y la orientación sexual, puede que no se aborden desde estas denominaciones, sino desde el concepto de “diferencia”; así, se facilita mencionar que “hay personas diferentes, con diferentes características”. Este eufemismo libera de la posible carga de estos términos encontrando en los discursos de la diversidad y la inclusión una salida a este abordaje. En otros casos, es tal la confusión terminológica que es posible encontrar referencias a la “ideología de género”, que además es percibida cómo “impuesta” por una entidad superior (SED, SDIS o MEN, por ejemplo).

Otra vía de abordaje de estos temas tiene que ver con el uso del concepto de “libre desarrollo”. El desarrollo de la personalidad se relaciona con no vulnerar los derechos de las demás personas. Así, la *libertad*, para el o la profesional, implica un “no afectar al otro o a la otra”. Supone construir unos significados sobre la otredad que se deben respetar y valorar. También, supone identificar el lugar de sí en el ejercicio de reconocimiento del otro o de la otra: “¿quién es uno para discriminar?, ¿quién, para excluir a personas de otras comunidades o culturas?”.

De igual manera, el abordaje de temáticas relacionadas con la diversidad y la orientación sexual emerge en el eje de planeación como respuesta a preocupaciones por parte de los y las profesionales por las expresiones de afecto entre personas del mismo sexo que pueden “alterar” las dinámicas institucionales o incomodar a la comunidad educativa. Las manifestaciones de afecto de las personas LGBTI se construyen desde el imaginario del “irrespeto” hacia la sociedad y también del estudiante homosexual hacia la persona adulta, principalmente docentes, lo cual, deja ver unas formas de comprensión de las relaciones estudiante-adulto

particulares. Así, se suele alegar una falta de comprensión, por parte de los y las estudiantes homosexuales “de no saber dónde están”, es decir, una falta de interpretación de reglas o derechos que, al parecer, se juegan en la comunidad educativa, y de las creencias sobre las muestras de afecto, las cuales, se perciben como desahoradas y de contacto permanente, lo que incomoda tanto a docentes como a estudiantes, padres y madres de familia. Parece haber una pre-concepción sobre lo que debe ocurrir en la institución en términos de manifestaciones afectivas. Se espera que el lugar desde las directivas, por ejemplo, sea minimizar o controlar dichas conductas para ejercer así un control social. Lo anterior configura una concepción particular del ámbito estructural como aquel que debe contribuir a minimizar las muestras de afecto de parejas del mismo sexo.

Por su parte, la identidad de género se mantiene como un tema de difícil abordaje, ya sea por falta de cualificación de los y las profesionales sobre esta temática, por el desconocimiento de las normativas existentes, o por las simples preconcepciones o prejuicios al respecto. Así, se puede considerar que el escenario educativo no es un escenario para la solución de cuestiones relacionadas con la identidad de género. Al respecto, un directivo menciona lo siguiente:

Primero, que estuviera regulado en qué momento un estudiante se puede cambiar el nombre. Que hubiera unas exigencias mínimas, como “vaya a una notaría y haga el cambio”, ¿sí?, y nosotros, como institución, respetamos lo que ya se ha hecho en otras instancias, pero no que el colegio se vuelva el escenario donde se soluciona lo que no se ha solucionado en otros ámbitos a los cuales les corresponde solucionar o regular una situación, y yo como coordinador tengo la sensación de que, a uno, a veces, le toca resolver lo que no se resolvió en un juzgado, y eso es agritudice.

Al respecto, la falta de conocimiento sobre el tema puede conducir a prácticas que vulneren los derechos de los y las estudiantes. Por esta razón, abordar la identidad de género es percibido como complejo o hasta negativo, en donde además puede primar el interés de el o la estudiante sobre la del docente o directiva: “se hace lo que el niño dice”; esta situación se entiende como conflictiva por ir en contravía de las creencias y hasta de la “normativa institucional” o la perspectiva desde la docencia u orientación.

Derechos en el escenario escolar

El abordaje de los derechos en el escenario escolar suele silenciar los derechos sexuales y derechos reproductivos, principalmente por el desconocimiento de estos. Este desconocimiento se excusa en la idea de la prevención, es decir, de los

deberes para la prevención, más que en una idea de una sexualidad con derechos. En general, los derechos son vistos como elementos normativos, consignados en papel que suelen omitirse bajo el discurso de los deberes del estudiantado.

La idea de la igualdad de derechos parte del hecho de “estar (todos y todas) en la institución”. Esto, supone que los derechos están restringidos al espacio educativo, a la vez que supeditados a unos deberes. Dichos derechos, se encuentran entonces mediados por el “respeto a la institución” dejando casi en una situación de subordinación los derechos propios de cada estudiante, por debajo de aquellos que deben primar que son los colectivos.

Afectividad y erotismo

Lo afectivo o emocional, desde las creencias de los y las profesionales, puede responder a consideraciones de las relaciones afectivas de la pareja en la sociedad, las cuales, se ven desbordadas en los escenarios escolares, o por una sociedad “sobre-estimulada emocionalmente”. Por consiguiente, la sexualidad se relaciona con un conocer y explorar a través de los sentidos y las pasiones. Aquí, se reconoce la dificultad de docentes, orientadoras y orientadores, padres y madres de familia para intervenir sobre esas pasiones de la juventud.

Al respecto del afecto, se parte de comprender que el o la estudiante son sujetos en desarrollo. Se reconocen las “búsquedas de experimentación” o las intenciones de responder a la curiosidad. Así, la afectividad es entendida en el contexto de la pareja y en el contexto de la vida, y se tiende a relacionar directamente con la posibilidad de ser mamás o papás y de lo que esto significa. Desde este punto, se inculca que, si el afecto y la unión de dos personas no es para la vida, hay consecuencias, especialmente para los hijos e hijas que nazcan de esa unión, quienes van a crecer en hogares disfuncionales. La siguiente cita ayuda a esclarecer este punto.

independientemente del desarrollo, como son sujetos en desarrollo, sabemos muy bien que hay muchas cosas que se dan por la experimentación, por la curiosidad; pero siempre les estamos inculcando que tiene que haber una “afectividad” para poder desarrollar cierto tipo de conductas (...) siempre hemos dicho que sea la parte afectiva entre las dos personas. Pero lo trascendemos, porque nosotros siempre les decimos “es para la vida”. Porque es que el día de mañana ellos van a estar en la situación de ser papás y van a recibir todo lo que los papás están recibiendo... lo que los papás de ellos están recibiendo el día de hoy. Entonces, tenemos que educarlos es para la vida. Entonces, hablamos de que, ojalá, ojalá se diera que la unión

de dos personas sea para la vida, porque si no es para la vida, van a recibir consecuencias, más que todo los hijos que nazcan de esa relación, porque van a ser hijos de hogares disfuncionales. Hogares de lo que llamamos no son de la familia (...).

Relacionado con el erotismo, sobresalen, principalmente, los significados y creencias en asociación con la pornografía, que puede ser significada como “pecaminosa”, de “grueso calibre”, y distanciada de la realidad. Dicha distancia se da en la construcción de lo que significa la sexualidad realmente y lo imaginario que se le suele presentar a el o la estudiante. Desde esta dinámica entre lo real y lo imaginario, el interés docente tiene que ver con que el estudiantado asuma una responsabilidad frente a lo que implica tener relaciones sexuales y los tabús existentes al respecto.

Creencias, valoraciones o juicios presentes en los discursos y prácticas de orientación y docentes, sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado, que se expresan a través del currículo oculto

Este segundo indicador se circunscribe al denominado currículo oculto, el cual, se manifiesta en una serie de creencias cuyos efectos suelen trascender el aula. Entre estos, es común la referencia a:

- Mitos y tabúes sobre la sexualidad.
- Creencias sobre los jóvenes y la juventud.
- Concepciones sobre la familia y la educación para la sexualidad.
- Concepciones sobre lo moral y los valores en el escenario de la educación para la sexualidad.

Mitos y tabúes sobre la sexualidad

En algunos contextos educativos la sexualidad es percibida como algo de lo que no hay que hablar, de algo íntimo, privado, “pecaminoso”, y que no es posible poner en diálogo, es decir: un tabú. Esto tiene varias razones de ser, algunas de estas tienen que ver con la idea de que cuando un tema es abordado “abre una puerta” para su práctica; hablar de sexualidad puede conducir a que los y las estudiantes vivan la sexualidad y, consecuentemente, se embaracen o contraigan enfermedades. Otras razones, como veremos más adelante, tienen que ver con los

conocimientos o desconocimientos de integrantes de la comunidad educativa, entre estos, docentes, orientadores y orientadoras, con la familia y sus pre-concepciones moralistas, con la cultura y sus tendencias de cierre o de apertura, y con la normalización social o la representación social de dicha normalización, desde la cual se suponen unos temas a mencionar y otros no. Desde esta perspectiva, el trabajo dirigido al conocimiento o a permitir el conocimiento sobre la sexualidad en los y las estudiantes, puede suponer una serie de acciones para transformar los modelos mentales o esquemas cognitivos individuales, que se construyen o nutren a partir de los conocimientos existentes o que van adquiriendo.

En general, los hallazgos cualitativos muestran una relación entre los tabúes y el desconocimiento de ciertos temas relacionados con la sexualidad. Para los y las profesionales, la falta de conocimiento de ciertos temas en los y las estudiantes conduce a que busquen respuestas en los pares, que también los desconocen o conocen parcialmente, aumentando la incomprensión o la generación de comportamientos, prácticas o actitudes que parten del desconocimiento. La otra fuente de búsqueda es Internet, en donde los y las estudiantes se pueden encontrar con información que no saben interpretar o que puede ser equivocada. Las redes sociales son vistas como agentes de conocimiento siempre y cuando estén bajo el consentimiento o supervisión de maestros y maestras, quienes procuran no abordar estos temas y de las familias, que sienten temor de abordar estos tópicos por desconocimiento o por la creencia de que su abordaje impulsa la incursión “temprana” en las relaciones sexuales.

Cuando dichos tabúes se ubican en los y las profesionales, se considera que los mismos solo logran superarse por la vía de la información y la cualificación, o por los acompañamientos de entidades externas a la institución, quienes desmitifican ciertas creencias asociadas a la sexualidad. Sin embargo, el conocimiento sobre sexualidad por parte de maestros y maestras no siempre es bien visto, ya que suele significar, desde la creencia docente, mayores trabajos a futuro relacionados con esta temática, como menciona la siguiente orientadora:

La mayoría dice que no. Que no se sienten preparados. Cuando se presenta... “bueno, tenemos que llegar con este tema a todo el colegio, entonces lo mejor sería una tutoría” y hay profesores que dicen «no, yo no me comprometo a manejar ese tema en el salón”.

se sienten como preocupados del reto. Que, de pronto, los chicos les pregunten y ellos no se sean capaces de responder. (...) ellos sienten que no están preparados

para una pregunta que les hagan los chicos o que, de pronto... como a veces los chicos saben muchas cosas más que uno, entonces quedar fuera del tema. Como falta de que “si yo me capacito en esto, me van a poner a hacer esto”.

Otro escenario en donde los tabúes se posicionan, es el de las familias y sus concepciones. Estas, se hacen evidentes en las reacciones de padres y madres frente a las temáticas propuestas por docentes, especialmente cuando estas guardan relación con la vida sexual activa y en temas relacionados con la planificación. En estos casos, son las familias quienes solicitan el no abordaje de estas temáticas, como manifiesta una orientadora: “los únicos retos son, a veces, que aparecen padres de familia que, por sus creencias religiosas, o ciertas cosas, no les gusta que uno trabaje eso con los estudiantes”.

Entre los tabúes que se suelen ver en las familias aparece el uso del condón principalmente, porque se percibe que hablar del condón “incita a las relaciones sexuales”, pero no se tienen en cuenta otras consecuencias de la sexualidad basada solo en la planificación, como la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

Los significados familiares y las formas particulares de relación al interior de las familias configuran condiciones importantes para el abordaje integral de la sexualidad y de temáticas relacionadas. Por ejemplo, sobre un tema tabú como el lesbianismo, las dificultades se pueden ubicar en el reconocimiento, por parte de las familias, de la existencia de esta orientación sexual y, en casos concretos, de aceptación y acogida de la estudiante lesbiana. Es importante notar que, desde los discursos, esta dificultad de abordaje o acogida se da principalmente sobre concepciones sociales de la normalidad y el rechazo de lo que socialmente se percibe como anormal. Las estrategias de orientación, en este caso, supondrían un proceso de diálogo con las familias, de construcción de conocimientos.

Otras de las condiciones que se perciben que limitan el trabajo sobre sexualidad están ubicadas en las tradiciones culturales o sociales, las cuales se enquistan en la familia y en la institución educativa. Por ello, los temas asociados a la sexualidad tienden a generar “escozor”. Se considera que estos deben estar guardados, “escondidos” socialmente. Estas formas culturales están también imbricadas en el desconocimiento por parte de los y las profesionales que trabajan con estas temáticas. Los tabúes, como se ha visto en párrafos anteriores, parecen guardar relación con una construcción de lo normal y de lo “anormal” que, como construcción social, depende de las representaciones sociales existentes, y del temor relacionado con la falta de conocimiento.

La sexualidad va más allá de la genitalidad y me parece que a veces la visión que está en las instituciones reduce la sexualidad a lo genital y, para mí, es una aberración. Sexualidad es todo.

restringir y generar escozor... hay muchos temas que se tocan y a veces la gente considera que deben estar guardado escondidos, y, si pienso, hay temas no para hablar en todos los ámbitos, pero hay que hablarlos.

(tradiciones de la) cultura colombiana... Se ve en el colegio... Pues, a ver, digamos el caso de la población LGBTI, digamos que es algo que uno siente que hay que coger con guantes, porque a veces uno no sabe si lo está haciendo bien o no.

(...) entonces, cuando esta la presión de ese grupo social... yo pienso que esa ignorancia del docente o del directivo, pues genera inseguridad, sí... entonces, a veces como que la acción que se toma es que “me lavo las manos para no meterme en problemas”, y pues esa tampoco es la idea.

A lo anterior se suma el efecto de la religión y de las creencias religiosas. De acuerdo con varias directivas, las estructuras de pensamiento, para el caso, religioso, se convierten en verdades, y esas verdades inciden en la vida de los individuos. La religión, como estructura de conocimiento, permite interpretar el mundo y condiciona una mirada de este, lo cual, tiene efectos en cuestiones como el uso de preservativos, la interrupción voluntaria del embarazo o en las miradas a la diversidad sexual o identidad de género:

(...) cualquier estructura de pensamiento se le convierte a usted en una verdad. Siempre va a incidir. O sea, no podemos separar la religión de la política porque son estructuras de pensamientos que nos interpretan el mundo.

(...) yo pensaría... saliéndonos más desde la iglesia, hablándolo desde lo espiritual, porque hablándolo desde la iglesia, lo clerical, es “el pecado”, desde lo que se hace: “debe haber hombre. Debe haber mujer... y todo debe estar desde la concepción del matrimonio”. Me parece que es muy limitante. Pero ya, desde lo espiritual, desde el respeto, los valores, desde la formación, desde lo correcto, desde el construir su propuesta de vida, desde esa parte, desde la religiosidad de los valores, desde los principios; pero, desde lo netamente católico, cristiano, testigos de Jehová, todo eso, pues eso es una barrera muy fuerte.

Creencias sobre jóvenes y juventud

Las representaciones sobre jóvenes en el escenario educativo suelen ser variadas. Dado que se habla del contexto educativo, se parte de atribuir un rol de desconocimiento por parte de estudiantes (personas que no conocen y que están en actitud

de conocer) y a los y las profesionales un rol cognoscente (aquellas personas que poseen el conocimiento y están en actitud de transmitirlo). Esta distribución de roles se va volviendo difusa cuando desde el rol de docencia u orientación la aproximación al estudiantado logra reconocer conocimientos. De esta forma, se crea una dicotomía importante: los y las estudiantes tienen conocimientos en sexualidad, pero a su vez se perciben con poca capacidad para procesar o entender la información que sobre sexualidad se les está dando.

Lo anterior se hace evidente en el uso de los términos para referirse a los y las estudiantes. El más común de estos es el que refiere a que “son niños”, lo cual le da un lugar de menor capacidad. El “niño”, se concibe como una persona con muchas equivocaciones: sobre lo que ve, sobre lo que interpreta, sobre lo que planea, sobre lo que proyecta, sobre lo que hace. Se concibe como un sujeto con pulsiones incontrolables: “siempre van a querer estar viendo eso (al respecto de la pornografía)”, como personas que sufren de ataques hormonales. Los procesos de acompañamiento suelen entonces partir de esta concepción de los y las estudiantes como permanentes infantes.

Igualmente, para los y las profesionales, abordar la sexualidad en el contexto educativo implica reconocer la edad en la que están. Esto lleva implícito la idea de que hay temas que se pueden abordar según la edad, y temas que no. Desde esta perspectiva, se percibe que la información suministrada debe ir dosificada: “no dar más de lo que ellos (estudiantes) piden”. Para la comunidad educativa en general dar más información puede “abrir” temáticas para las cuáles los y las estudiantes, no están preparados. Más información puede generar más curiosidad, lo cual, puede traer dificultades, particularmente explicativas, por ejemplo, para el orientador u orientadora. Entre estas dificultades está la posibilidad de enfrentarse a un embarazo no deseado o a una enfermedad de transmisión sexual.

Lo primero: saber qué conocen las niñas. Hasta dónde conocen, y qué es realmente lo que quieren conocer. Hablaría como para niñas de cuarto de primaria que son niñas como de ocho y nueve añitos. Son niñas que de pronto no se han desarrollado todavía. (...) Entonces, según la edad para abordar el tema.

Sin embargo, este lugar de infante se va perdiendo cuando el estudiante, siendo aún menor de edad, empieza a trabajar. Especialmente en estos casos, los padres de familia no discuten sobre las prácticas de educación de los colegios, porque se concibe al estudiante con la suficiente madurez para entender las temáticas, una comprensión del ser maduro, producto de la exposición al trabajo, como menciona la siguiente orientadora:

Creo es que los niños de Usme son como niños ya muy maduros para la edad, porque son niños trabajadores, niños que tienen otro contexto diferente y ellos conocen más de la vida ya. Ellos son tan serios que ya la vida la toman como adultos, en cambio, aquí todavía encontramos niños protegidos por la familia. No son como tan independientes.

Son niños trabajadores. Niños que terminan la jornada y van a trabajar, salen a vender aromáticas y dulces... bueno, en fin. Trabajan en muchas cosas. Pero eso los ha madurado tanto que ya uno no encuentra un padre... o bueno yo no encontré padre de familia que venga a pelear por: "¡usted le dijo esto a mi niño y eso ya no es nada!". No... son muy maduros esos niños del campo y todo.

Concepciones sobre la familia y la educación para la sexualidad

La familia adquiere un lugar amplio e importante en el abordaje de la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar. Los discursos de las directivas suelen instalarse en la idea de la familia asociada al cuidado, la responsabilidad, las prácticas educativas familiares y la educación familiar. Los y las profesionales parten de percibir que, para algunas familias, la sexualidad y sus temáticas relacionadas no se deben abordar en la institución educativa porque "promueven la promiscuidad", lo que dificulta las acciones en la institución.

Frente al cuidado, son comunes las referencias a la falta de acompañamiento por parte de las familias a sus hijos e hijas. Las razones de esto suelen ubicarse en el trabajo: son padres que "trabajan todo el día". Es por ello por lo que la responsabilidad de estos procesos de acompañamiento, tiende a recaer en los colegios y en sus profesionales. Sin embargo, para estos últimos, dicha responsabilidad es difícil de asumir, principalmente porque sienten que es poco el tiempo que pasan con los y las estudiantes, el cual es inferior al tiempo que, en teoría, pasan con sus familias. Lo anterior se relaciona con la percepción de falta de preocupación de madres y padres por el rendimiento de los hijos e hijas. Se percibe también que las familias que asisten a reuniones son aquellas con estudiantes con menos problemas o que no tienen dificultades académicas. Al parecer, hay una correlación positiva entre la asistencia y el desempeño estudiantil.

Otro elemento que caracteriza el imaginario de la familia es la poca comunicación entre padres e hijos. Se percibe que las familias no hablan con sus hijos e hijas, lo cual conduce a que el colegio asuma o lidere estrategias que les permitan a las familias gestionar modelos de comunicación asertivos con los y las estudiantes.

Para docentes, orientadoras y orientadores, la educación para la sexualidad debe comenzar en casa, con el ejemplo. Se percibe que muchas de las conductas que presenta la juventud se debe a un modelo inadecuado de parte de la familia, en donde no se gestionan, de manera diligente, patrones adecuados o socialmente esperados de comportamientos, por ejemplo, aquellos relacionados con la vida sexual. También se considera que es deber de las familias la mediación sobre la información que suministran los medios de comunicación al respecto de la sexualidad. De acuerdo con esta creencia, es deber de padres y madres el controlar lo que escuchan y lo que miran los y las estudiantes.

Concepciones sobre lo moral y los valores en el escenario de la educación para la sexualidad

Las referencias a lo “moral” y los valores son comunes en los discursos sobre una educación para la sexualidad. Entre estos, el más común es el *respeto*. Igualmente, se menciona la autoestima, el auto-concepto y la autoimagen, el respeto por la diversidad de creencias, la honestidad y la solidaridad.

Es importante señalar que, más que referirse a la aparición del valor, los discursos suelen señalar la falta de este. Así, se parte de la idea de la incapacidad de estudiantes de respetar. Desde la escuela, se insiste en la dificultad inherente en desarrollar el respeto y la tolerancia (la cual puede tener connotaciones diversas, algunas de estas relacionadas con el aguante o la condescendencia), en los estudiantes, como consecuencia de las “familias disfuncionales”, quienes han generado en los y las estudiantes patrones de comportamiento desadaptados frente al respeto. Por ello, “lo que aprenden en estos entornos puede ser contrario a lo esperado”.

A su vez, los valores suelen percibirse como mediados por la religión. Se considera que esta impacta a la sexualidad desde cierta idea de valores. En este sentido, se considera que la religión media el abordaje de la sexualidad desde lo espiritual, desde el respeto, la formación, lo “correcto” y desde unos principios no muy claros. Igualmente, entre los valores, se considera importante el amor, principalmente el amor por la pareja, el respeto por ella y la responsabilidad con la sexualidad en pareja, la cual, se encuentra mediada por el amor propio.

Abordaje institucional de la educación para la sexualidad

Este tercer indicador refiere a aspectos de la organización y gestión escolar. Es amplio en la medida de la información que ofrece sobre cómo, en la institución,

se abordan temas relacionados con sexualidad, embarazo, maternidad y paternidad. En este aparecen referencias a diferentes elementos como:

- Diseño y/o implementación de programas para el abordaje de la sexualidad.
- Articulación entre el PEI, el proyecto de orientación y las necesidades institucionales.
- Estrategias basadas en la comunicación.
- Trabajo en grupos pequeños.
- Intervenciones específicas para la prevención del embarazo.
- Organización de los y las profesionales, y trabajo articulado.
- Participación de las familias en las actividades relacionadas con un abordaje integral de la sexualidad.
- Compromiso y motivación docente para una educación para la sexualidad.
- Interacción docente-estudiante.
- Temas abordados por los y las profesionales.
- Temas percibidos como complejos o de difícil abordaje.
- Necesidades para el abordaje de la sexualidad en los contextos escolares.

Diseño y/o implementación de programas para el abordaje de la sexualidad

Las entrevistas y observaciones dejaron ver una serie de ofertas variadas de programas para el abordaje de la sexualidad. Se observa que estos pueden provenir tanto de la misma institución (lo cual implica el diseño del programa) como de instituciones externas. También, se menciona una articulación entre el programa para el abordaje de la sexualidad y los macro-proyectos institucionales. Así, es común la referencia a un proyecto transversal, a líneas de trabajo específicas sobre sexualidad en este macro-proyecto, o a campos de acción específicos en los departamentos de orientación.

En los programas propios, son comunes las referencias al abordaje del cuidado y el autocuidado, la autoestima, el amor propio, el autorespeto y el respeto por

el otro y la otra. También, se mencionan proyectos sobre “nuevas masculinidades”, en donde se vincula principalmente a los niños para que comiencen, desde pequeños, a repensar sus roles “como hombres en esta sociedad”. Otros proyectos hacen referencia al “proyecto de vida”, o la inteligencia emocional. Entre los programas externos, se menciona el programa “¿bebé?, ¡piénsalo bien!”, y “Félix y Susana”, programa que ofrece SURA.

Articulación entre el PEI, el proyecto de orientación y las necesidades institucionales

Se menciona que la planeación para el abordaje de la sexualidad en el contexto educativo parte del PEI y de los objetivos que aparecen en este. Igualmente, es importante la articulación del PES con el PEI y la existencia de estrategias de alineación de docentes, orientadores, orientadoras y de la comunidad educativa, en general, sobre dicho proyecto. También es importante la articulación de este con las asignaturas, entre estas, con las clases de Biología, Sociales, Español, Danzas y Artes. Dicha articulación, al parecer, conduce a que todas y todos los profesionales estén enterados de lo que sucede en los proyectos y las líneas de trabajo, elemento clave percibido para el impacto de los programas.

Estrategias basadas en la comunicación

Otro de los aspectos para la formulación de estrategias tiene que ver con la comunicación, las formas de acercamiento a los y las estudiantes, a partir de hablar su mismo idioma, es decir: dichos, lenguajes, saberes y las formas particulares en las que se comunican los estudiantes entre ellos y ellas. Lo anterior, permite una mayor claridad y profundización de las temáticas abordadas. Parte de esto tiene que ver con mostrar que “vivir la sexualidad” no solo conlleva consecuencias negativas para la vida, sino que se puede conducir a una vida sexual plena y consciente. Este reconocimiento de la realidad vital implica, a su vez, reconocer que cuestiones como la pornografía, hacen parte de esta realidad, por ello, no se trata de evitarlas; lo importante es desarrollar en el estudiantado la capacidad de discernimiento, de identificar fuentes de información que realmente contribuyan a ampliar sus conocimientos y experiencias.

También se reconoce la importancia de que el estudiantado entienda que la comunicación, especialmente con las parejas, es múltiple, a través del diálogo y

las distintas posibilidades de contacto corporal. En este sentido, resulta clave la asertividad en los actos comunicativos o la precisión de la información.

A su vez, se percibe que los programas exitosos en reducir embarazos en el contexto escolar y en la implementación de procesos adecuados en orientación sexual, dependen del grado de confianza que se tenga en la relación entre estudiantes-adultos. También, son importantes las actividades que aborden integralmente la sexualidad, como, por ejemplo, el reconocimiento del placer y el deseo a través de canciones que suenan en el descanso o de videos en la plataforma del colegio.

Otras estrategias comunicativas que se percibe, pueden ser asertivas, en tanto implican el intercambio de experiencias entre una estudiante que es madre y las estudiantes que no lo son; la socialización de experiencias de los hombres frente a la paternidad; o el uso de cartas de estudiantes a familias, como menciona el siguiente docente:

Yo creería como retos en el tema de paternidad y maternidad me parece a mí que también es un reto en las clases no solo de sociales sino en otras cátedras. Generar en el estudiante la importancia que tiene la familia y el valor social que eso tiene, porque al fin y al cabo todos terminamos educando a personas más pequeñas. Me parece que el reto es bastante amplio y eso sí, hace falta aquí hablar un poco de ese tipo de temas, de qué pasa en una paternidad, qué pasa en esa construcción de familia. En algunas asesorías de grupo psicosocial nos han puesto con los estudiantes a hablar del tema y se hicieron varias actividades frente a la concepción de qué es familia. El término general. Cómo se ve de diferentes ópticas. Los chicos les hicieron cartas a los papás. Los papás también les hicieron cartas a los chicos, y pues, cómo hablarles de esa importancia que tiene la familia; pero sí falta meterse más al tema.

Trabajo en grupos pequeños

Se considera que las acciones de orientación se deben llevar a cabo en grupos pequeños a los que se pueda llegar a través de la orientación o taller. Se considera que los ejercicios en estos grupos deben conducir a la reflexión o concientización de los y las estudiantes, lo cual puede perderse en un trabajo con grupos grandes.

Lo anterior contrasta con la idea de cómo llegan los programas a los y las estudiantes. Se reconoce la dificultad de que los proyectos tengan amplio cubrimiento porque se suele trabajar en grupos focales de un número reducido de estudiantes. Por ejemplo, cuando se aborda la sexualidad en espacios específicos dentro de los colegios, se suelen sacar a dos o tres estudiantes, normalmente

representantes o gestores de paz, los que destacan por su comportamiento. En estos casos, estos estudiantes no desean perder clases y suelen no volver a los talleres. Lo anterior señala tres aspectos a resaltar: 1. Se recomienda trabajar con la totalidad de estudiantes de un grado; 2. Se sugiere abordar los talleres a partir del reconocimiento previo de los estudiantes y de sus necesidades formativas; y 3. En la medida en que los talleres suelen competir con las actividades curriculares normales, puede generar resistencias o desorganización, por lo cual, deberían estar insertos en el currículo oficial.

Intervenciones específicas para la prevención del embarazo

De manera puntual, se mencionan las intervenciones para la prevención del embarazo a través de implantes subdérmicos. Estas intervenciones suelen realizarlas instituciones externas, como hospitales. Estas estrategias específicas son vistas como efectivas para disminuir el número de embarazos, pero poco se hace referencia a las consecuencias en la salud de las estudiantes.

a nosotros nos dicen que, desde la Secretaría de Salud, en un convenio que tiene con la Secretaría de Educación, están haciendo unos procesos de capacitación con Profamilia”.

(...) inicialmente ellos fueron los que nos dieron la capacitación, sobre qué eran los implantes subdérmicos. Esto pasó en 2012. Era para chicas a partir de los trece años, en donde nos decían que, a partir de esta edad, contarles a las niñas qué era, y luego enviarlas a Profamilia si los padres tenían más preguntas.

Por otra parte, se suele pensar que las mamás de las estudiantes “están haciendo planificar a las niñas” y por lo tanto se “delega” esta función a las familias, como lo describe una orientadora:

(...) en estos momentos, a veces, no hablamos de... no estamos hablando tanto del embarazo porque hemos notado que las mamás están haciendo planificar a las niñas. “Listo, ya no van a tener un bebe”, pero ¿qué implica tener relaciones sexuales a temprana edad?: Enfermedades de transmisión sexual. El día que usted quiera ser mamá, con tanto ataque de hormonas que le han dado desde pequeño, se va a complicar la vida. A los padres de familia también se les ha hablado de porqué, más bien, es trabajar los valores y no empezar a las niñas de once y doce años a planificar.

Organización de los y las profesionales y el trabajo articulado

En este ejercicio de abordaje de la sexualidad, se reconoce la importancia de la distribución de las actividades entre profesionales (directivas, docentes, orientadores y orientadoras) y de la interacción entre estos. Dicha organización puede implicar un trabajo por áreas, comités o grupos de orientación, con la consecuente integración de distintos docentes u orientadores a estas áreas, comités o grupos, preferiblemente a principio de año.

Asimismo, se reconoce la importancia del trabajo mancomunado entre orientación y coordinación, dado que es este último quien facilita los espacios para la realización de las actividades y talleres. También es clave la disposición docente para permitir la realización de dichos talleres. En otros casos, se hace necesaria la articulación entre directivas y docentes, para alimentar el PES con las necesidades de cada docente líder o lideresa de línea. Estos últimos, suelen presentar las dudas e inquietudes de la línea y, al ser escalada a las directivas, se proponen guías de trabajo sobre las temáticas que requieren ser intervenidas. Algunos ejemplos aparecen en el discurso, así:

aquí hay un clima que permite que... como nosotros trabajamos de manera mancomunada... yo tengo una ventaja grandísima y es que... no sé si suceda en todos los colegios, pero la coordinadora y yo sí trabajamos de forma mancomunada. Si yo tengo un proyecto se lo presento con el fin de que ella me de los espacios para realizar estos. Hay un grupo muy bueno en esta sede, jornada mañana, que de 30 docentes 20 están participando en los talleres. Entonces, sí se les dice, pero a veces el cronograma académico, o el general que tiene el colegio, a veces no permite, pero disposición sí hay, lo que falta es tiempo.

Otras formas de organización suponen el ajuste y dirección a partir del macro-proyecto, en el que participan orientadores, orientadoras y docentes de todos los ciclos y el área de coordinación, o la organización de proyectos específicos en donde directivas de grupo llegan a conocer las características de sus estudiantes, los problemas, logros y proyecciones, al igual que los objetivos o metas de estos. Este mecanismo de agenciamiento en las directivas permite que se tomen tiempos para reuniones de dirección de grupo semanal, para evaluar los logros de los y las estudiantes y los problemas percibidos, tanto individuales como de familia, matoneo, cyberbullying y, en general, las relaciones problemáticas o des-adaptativas. Esta forma de organización se aplica al acompañamiento o encausamiento de los comportamientos de las y los estudiantes nuevos en la institución y que aún no se han apropiado de las formas de comunicación y

convivencia instauradas. Es así como se tiende a iniciar la solución de problemas a través de la dirección de grupo y de la asamblea de curso, luego, se procede a la coordinación de convivencia y, por último, se procede con padres y madres de familia. Lo esperado en estos casos es la transformación de los comportamientos del estudiantado.

Otra estrategia para el logro de la organización mencionada tiene que ver con el acompañamiento de un mismo docente a un mismo curso a lo largo de los años. Además, se mencionan algunas estrategias para mantener a las estudiantes en embarazo, entre estas: la ubicación en una jornada nocturna. En caso de madres con bebés en riesgo, se pasa a una educación por ciclos en jornada nocturna, a la espera de que la estudiante obtenga su título de bachiller y pueda salir a laborar. Estos programas no se logran visualizar para el estudiante hombre.

Al respecto de la organización estudiantil para abordar los temas relacionados con la sexualidad, se reconoce la importancia del comité estudiantil, desde donde se hacen propuestas de convivencia, de intereses temáticos específicos y sobre el proyecto de vida.

Igualmente, la diversidad de perfiles profesionales de orientación, entre estos, psicología, terapia ocupacional, trabajado social con varios campos de especialización, es visto como una ventaja por la multiplicidad de temáticas que se pueden tratar en el abordaje de la sexualidad; pero a su vez, se reconoce la dificultad que se deriva de esta variedad de intereses temáticos. Frente a esta situación, se suele sugerir el hacer una jornada de integración que permita la alineación de intereses frente a un proyecto en común para trabajar la educación para la sexualidad.

Participación de la familia en las actividades relacionadas con un abordaje integral de la sexualidad

En general, en los discursos se da cuenta de la poca disposición de las familias para acompañar los procesos propuestos en las instituciones educativas referidos al abordaje de la sexualidad, debido al poco tiempo que disponen para dar la atención a estos temas, razón por la cual, se justifica la baja participación en los programas. Al respecto, un directivo menciona:

el problema aquí de la escuela de padres es un problema muy complejo, porque los padres de familia, será por las exigencias de la vida moderna, o por las exigencias económicas, que tienen que trabajar, el padre y la madre, entonces, hace que

ellos no tengan tiempo para la institución educativa (...) hemos hecho hasta saberes de informática para los papás, pero es muy difícil que ellos vengan acá, y yo puedo pensar y decirle a usted que no es que ellos no quieran, lo que pasa es que esa es “la vida moderna”, de mucho trabajo: “el día los lleva y la noche los trae”.

Lo anterior puede guardar relación con las condiciones contextuales de ubicación geográfica tanto de las familias como de la institución. Los colegios pueden ubicarse en zonas distantes de los hogares, lo que podría dificultar el desplazamiento y la llegada de madres y padres. Al respecto, se considera importante la caracterización socio-demográfica de las familias con el fin de generar espacios que les faciliten a las familias la asistencia a talleres o capacitaciones que, a su vez, enganchen a la población y se formen como multiplicadoras de la información que se imparte. Dichas dinámicas contextuales pueden conducir a que madres y padres sean más receptivos. Así, la madurez percibida en algunos estudiantes se asocia a familias de menos recursos o con mayores necesidades, las cuales, se ubican en estos contextos, y las familias están receptivas a “las cosas que benefician a niños y niñas”, como se menciona en el siguiente discurso:

Aquí el tema ha funcionado bastante, porque yo hice primero el proceso con décimo y, en algunas reuniones, los padres me felicitaron por hablarle de esos temas a los chicos, “porque a mí como papá me da pena hablarle” y eso es como tan tabú... y a veces, ellos, por ignorancia... incluso la señora de la cafetería (...) me decía “bueno profe, que alguien les hable del tema y que les dé un poco de confianza frente a eso” (...) en alguna reunión los papás también manifestaban que ellos querían que a los chicos les habláramos más del tema, entonces yo he visto que los papás han estado receptivos y contentos con que el colegio trabaje ese tipo de temas. En otros colegios sí me ha pasado que a los papás no les gusta por el contexto y, digamos, que aquí los papás siempre están de acuerdo con las cosas que benefician a los niños. Yo había contemplado la idea de trabajar con once y fueron los mismos papás los que insistieron en que hiciera el trabajo con los chicos de once. Hicimos dos clases frente al tema. Estuvimos hablando sobre los métodos de planificación, el aborto, de la parte de las enfermedades de transmisión sexual, algunos tabús sobre algunos métodos anticonceptivos que no funcionan, otros que sí funcionan, y como resultado, hicimos en parejas una especie de grafitis con mensajes de inclusión y la parte social frente al tema.

Para las directivas, las familias suelen quejarse por las temáticas que se tratan en cada actividad. Así, pueden manifestar quejas y rechazos respecto a los contenidos tratados en los talleres y actividades. En esa medida, madres y padres de familia se perciben como obstáculos a la hora de implementar programas de educación sexual en el colegio.

Sin embargo, existen otras perspectivas que señalan que es posible la participación de las familias en las apuestas curriculares sobre temas relacionados con una educación para la sexualidad. En estos casos, se inicia con una contextualización sobre la propuesta a través de las reuniones con familias. Allí, tienen la posibilidad de reconocer el trabajo que vienen realizando los y las docentes con el estudiantado. A través de estos trabajos, de tareas y de conversaciones con hijos e hijas, las familias se aproximan a los contenidos que trabajan los y las docentes. Cuando es bien abordado, especialmente cuando se logra generar confianza en estudiantes y familias, esta intervención permite que estas últimas se sientan “liberadas” de la obligación de tratar estos temas con sus hijos e hijas, especialmente por lo señalado previamente sobre los tabúes que aparecen sobre la sexualidad en el núcleo familiar, que se suelen ubicar en el desconocimiento o la “ignorancia” por parte de madres y padres sobre estos temas, dando cuenta del “ciclo de desinformación” en las familias.

Compromiso y motivación docente para una educación para la sexualidad

Un aspecto que se considera relevante para el abordaje de la sexualidad y temas relacionados en el contexto educativo, tiene que ver con el compromiso docente. Se reconoce que, de fondo, dicho compromiso responde a un asunto de preocupación por el estudiantado. El abordaje de la sexualidad implica un trascender el “dictar la clase” y “sacar notas”. Reconocer que “hay un olvido de la parte social de los y las estudiantes”, razón por la cual, los temas relacionados con la sexualidad pueden pasar a un segundo plano.

En los casos en que hay una preocupación genuina por parte de docentes, se incorporan los temas relacionados con la sexualidad al currículo, lo cual resulta en el logro de objetivos vitales de aprendizaje. Desde esta postura de preocupación social, lo que importa es que el estudiantado tenga las capacidades para “reconocer una vida social”. Es interesante que un elemento central de esta preocupación tiene que ver con el desarrollo de la empatía por parte del área de orientación, que permitiría reconocer qué y cómo piensan los y las estudiantes. Esta posición empática facilitaría la interacción con los mismos.

De igual forma se considera que, para que existan transformaciones, debe haber motivación docente, y esta debe implantarse en la cultura institucional en donde

exista la dignificación de estudiantes, docentes, directivos y en general, de todas las personas que integran la comunidad educativa. Estos ambientes moderados por las formas de ser de sus integrantes pueden generar censura social sobre lo que se considera socialmente incorrecto, lo que resulta en los comportamientos esperados, es decir, genera una comunidad que controla el comportamiento de sus individuos, como menciona el siguiente directivo.

yo pienso que la motivación real tiene que ir a toda una cultura institucional, donde hay una dignificación del estudiante, del docente, del directivo, de la señora de servicios generales... cuando hay eso yo pienso que ahí, uno mismo va creciendo, porque si yo soy una persona problemática, y yo llego a un ambiente donde la gente se modera y sabe resolver sus cosas, yo debo sentir vergüenza (...) Para mí la censura moral sirve.

Interacción docente-estudiante

La interacción entre docente y estudiante, y la calidad de esta, es un aspecto importante para el abordaje de la sexualidad. En ese sentido, se percibe como positivo que el o la docente no solo tenga experticia en su tema, sino que también sea un referente de apoyo socio-emocional, psicológico y de orientación para estudiantes. Sin embargo, lo anterior contrasta con la necesidad, por parte de docentes, de establecer unos límites para la interacción, de mantener distancia, dada las consecuencias y posibles malinterpretaciones que dicha forma de relación entre docente-estudiante pueda generar. Aquí, aparecen las referencias a las políticas y normalizaciones, en las cuales, se percibe que distancian esa relación e infunden miedo en los y las docentes. Esto aplica en la educación para la sexualidad, ya que para docentes, orientadoras u orientadores está la creencia de que un término mal usado puede tener consecuencias legales. Desde esta perspectiva, los y las estudiantes se perciben como “sujetos de cuidado” (en el sentido del riesgo) y con quienes hay que tener discreción, lo que supone alejarse de la educación de la sexualidad para salvaguardar su seguridad. Estos imaginarios aparecen con fuerza en los colegios femeninos, especialmente en la relación que se puede establecer entre el docente hombre y la estudiante mujer. Lo anterior se hace evidente en el siguiente discurso de un directivo:

yo pienso que el concepto de lo políticamente correcto hace mucho daño a la sociedad. Entonces ... para yo dirigirme a usted en una relación interpersonal que antes era espontánea, hoy, encima, yo tengo un montón de leyes y usted otro montón. Un apodo se vuelve bullying y un apodo puede ser ofensivo, pero también era una marca como de identidad; sí, de confianza, decirle gordo, flaco, todo eso se volvió

problemático, y no siempre había una connotación negativa en ese tipo de trato. Entonces ... pienso que uno tendría que volver a permitir un poco de espontaneidad sin sentir el temor de que una relación, de que ser solidario se vuelva un problema. Entonces, yo siento que la vida se politizó absolutamente (...) entonces, termina siendo casi que imposible la comunicación porque cada uno tiene unos códigos que terminan siendo más valiosos que cualquier regulación social. El llamado de atención es que se permitiera un poco la espontaneidad basada en el sentido común, no tanto en estar regidos por unas políticas que son globales y que anulan la esencia de las relaciones interpersonales. Se vuelve problemático todo.

Temas abordados por directivas, docentes, orientadores u orientadoras

Las temáticas abordadas con relación a la sexualidad pueden ser muy amplias. Acá se resumen de la siguiente forma:

- **Autorreflexión y de competencia emocional:** este conjunto de temas es uno de los referidos con mayor frecuencia en los discursos. Guardan relación con el desarrollo de la inteligencia o competencias emocionales. Estas temáticas se inscriben, principalmente, en conceptos como autoestima, auto-concepto, amor propio, autocuidado, autoconocimiento o autoconciencia. Por ejemplo, el concepto de “amor propio”, permite el abordaje de la planificación. Este tipo de temáticas son frecuentemente abordadas por orientadores u orientadoras.
- **Relacionadas con la salud:** aparecen algunas temáticas trabajadas curricularmente desde el área de biología, de 6° a 9°, y de química, en 10° y 11°. Suelen referir con mayor frecuencia a la genitalidad y a cuestiones anatómicas y fisiológicas. También, se suele mencionar el uso de métodos anticonceptivos, el uso del preservativo, la dotación genética, la prevención de embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual.
- **Género y diversidad:** aunque menos frecuente, en algunas instituciones se hace mención al abordaje de temáticas relacionadas con género, violencia basada en género, diversidad sexual, orientación sexual e identidad de género. El abordaje curricular se da en cursos de sociales o de sociología y en algunos casos se apoyan en la labor del área de orientación o en practicantes de universidades.
- **Desarrollo humano y proyecto de vida:** suelen referir a temáticas relacionadas con el desarrollo del ser humano o de la persona, desarrollo moral, físico o emocional, y el desarrollo de todos los aspectos o dimensiones de la persona. Suelen ser abordados por orientadores u orientadoras, aunque también apa-

recen en las intervenciones de docentes, especialmente cuando se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de superar el desarrollo de las competencias del saber y ubicarse en el desarrollo del ser.

- **Proyecto de vida:** se promueve “evitar la vida sexual”, para salir adelante y para tener un proyecto de vida exitoso; para “llevar las cosas como debe ser”, sin relaciones sexuales. Este tema suele ser trabajado por el área de orientación.
- **Cuidado:** son menores las menciones a temas de cuidado. Cuando estos se abordan, suelen referirse al concepto de: respeto de sí y la otredad, como se vio previamente.

Lo anterior, se puede hacer evidente en el discurso de una orientadora:

nosotros siempre partimos de la autoestima. Del auto-concepto. Digamos, de la autoestima se desprenden muchas cosas: primero, pasamos del respeto a sí mismo, el respeto hacia el otro. Siempre pensando en lo que yo quiero ser como persona. Ahorita y más adelante, y los valores que manejamos siempre son los mismos: honestidad, el respeto, la solidaridad.

Entre los conocimientos que se consideran importantes para el abordaje de los temas relacionados con la sexualidad se mencionan aquellos que conducen a una sociedad equitativa, entre estos: conocimientos en ciencias sociales, conocimientos etnográficos, sociológicos, antropológicos y de reconocimiento del ser humano.

Temas percibidos como complejos o de difícil abordaje

El abordaje de ciertas temáticas relacionadas con la sexualidad depende, en gran medida, de las capacidades auto-percibidas de docentes, orientadores u orientadoras. Estas, dependen a su vez de varios aspectos, por un lado, del conocimiento de la temática a abordar; por otro, de los conocimientos normativos y, por otro, de la disposición o motivación para el abordaje. Docentes, orientadoras y orientadores pueden sentirse impotentes al carecer de información, recursos o herramientas para poder identificar, abordar o remitir casos percibidos como complejos, especialmente cuando se trata de presuntos abusos sexuales, lo cual dificulta la creación de redes de prevención e intervención efectiva para la restitución de derechos de estudiantes que estén en riesgo. Lo anterior deja ver que una de las temáticas de más difícil abordaje tiene que ver con la violencia basada en género y el abuso sexual, en algunos casos por el desconocimiento de las rutas de atención o de los protocolos de atención integral que optimizan la gestión y

remisión de casos de manera acertada, cuando hay presunción de violencia o abuso, como se señala en el siguiente discurso:

(...) sin embargo, yo sí siento que nos hace falta mucho. Mucho en ese ámbito: la diferencia entre la caricia y el manoseo. Es que es algo como tan pequeño. Es un límite tan pequeño que, entonces, yo sí pensaría que nos falta, y nos falta más formación a los maestros. Al menos, yo siento, en una charla que nosotros tuvimos con la rectora, ella nos decía, “miren, la norma, del decreto de no sé qué, del código del maestro, del código de ética en donde aparece” y todos nos vamos a la parte muy normativa, la parte legal, y se deja de lado la parte humana. Entonces, uno sabe, y hay, por ejemplo, niñas que confían en uno, y a mí, sinceramente, me da miedo conocer ese tipo de cosas por lo que significa legalmente. Porque, después, la niña puede decir, «es que la profesora sabía”, ¿y la profesora por qué no habló?, y termina uno en un disciplinario de control interno y en la cárcel, fácilmente.

Otro de los temas de difícil abordaje para docentes, orientadoras y orientadores tiene que ver con la identidad de género y la orientación sexual. Buena parte de las entrevistas dieron cuenta de esta dificultad. Sobre lo mismo, se tejen distintas razones como, por ejemplo, el percibir que no se tienen los conocimientos, las habilidades o las herramientas para su abordaje. Así, en los casos que se torna necesario intervenir, se plantean de manera “intuitiva”, y algunas veces sesgada por las creencias religiosas:

(...) fue un impacto duro. Era mi primer caso. Empezar a manejarlo. Empezar a entenderlo. Empezar a leer sobre todo esto y empezar a hacer mi propio reconocimiento y “lavado cerebral” y emocional; y que tenía que abrir mi pensamiento, porque yo no podía estar como orientadora con una mente cerrada. Eso fue el primer impacto que me reinventó y me llevó a empezar a averiguar sobre estos temas. A asistir a capacitaciones. Incluso, algunas de la SED sobre género.

De igual forma, sobre las acciones de los y las docentes para abordar estos temas, se parte de la creencia de que esto depende de la señalada disposición generada por la ley o la normativa, miedos a cometer errores legales, principalmente, pero también de la comodidad adquirida que implica no abordar nuevas temáticas o no ampliar sus horizontes porque esto conduce a “salir de la zona de confort”. Estos movimientos de la zona de confort generan inseguridades e incomodidades. En general, estas condiciones tienden a producir resistencia en los y las docentes. Al respecto, un directivo menciona:

(...) ya hay una sentencia. Yo me acojo a eso, pero, digamos, que esas son las circunstancias a las que a veces uno se ve abocado porque como no hay un orden desde arriba, desde los ministerios, desde todas las instancias superiores que tiene

que organizar un país... nosotros, que estamos en mandos bajos, medios, terminamos enfrentados a situaciones que no sabemos cómo resolver, y que uno siente que haga lo que haga se va a equivocar, porque no hay directrices claras... entonces, digamos que a mí ese caso me dejó como el sabor amargo de unas directrices ambiguas, unas por otras, “y usted verá qué hace”, porque finalmente el que está en el campo de batalla es el docente, es el coordinador el que tiene que lidiar con la gente, con el estudiante que le va a decir “usted me vulneró mis derechos”, pero, encima, hay un montón de leyes y sentencias que yo desconocía, que nadie informo.

Así, sobre el abordaje de la violencia de género, por ejemplo, se procura no saber sobre los casos: “entre menos sepa mucho mejor”, ya que si el maestro o la maestra “conoce detalles de las situaciones” piensan que pueden terminar siendo “cómplices”. La ruta respecto a violencia basada en género implica remitir directa y rápidamente el caso a orientación y las entidades competentes, sin embargo, se ve como preocupante y necesario un abordaje que permita diferenciar, por ejemplo, “la caricia del manoseo”, para hacer evidente posibles situaciones de abuso al interior de la institución. Por ello, se percibe importante la cualificación de maestros y maestras en estas temáticas, pero persiste la falta de conocimientos o apoyo institucional para hacerlo.

Otro de los temas poco abordados hace referencia a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, IVE. En buena parte de las ocasiones este tema es abordado por entidades externas, o se trabaja a través de cartillas que vienen de la SED, o de actividades de formación que provienen del comité de bienestar, pero las creencias religiosas y el desconocimiento frente a la normatividad hacen que siga siendo un tema tabú y que los y las estudiantes no reciban la orientación adecuada.

Otro tema de difícil y escaso abordaje tiene que ver con sexualidad y personas con discapacidad que se perciben ya sea como asexuados o como hipersexualizados desconociendo la realidad y necesidades de este grupo. De igual forma, se percibe un descuido de la educación en sexualidad para la infancia y la primera infancia, ya que se considera que esta es una población “a la que no se llega con estos temas” porque significaría propiciar conductas poco adecuadas para la edad, especialmente por los imaginarios, tanto de familias como de maestros y maestras, quienes desconocen que la sexualidad es un concepto amplio que va más allá de la genitalidad o las relaciones sexuales; un factor constitutivo del ser humano, que se construye y se vivencia día a día desde que se nace. Así, cuando se tiene esta perspectiva aislada, se desconoce, por ejemplo, que desde la infancia se pueden impulsar herramientas pedagógicas para el empoderamiento de los niños y las niñas en el reconocimiento y ejercicio de su corporalidad y sus derechos.

Necesidades para el abordaje de la sexualidad en los contextos escolares

Frente a las necesidades para el abordaje de la sexualidad en los contextos escolares, se observa la importancia de conocimientos prácticos para la atención a estudiantes relacionada con estos temas. Al respecto, una orientadora menciona: “Actividades para realizar con padres o estudiantes. Eso es lo que a nosotros nos fortalece, porque la parte teórica uno la tiene, o la puede conseguir en Internet, pero las estrategias son las que nos ayudan muchísimo”.

También se señala la necesidad de superar los efectos de las distintas creencias o significados, principalmente de índole personal (imaginarios sobre la sexualidad y el género) o religioso, para poder realizar procesos de orientación con mayor profundidad. En términos de cambios, se señala cómo la práctica de estas temáticas, transforma los procesos de orientación. Principalmente se mencionan cambios cognitivos o mentales, bajo la necesidad de atención de los estudiantes. También, se hace mención a la importancia de las transformaciones o cambios emocionales, con el ánimo de tener disposición para el abordaje de estos temas.

Un elemento central en este ejercicio de “cambio cognitivo” tiene que ver con la capacidad de autorreflexión o de autorreconocimiento de los obstáculos epistemológicos que dificultan el abordaje o acompañamiento a estudiantes en los procesos de orientación. Así, el tomar consciencia o darse cuenta de las dificultades para el abordaje de estas temáticas, se convierte en el punto de partida para la transformación de docentes, orientadores, orientadoras y directivos. Esta luego se traduce en ejercicios de búsqueda de información, segundo paso importante en este proceso transformativo. Por último, aparecerán las acciones asociadas a los acompañamientos efectivos.

Oferta de oportunidades institucionales en torno a los proyectos de Educación para la Sexualidad (PES)

La oferta de oportunidades hace referencia a un conjunto de condiciones que permiten el abordaje de la sexualidad en los contextos escolares. A continuación, se resumen estas ofertas de la siguiente forma:

- Equipos de trabajo y cualificación del talento humano.
- Espacios para los aprendizajes.

- Tiempos para la organización de las iniciativas.
- Alianzas para el abordaje de la educación para la sexualidad.
- Oferta de educación complementaria.
- Articulación con educación para el trabajo y educación superior.

Equipos de trabajo y cualificación del talento humano

Un aspecto importante de la oferta de oportunidades tiene que ver con la disposición del talento humano para la atención y la cualificación. Al respecto, se suele referir el bajo número de orientadores y orientadoras para la atención de temas relacionados con la sexualidad. Una condición que se pone de manifiesto es la dificultad para la cualificación, principalmente por temas de tiempo, y por la cantidad de trabajo a la que se enfrentan. Una alternativa a esta dificultad son los procesos de cualificación en contra jornada, lo que le permitiría dividir el tiempo destinado para su proceso de cualificación.

Dicha cualificación se torna importante más aún cuando las creencias, valoraciones o juicios sobre estos temas se relacionan con la idea de la falta de preparación, es decir, de la percepción de carencia de competencias para intervenir sobre estos tópicos, especialmente por la pérdida de capacidad para responder a las preguntas de los y las estudiantes sobre estos aspectos. Parte de esta concepción está inmersa en una preocupación que emerge cuando es el estudiantado quien tiene más conocimiento que el docente, orientador u orientadora en estos temas.

A esto se suma la creencia de que a mayor capacitación más responsabilidades, razón por la cual se suelen evitar estas capacitaciones. Esto es especialmente cierto cuando los procesos de acompañamiento o tutoría son vistos por fuera de una apuesta curricular. A pesar de lo anterior, se reconoce que la intervención de estos temas debe ser competencia necesaria de toda la comunidad educativa, incluso de todas las áreas de conocimiento, por cuanto el abordaje debe ser integral, como mencionan las siguientes orientadoras:

La mayoría dice que no. Que no se sienten preparados. Cuando se presenta: “bueno, tenemos que llegar con este tema a todo el colegio”, entonces lo mejor sería una tutoría, y hay profesores que dicen “No. Yo no me comprometo a manejar ese tema en el salón”.

Ellos se sienten que no están preparados para una pregunta que les haga los chicos o que, de pronto, como a veces los chicos saben muchas cosas más que uno, entonces como que quede fuera del tema.

Las decisiones de cualificación también dependerían de las condiciones laborales de los y las docentes y de su contexto familiar; si tienen más de un empleo, si tienen una pareja, hijos, hijas; es decir, de si tienen el tiempo para poder cualificarse. Por otra parte, se habla de la idea de “vocación”, la cual, de acuerdo con docentes, es difícil de encontrar en el contexto educativo.

Asimismo, las entrevistas dejan ver que no existe un criterio establecido, de parte de las instituciones, para cualificar a los y las docentes sobre sexualidad. Sin embargo, se considera que, de existir un plan de cualificación, este debería partir del diagnóstico de necesidades previamente realizado sobre la población priorizada, del reconocimiento de la planta docente y de sus competencias, de reconocer a cuántos estudiantes se piensa impactar sobre un futuro programa de capacitación, de reconocer las diferencias existentes entre estudiantes de distintos niveles, y de establecer las estrategias para “escalar” la información recibida en capacitaciones tanto a estudiantes como a la comunidad educativa en general.

Espacios para los aprendizajes

Un elemento para la oferta de oportunidades tiene que ver con los espacios o ambientes de aprendizaje. En las instituciones estudian más estudiantes de los que pueden manejar, y a las orientadoras y los orientadores les resulta difícil abarcar los casos y realizar procesos de orientación a profundidad. Esto contrasta con la idea de que en los colegios grandes la organización se puede dar por niveles, lo que torna más fácil la organización para el abordaje, en contraste con lo que sucede en colegios pequeños, en donde el trabajo se da en todas las áreas, desde preescolar hasta los últimos grados de bachillerato, lo que dificulta la organización para el abordaje de la sexualidad y temas relacionados.

Tiempos para la organización de las iniciativas

Otro aspecto importante sobre la oferta de oportunidades tiene que ver con “contar con un tiempo para compartir” entre docentes y profesionales de apoyo, o entre docentes, orientadoras y orientadores; especialmente cuando se espera una transferencia de lo aprendido, o para que existan momentos de diálogo y cualificación conjunta. Al respecto, llama la atención los tiempos para compartir

los proyectos, los cuales se muestran escasos; lo que puede conducir a que los y las docentes no conozcan o se involucren como se esperaría en los proyectos que se realizan en la institución. Esto es característico de instituciones con un menor nivel de organización y de poca disposición de tiempos para la cualificación docente. Se percibe que estas cuestiones administrativas son muy difíciles de superar ya que dependen de la voluntad, de los intereses administrativos y de la vocación y motivación docente.

el tema de orientación es bastante, bastante relegado, y no concuerdan con las realidades de las instituciones.

(...) los tiempos para nosotros, o sea, son demasiadas cosas que hay en la institución y no podríamos atender; entonces, en el evento que no tuviéramos practicantes, pues muy posiblemente estaríamos atendiendo casos individuales, o estaríamos en las reuniones de las diversas entidades que nos mandan aquí al colegio como priorizados: “que hay que ir, que hay que estar en el taller, que hay que hacer esto, que hay que dar respuesta a esto”, entonces, procuramos que más bien esas funciones administrativas las realizamos nosotros y los practicantes nos colaboran con esa parte en cada uno de los salones que tenemos que hacer”.

(...) en algunos momentos fortalecen, pero en otros momentos nos toca como acoplarnos y amoldarnos de acuerdo con las dinámicas que se presentan. Vemos que hay una muy buena comunión entre los docentes y nosotros, en el aspecto de que estamos informados, aunque una de las grandes falencias que comenzó a verse en este año, y como a mediados del año pasado, es que nos han recortado desde Secretaría de Educación los tiempos.

Alianzas para una educación de la sexualidad

Los ejercicios de abordaje de la sexualidad pueden estar apoyados por distintos tipos de instituciones con diferentes intereses y enfoques, lo que hace que la escuela se vea intervenida por un conjunto variopinto de ideas y de proyectos que complejizan, aún más, los abordajes sobre la sexualidad y las temáticas relacionadas. Así, es común la referencia a hospitales, fundaciones, organizaciones, secretarías, alcaldías locales y universidades, entre otras instituciones. Dichas alianzas suponen partir de reconocer el trabajo que viene realizando la entidad externa, y la evaluación de la posibilidad de adaptación a lo que se realiza en la institución, principalmente desde las políticas institucionales y del PEI.

Sobre los hospitales, se menciona la colaboración del Hospital Pablo VI de Bosa y el Hospital Centro Oriente, quienes se encargan de realizar procesos de

acompañamiento en salud sexual, salud reproductiva, así como charlas y conferencias sobre varios temas relacionados, como los métodos anticonceptivos o las enfermedades de transmisión sexual.

A pesar de esto, las entrevistas dan cuenta de cambios en las dinámicas de relación con algunos hospitales, originadas en transformaciones de las políticas de trabajo en salud. En estos casos, las intervenciones se consideran fallidas, especialmente cuando se cree que las intervenciones generan más inquietudes en los y las estudiantes, en lugar de resolver dudas; así, “lo que se habla” no resuelve las dudas y el “problema” queda en manos del orientador u orientadora, quien suele no saber cómo hacerlo.

Otras de las dificultades que se atribuyen a la intervención de los hospitales, y los cambios que han tenido en su participación en el escenario educativo, están asociadas al hecho de que el número de personas que participan de estas actividades resulta ser poco, el tiempo destinado es mínimo y el grupo al que está dirigido resulta estar restringido. De igual forma, se perciben también fallos en la organización de las actividades, razón por la cual se insiste en una proyección del trabajo para que las acciones que lleguen no se sientan fragmentadas. Cuando aparecen muchas acciones desorganizadas, se percibe como simple “activismo”, el cual, desde la perspectiva de orientadores y directivos, “tiene poco impacto”.

(...) mucha gente... y, por ejemplo, hoy estamos como con seis o siete funcionarios trabajando con veinte niños en gestores de paz, otros veinte con salud oral, otros veinte... ¿sí? Eso es una cantidad de activismo que no produce nada concreto.

De igual forma, en los discursos son comunes las referencias a alianzas con fundaciones. Cada una con énfasis específicos. Entre estas, se encuentra Profamilia, para casos de embarazo o planificación; Fundación Renacer, para casos de violencia sexual y; Fundación Oriéntame, para casos relacionados con IVE. En algunos de estos, dichas fundaciones pueden contar con algunos recursos económicos que aportan al colegio para que sean invertidos “en aquellos programas que redunden en el beneficio y calidad de vida de los y las estudiantes”.

Los discursos suelen señalar especialmente, la importancia de Profamilia para el acompañamiento a estudiantes. Esta ha tenido una función central en la orientación, tanto de orientadoras y orientadores, como de estudiantes, en temáticas relacionadas con la educación para la sexualidad; sin embargo, el mayor efecto percibido se ubica en la prevención del embarazo, particularmente por la promoción del uso de implantes subdérmicos en estudiantes a partir de los trece años.

Otras entidades como la Fiscalía, Comisarías de Familia o Bienestar Familiar (ICBF), suelen ser convocados en casos en que se requiere la solución de problemas relacionados con violencia sexual, maltrato o presunto abuso. Las universidades, por su parte, participan a través de alianzas colegio-universidad, en donde practicantes universitarios participan a través del apoyo en los procesos de orientación. Esta participación se percibe como importante por cuanto ayuda a solventar las dificultades generadas por el escaso personal para los acompañamientos personalizados a estudiantes.

Oferta de educación complementaria

En las instituciones pueden existir apuestas para que la estudiante en embarazo continúe los estudios y no deserte del sistema educativo. Por ejemplo, se identifica una institución en donde existe un pacto de convivencia institucional, en el cual, se invita a la estudiante en periodo gestación o de lactancia a continuar sus estudios. Desde la consejería se apoya el proceso del embarazo (es decir, se acompaña a la estudiante), particularmente en los controles médicos. En algunos casos se promueve la ayuda de pares, especialmente para la comunicación o acompañamiento en tareas. En algunos casos se le brinda la posibilidad a la estudiante de estudiar en jornada nocturna, sin mayores acompañamientos.

Articulación con educación para el trabajo y educación superior

Entre las ofertas de oportunidades para la orientación de los y las estudiantes se relaciona el abordaje del proyecto de vida desde la educación para el trabajo. Este puede sustentarse en convenios con el Sena, para que los y las estudiantes realicen distintos tipos de trabajo que conduzcan a su empoderamiento, y desde el cual se evite el embarazo prematuro. Este proyecto de vida supone la búsqueda de la profesionalización y finalización del bachillerato, e incorporar posiciones críticas y responsables.

De igual forma, se observa que se considera clave la articulación de la educación media con la superior con el fin de incentivar, aún más, el proyecto de vida de los y las estudiantes. Se considera que dicha articulación contribuye a disminuir los embarazos debido a que, de esta forma, los y las estudiantes se concentran en su plan de vida y en trabajar “por el cumplimiento de sus sueños”.

Estrategias institucionales para la orientación a estudiantes en embarazo, maternidad o paternidad en el contexto escolar

El conjunto de estrategias que aparecen en el escenario educativo para el abordaje de la sexualidad puede ser amplio; estos, pueden partir del reconocimiento de las necesidades del estudiantado, hasta el seguimiento a los procesos. A continuación, se presentan aquellas estrategias que mostraron una mayor frecuencia de aparición en los discursos:

- Reconocimiento de estudiantes y sus necesidades.
- Reconocimiento de las familias.
- Acciones de concientización, búsqueda de conocimiento y transformación de representaciones.
- Estrategias basadas en la comunicación.
- Talleres y charlas para el abordaje de temáticas relacionadas con la sexualidad.
- Estrategias basadas en el juego.
- Trabajo a través del arte.
- Trabajo en grupos pequeños.
- Escuela para madres y padres.
- Elaboración y uso de recursos y materiales.
- Acceso a la información.
- Intervenciones específicas para la prevención del embarazo.
- Acompañamientos personales.
- Sistematización de los procesos y seguimiento.

Reconocimiento de estudiantes y sus necesidades

Las estrategias para el abordaje de la sexualidad, se supone, deben partir del reconocimiento de las necesidades de los y las estudiantes. Desde dicho reconocimiento

se formulan las estrategias para el acompañamiento u orientación; sin embargo, la realidad del contexto educativo muestra un distanciamiento de esta condición. Se reconoce que estos abordajes, si bien se menciona, tienen en cuenta los conocimientos de estudiantes, estos no suelen verse aplicados en la práctica. También, llama la atención el poco reconocimiento de la vida de los y las estudiantes y de su contexto para trazar proyectos y sentidos de vida reales. Así, los talleres propuestos responden a llamados de docentes o familia, más no a necesidades manifiestas por los mismos estudiantes. En general, esta situación deja ver un distanciamiento del estudiantado y, en algunos casos, un desconocimiento de los intereses y necesidades de estos, especialmente en temas relacionados con sexualidad.

Sin embargo, no en todos los casos se desconocen las necesidades, también existe una conciencia de la brecha generacional para tratar los temas. En estos casos, una actitud de apertura y de reconocimiento de las capacidades y conocimientos de los y las estudiantes permite diálogos eficaces. Este reconocimiento de necesidades implica, principalmente, darse cuenta de la realidad de los y las estudiantes que creen o imaginan que “eso no le va a pasar”, refiriéndose al embarazo o al contagio de una ITS. En ese caso, se percibe falta de información por parte de estudiantes, influencia de los mitos o recomendaciones de pares sin experiencia”. Al respecto, la reflexión que docentes pueden hacer con los estudiantes, es mostrar alternativas que se sobrepongan a ese desconocimiento con el apoyo e información de personas e instituciones idóneas.

En ese sentido, se reconoce también la importancia de acercarse al bagaje o conocimiento que tengan los y las estudiantes frente a la sexualidad. Implica reconocer su lugar de conocimiento y la posibilidad de entablar un diálogo e intercambio de saberes entre estudiantes, docentes, orientadoras y orientadores. Lo anterior, suele verse restringido por las lógicas de poder que se mueven en la relación docente-estudiante, las cuales deben ser superadas para alcanzar los efectos esperados en el abordaje integral de la sexualidad.

Reconocimiento de las familias

La comprensión o conocimiento de las características de la estructura o composición familiar de los y las estudiantes del colegio es otro aspecto importante para la propuesta de estrategias concretas. En ese sentido, se suele sugerir un entendimiento y acercamiento a los contextos familiares por parte de docentes, orientadoras y orientadores, para reconocer saberes o creencias a partir de los cuales abordar la educación sexual de manera contextualizada. A pesar de

esta claridad, y de forma similar a lo que sucede con el reconocimiento de las necesidades de los y las estudiantes, en las instituciones parecen desconocer las características socio-demográficas de las familias, lo que dificulta estimar las necesidades sobre educación para la sexualidad según edades y ciclos.

Acciones de concientización, búsqueda de conocimiento y transformación de representaciones

Otro aspecto importante relacionado con las estrategias para la orientación, se vincula con las disposiciones mentales para el abordaje de las temáticas, tanto de los y las profesionales como de estudiantes. Las transformaciones o cambios de los esquemas mentales se relacionan con una perspectiva o modelo cognoscitivista, o piagetiano, de manera concreta. Desde estos esquemas individuales se reproducen cuestiones como el machismo a través de acciones específicas. Estos cambios parecen basarse en estrategias para tener en cuenta: 1. La toma de conciencia de la realidad y de los efectos de las acciones; 2. La toma de perspectiva o el reconocimiento de perspectivas diversas; y 3. La enseñanza de cómo establecer relaciones asertivas. Se reconoce que estas transformaciones en los esquemas mentales dependen del aprendizaje y, concretamente, de los años de exposición a ciertos aprendizajes que podrían considerarse inadecuados, especialmente en las relaciones interpersonales.

Es muy importante los dos temas que trabajo; es decir, por una parte el cambio de esquemas mentales que reproduzca el machismo en acciones concretas, cambiar esos esquemas mentales, eso por una parte, y por otra parte, enseñarles a cómo relacionarse positivamente; a veces es muy complicado todo esto en un taller y todavía más complicado en las condiciones que se está dando el taller, pero yo creo que es un tema muy complejo porque detrás de ese tema hay un trasfondo de muchos años de aprendizaje, pero creo que tenemos que incidir ahí.

El otro frente de trabajo tiene que ver con las transformaciones en el conjunto de los esquemas mentales, también conocido como representaciones sociales. Esto implica la aceptación social generalizada de “ideas bien vistas”, patrones aceptados y generalizados socialmente, ya que dichos modelos sociales afectan las formas en las que actúan los individuos y pueden normalizar acciones no adecuadas, de forma casi condicionada. En ese sentido, se percibe la necesidad de transformar mitos y creencias generalizados, representaciones o normalizaciones erróneas, a través de los procesos de comunicación, o de campañas de comunicación para una vida sexual informada y consciente.

De igual forma, el ejercicio sobre los esquemas mentales implica el reconocimiento de las consecuencias de dichos esquemas erróneos para la vida del sujeto. Muchas de estas consecuencias, cuando se habla de sexualidad, son vistas de forma negativa. Esta estrategia también implica el reemplazo por otros esquemas más ajustados, igualitarios y de pautas para una sexualidad informada y en el marco de los derechos. Relacionado con lo anterior, se suelen referir como estrategias que pueden ser útiles para el trabajo sobre el desconocimiento de estudiantes: las direcciones al “acto de conciencia”, el “reconocerse a sí mismo y a sí misma”, el “reconocer que no se sabe” y, especialmente, que no se sabe sobre sexualidad. Esta posición de desconocimiento permite la exploración y el aprendizaje “real”. Dicha estrategia es parte de la deconstrucción de conocimientos y la construcción o reconstrucción de saberes de manera consciente.

El otro elemento importante, asociado a lo anterior, tiene que ver con generar en los y las estudiantes la duda sobre lo que sabe o sobre lo que le han dicho. Esto parte de reconocer que la información que se recibe puede ser, o es, normalmente incompleta o errónea. Se adiciona a esto la motivación para la búsqueda de información, es decir, generar en el estudiantado el interés por saber más acerca del tema a través de canales fiables. Esto, principalmente se logra a través del cuestionamiento sobre la realidad. Dicho cuestionamiento conduce a estas búsquedas de información y a la construcción del conocimiento respectivo.

Talleres y charlas

Es común las referencia a charlas para abordar temáticas asociadas a la identidad de género y la orientación sexual, relaciones sexuales “seguras” y enfermedades. Estos abordajes se realizan entendiendo estas orientaciones e identidades diversas como parte de la norma y no excluidas de ella. Bajo dicha norma, los llamados de atención se realizan a las expresiones amorosas “demasiado fuertes” que se salen del contexto. De igual forma, los talleres sobre sexualidad se suelen elaborar sobre una idea de “integralidad”, desde las distintas dimensiones del ser, desde el respeto por la diferencia, el autorreconocimiento, el reconocimiento del cuerpo y los derechos, conceptos recurrentes en las entrevistas realizadas. Dichos talleres y charlas se sugieren, para que puedan articularse a una línea de currículo para la sexualidad.

Las acciones suelen iniciar con el reconocimiento de los y las estudiantes, que guarda relación con una toma de conciencia de quién se es. Una segunda etapa de trabajo dirigida al respeto por la otredad, concepto central en el discurso de

docentes, orientadoras y orientadores. Es interesante que en buena parte de las entrevistas se haga este salto del reconocerse a sí mismo y a sí misma para respetar al otro o a la otra, aunque nunca se hable desde una “lógica del cuidado y el autocuidado”, sino bajo una “lógica del respeto” que de fondo, está pensada especialmente hacia el respeto por las demás personas. Lo anterior, deja ver una relación interesante en los contextos educativos entre el yo (estudiante) y el otro (adulto) que, en el contexto educativo parece estar construida principalmente desde el punto de vista del “otro” (adulto).

Para estas actividades o talleres se dice invitar a las familias. Se realizan reuniones y se les invita a que aborden el tema de sexualidad con sus hijos e hijas. Las referencias a los temas tratados implican una insistencia por la normalización de las temáticas sobre la sexualidad, amarradas estas, al compromiso existente para cumplir el manual de convivencia. Se reconocen igualmente las dificultades para la realización de las actividades, principalmente, por la falta de tiempo de docentes orientadores u orientadoras o por la falta de tiempo de las familias, quienes suelen asistir a la institución exclusivamente para la entrega de los boletines. Al respecto, una orientadora menciona:

un taller de sexualidad debe ser integral. Deben estar inmersas varias cosas. (Entre esas) está el desarrollo humano, las dimensiones del ser y el respeto por la diferencia. (...) la idea es que todos entiendan esa finalidad. En esencia, donde el chico se reconozca como que tiene un cuerpo y dentro de su cuerpo todo es funcional, incluida la sexualidad... que hay unos derechos. Voy en la primera etapa. Esta etapa es para reconocerse, y la segunda sesión se basa en conocer para respetar.

Otras de las estrategias comunes tienen que ver con las charlas y conferencias sobre temáticas relacionadas con la sexualidad. En estas, participa no solo el equipo psicosocial, sino también fundaciones, quienes dan las charlas, y estas van acompañadas de actividades pedagógicas coordinadas por los y las docentes. Luego de la realización de los talleres, suelen llegar inquietudes por parte las familias sobre los temas abordados, para lo cual, el proceso de orientación toma las dudas y preguntas como insumo de trabajo para los siguientes talleres.

Estrategias basadas en el juego

En el discurso se logra identificar prácticas basadas en el uso de la lúdica, el uso de juguetes y objetos diversos, como bananos, juego con condones o con muñecos de bebés. A su vez, el juego y la lúdica son vistas como estrategias que también

pueden ser efectivas para el trabajo con familias; sin embargo, no se suelen utilizar por el tiempo que pueden implicar estas actividades.

Las fundaciones u organizaciones también parecen utilizar talleres activos que incluyen juegos de roles, en los cuales se representan situaciones y se discute con relación a lo dramatizado. Estos talleres se perciben como una fortaleza, ya que no solo aborda conceptualmente la sexualidad, en tanto al ámbito de la salud como de los derechos, sino que también prepara en competencias, para poder gestionar habilidades a la hora de hacer consciente la sexualidad.

Trabajo a través del arte

Con menos frecuencia, se hace mención del uso del arte para acercar al estudiantado a las temáticas relacionadas con la sexualidad. Se menciona el uso de murales y grafitis para expresar sentimientos y opiniones, mismos que pueden ser observados por toda la comunidad educativa.

Escuela para madres y padres

En las escuelas para madres y padres se abordan diferentes temáticas, entre estas, aquellas que refieren a la sexualidad. En buena parte de las instituciones es poco lo que se logra trabajar con las familias. Algunas de ellas logran avances importantes a través de la asociación de madres y padres. Igualmente, como se ha visto anteriormente, se reconoce la falta de acompañamiento familiar para abordar estas temáticas. En ese sentido, se resalta la importancia de volver a rescatar o vincular a las familias a los procesos de orientación o acompañamiento a los y las estudiantes.

También se menciona que, en las escuelas de padres, se suelen dividir a estos por grupos, por niveles y, dada la cantidad de padres, se realizan talleres durante varias semanas o no se alcanzan a abarcar todos los grupos. Las actividades que se suelen plantear a las familias están en la vía de “tareas” para discutir con los hijos e hijas, escribir qué opinan y retornar las tareas al colegio. Lo anterior contrasta con la falta de indagación de conocimientos sobre sexualidad en madres y padres; en parte, por temas de tiempo, pero también por las temáticas trabajadas con los padres que, como se mencionaban anteriormente, se circunscriben casi de manera exclusiva a la convivencia y a la obligatoriedad a partir del manual de convivencia.

(...) tenemos cuatro escuelas de padres al año, o sea, una por periodo, y pues sí hemos tenido buena acogida, pero nosotros, como somos tantos, por ejemplo, tenemos que usar un día, sextos; otro día, séptimos; otro día, octavos. La pasamos casi dos semanas haciendo escuela de padres.

solamente a veces se hace un taller y se les deja la tareíta: “discuta con su hijo este tema, escriba que opina y mande la tarea”.

En esencia, aquí en esta sede... nosotros tenemos, a inicio de año, reuniones con los padres de familia, uno a uno. Eso es desde un proyecto que se tiene desde coordinación y orientación de convivencia. Los dirigimos tanto coordinación como yo, y los padres asisten un día a la semana (...), en relación a eso, yo les digo a los padres que es importante que les hablen de sexualidad desde ahí, y de una vez se les indica que durante el año se va a tratar de ese tipo de cosas con los chicos, porque hay que tener en cuenta que no todos los padres hablan de esto con los hijos, que no todos los padres esperan que el colegio les diga ciertas cosas a sus hijos, y yo, de una vez, tomo las riendas desde el comienzo, decirles “les voy a hablar de esto”. Con los padres soy muy directa, para que entiendan de qué les voy a hablar, porque esto debe ser normal para todos, y la normalidad debe estar desde la casa (...). Desde el colegio, pedagógicamente, queremos acompañar a los chicos. Este proyecto lo venimos haciendo hace cuatro años, de decirle al papá: “usted, cuando firma matricula, se compromete a estas cosas del manual de convivencia”. Existen unas cosas que hacen coordinación, y otras, orientación. Yo, como orientación, hago estas actividades, y es importante que sus hijos conozcan de esto, porque conociendo se pueden cuidar más, y la idea sería decirles a los padres: “estos son los talleres”, pero, primero, no tengo tiempo, y, segundo, los padres, los días que vienen con seguridad al colegio, son en la entrega de boletines, y ellos vienen es por el boletín, y se van, y la idea no es hacer un taller obligado.

Elaboración y uso de recursos y materiales

Los materiales utilizados para el abordaje de temas relacionados con la sexualidad, y para los procesos de orientación, son de diverso tipo, entre estos: imágenes, videos, fotografías, canciones, materiales de dibujo, juegos y condones. Algunos materiales se consideran necesarios para el abordaje de la sexualidad, como los equipos de cómputo, pero la carencia de estos dificulta algunas estrategias para el abordaje.

Existen otra serie de materiales que se crean en la institución, como cartillas para las familias en donde se dan a conocer, entre otros temas, los derechos sexuales y derechos reproductivos. También, se mencionan materiales para el trabajo artístico y para algunas producciones escritas, particularmente folletos.

Así mismo, se mencionan materiales que son aportados por instituciones externas, como juegos didácticos o cartillas, que en muchas ocasiones no se utilizan o pueden tener enfoques que no son los más adecuados; situación que debe ser abordada con especial cuidado.

Acceso a la información

Median también aquí, las formas en las cuales se cree que los y las estudiantes acceden a la información. Internet es una fuente importante, pero para la comunicación de contenidos está el teléfono celular. En todo caso, las redes de información son percibidas en un sentido más bien negativo. La preocupación, en estos casos, se da por la veracidad de la información, por las ideas equivocadas respecto a lo que ven, por las formas en las que se comprenden las temáticas y por los temores ocasionados.

Pero, aunque las familias, docentes, orientadores y orientadoras creen que la primera fuente a la que acuden estudiantes es a través de Internet o de pares, la investigación muestra que los y las estudiantes esperan que sean las familias quienes brinden la información y generen la confianza para hablar de sexualidad, situación que suele no generarse en las familias, principalmente por desconocimiento, por temor de abordar los temas o porque pueda incentivar un “acercamiento temprano” a las relaciones sexuales.

Acompañamientos personales

Los acompañamientos personales son variados, y dependen de las temáticas a abordar. Por ejemplo, en estudiantes en embarazo, se indaga por el tiempo de gestación, la posible fecha de parto y se trata de garantizar que se inicien los controles mensuales. La preocupación por un inicio tardío del acompañamiento tiene que ver con que, si la estudiante decide interrumpir el embarazo en cierto momento, por ejemplo, en un desarrollo avanzado, el riesgo para la vida de la estudiante es más alto, lo cual, trae consecuencias para la institución y para los profesionales a cargo.

Estos ejercicios de reconocimiento e identificación de los casos de estudiantes en estado de embarazo se realizan, también, con el apoyo de docentes de educación física. Dicho proceso igualmente implica la firma de compromisos con las familias y la estudiante. A partir de este compromiso, la estudiante debe llevar

a la institución, mes a mes, copia de los exámenes o recomendaciones médicas. Lo anterior garantiza un acompañamiento “adecuado” por parte de orientación.

En general, las orientaciones individuales son pocas, dada la cantidad de estudiantes en las instituciones. Algunas estrategias para solventar esta situación se ubican en el uso de la tutoría, aunque esta depende de los conocimientos docentes y de los acompañamientos personalizados de los y las practicantes.

Por otra parte, se suele concentrar la atención en las estudiantes más no se tiende a hacer un acompañamiento o involucramiento con los estudiantes, situación que refuerza la idea de la responsabilidad exclusiva sobre las mujeres y deja de lado la importancia de abordar las masculinidades desde la corresponsabilidad.

Sistematización de los procesos y seguimiento

Un último aspecto importante para el abordaje de la sexualidad y los procesos de orientación en los contextos educativos tiene que ver con la sistematización y seguimiento de los procesos. En términos de la sistematización, se observa el registro de las sesiones en actas; sin embargo, estas no tienen como fin la retroalimentación de los procesos. Terminan siendo solo un ejercicio administrativo. En general, las entrevistas dan cuenta de la necesidad de que los procesos sirvan para retroalimentar la práctica, para que sean más eficaces tanto para transformar como para mejorar los talleres y ejercicios de orientación.

Por otro lado, se ve como necesario el diagnóstico, preferiblemente externo, de las poblaciones que habitan la institución, ya que se entiende que las poblaciones son diversas. Este diagnóstico también ayudaría a los procesos de orientación y al desarrollo de los talleres.

Igualmente, se suelen utilizar encuestas a estudiantes y formularios para la atención a docentes, atención a padres de familia, y talleres en primera infancia, en primaria y bachillerato, que quedan condensados en unos informes de resultados para el reporte a coordinaciones. Las encuestas resultan útiles para reconocer significados y saberes en los y las estudiantes sobre las temáticas abordadas, aunque esto puede que no tenga un efecto en la sesión misma: es información que se recoge al principio y al final del taller. Esta estrategia podría ser útil para direccionar la actividad a partir de los conocimientos y significados de los estudiantes sobre sexualidad y temas afines.

Así, se diligencian encuestas que recogen las inquietudes en cuanto a la sexualidad. Estas encuestas pueden incluir preguntas relacionadas con los comportamientos que tienen los y las estudiantes con relación a la sexualidad. En todo caso, se considera importante ofrecer una retroalimentación a cada estudiante sobre lo que aprendió a través del taller. En algunos casos, estos aprendizajes se verifican mediante presentaciones que los y las estudiantes hacen sobre los puntos que les generaron mayores aprendizajes.

Las encuestas también funcionan para indagar qué temas estarían interesados en trabajar las familias, razón por la cual aparecen temáticas como: las pautas de crianza y la instauración de normas. Así, las estrategias de seguimiento se circunscriben a la actividad o taller ejecutado, a través de pre-test y pos-test durante la sesión. Sin embargo, a veces en estos procesos no se identifican ajustes a los talleres a partir de la información recolectada. En parte se justifica esto por el poco tiempo que se tiene para analizar la información recolectada.

Resultados relacionados con la agencia y el empoderamiento

La agencia hace referencia a la habilidad de definir metas propias y actuar a partir de las mismas; se entiende como “aquello que una persona tiene la libertad de hacer y lograr en búsqueda de las metas o valores que él o ella considere importantes” (Sen, 1985, p. 203). En el escenario de la sexualidad, la agencia y el empoderamiento se conciben como la habilidad para “afrontar, asumir e incorporar la educación para la sexualidad como dimensión indispensable para la construcción de proyectos pedagógicos viables, aludiendo tanto al estudiantado, como a docentes, equipos de orientación, directivas e incluso las familias y el entorno” (Bernal, 2019, p. 12).

Dicha habilidad supone un lugar importante del conocimiento, tanto en la recepción de la información relacionada como en la construcción de este. En algunos casos, esta habilidad se ve alterada ya sea por informaciones infundadas o por mitos y elaboraciones particulares sobre la sexualidad. En los y las estudiantes, dicha agencia depende de las fuentes de información, las cuales suelen ubicarse en la familia con los conceptos y creencias que esta tiene; y de la capacidad percibida por los y las estudiantes para la acción en el contexto escolar, mismo que puede favorecer o no estas capacidades, dependiendo justamente de los elementos estructurantes que aparecen en el eje de planeación; es decir, tanto

por las creencias que se mueven en el ámbito curricular, como por las disposiciones para el abordaje de estos temas por parte de la institución.

Por ello, la agencia y el empoderamiento dependen de las acciones que se percibe, se pueden realizar, o que efectivamente se hacen; del grado de control percibido sobre dichas acciones, pero también, y de manera especial, de las creencias sobre las consecuencias de estas, las cuales, pueden facilitar la movilización o entorpecerla. En el ámbito de la sexualidad, esto guarda relación con las percepciones sobre la habilidad para responder, de manera informada o responsable, a las acciones relacionadas con la sexualidad, entre las que se encuentra el uso de anticonceptivos, la planificación, la toma de decisiones sobre el embarazo, el reflexionar sobre el sentido de vida y las acciones de cuidado y autocuidado, entre otras cuestiones.

En este componente del estudio, la información referida a la agencia y el empoderamiento, fue extraída de los discursos de todos los actores de la comunidad educativa, con mayor énfasis en la información proveniente de estudiantes, familia o acudientes. Dicha información ha sido organizada en los indicadores de este eje, los cuales dan cuenta de los comportamientos, conocimientos y creencias asociadas a la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad y, de la participación en programas diseñados para el abordaje de estos temas.

Comportamientos ante situaciones asociadas a la sexualidad, el género, el embarazo, la maternidad y la paternidad de estudiantes

Este indicador es amplio en sus elementos constituyentes. Suele referir a los diferentes comportamientos asociados a la sexualidad, a las prácticas de cuidado y autocuidado, al embarazo, la maternidad y la paternidad, entre otros. Aquí, se resumen de la siguiente forma:

- Comportamientos ante la sexualidad.
- Comportamientos sobre el cuidado y el autocuidado.
- Comportamientos ante el noviazgo.
- Comportamientos de prevención del embarazo y uso de anticonceptivos.
- Comportamientos ante el embarazo.

- Comportamientos relacionados con la interrupción voluntaria del embarazo.
- Comportamientos de las familias.
- Comportamientos sobre la paternidad.

Comportamientos ante la sexualidad

Los comportamientos ante la sexualidad implican un conjunto de acciones, principalmente de los y las estudiantes, sobre temas referidos a la sexualidad, pero también referidos por otros actores que median o tiene injerencia en dichas acciones, como los equipos de orientación o las familias. En las intervenciones sobre los temas relacionados con sexualidad, orientadores y orientadoras tienden a “tratar de evitar la relación sexual”. Como se verá más adelante, lo anterior guarda relación con el sentido negativo que para las personas adultas adquiere la sexualidad en el contexto escolar. En el caso en que el o la estudiante haya iniciado relaciones sexuales, la orientación gira en torno a los mecanismos de protección, aunque en ese punto las acciones de abordaje de la sexualidad se perciben como infructuosas por cuanto el estudiantado, “a esas alturas” ya tiene mucho conocimiento al respecto. Incluso se percibe que pueden superar en conocimientos, al equipo de orientación o a los y las docentes.

Tanto por parte de docentes, orientadores y orientadoras, como de estudiantes, parecen no ser claros los conocimientos en cuanto a la sexualidad; persiste un enfoque biologicista y la omisión de otras dimensiones como el placer o el deseo, como lo resalta una directiva (Quintana Martínez, 2018):

yo creo... debe haber una orientación clara a lo que sería un proyecto de educación sexual, porque, en mi experiencia, y se lo digo partiendo de diálogos francos con estudiantes, muchas veces la educación sexual es como ponerse un condón, entonces, pues ellos decían, yo no le veo sentido a eso porque no era tanto una educación si no más una prevención de que ya que está teniendo relaciones pues protéjase, sexualidad va más allá de la genitalidad y me parece que a veces la visión que están en las instituciones reducen la sexualidad a lo genital y para mí es una aberración. Sexualidad es todo (p. 67).

La educación para la sexualidad se considera debe ser un trabajo de abordaje integral, especialmente dirigido a la comprensión de lo afectivo o lo emocional, de los sentimientos, del proyecto de vida, de los sueños, del crecimiento personal, todo esto como parte integral del ser humano. Sin embargo, este no suele ser el tipo de acción que se observa en los procesos de orientación.

Para las familias, los actos sexuales suelen caracterizarse como acciones con falta de planeación o en donde no se aplican los conocimientos que se tienen. Así, son comunes las referencias a que los y las jóvenes “se dejan llevar por el momento y no prevén las consecuencias de sus actos”, como lo señala la siguiente madre:

Yo creo que sí lo sabían, pero no lo ponen en práctica; porque es, ahora sí, como el cuento, esperan... es el momento, como la oportunidad de estar juntos, de donde está la oportunidad (...) cuando si estaban solos. Porque “casualmente” los papás no estaban. Él “listo. No vamos a ir a comprar el condón” ... no sé qué. “No. Es ya, porque perdemos la oportunidad”. Eso es lo que sucede: que los pelados, porque si eso fuera como programado, como que, “bueno, de compramos el condón que mañana vamos a hacer el amor, o esta noche”. Yo creo que sí, pero eso es como la oportunidad en el momentico. (...) yo creo que por eso es por lo que resultan muchas niñas embarazadas, porque es el “momento”, “si no es ahora no es nunca. Entonces toca es ya”.

Sin embargo, esta falta de planeación contrasta con los discursos del mismo estudiantado, quienes mencionan por ejemplo, que para tener relaciones sexuales durante el noviazgo se busca el pretexto de ir a la casa de la pareja, supuestamente para ver una película. La pareja puede tener claro, con premeditación, que van a aprovechar “que la casa está sola porque madres o padres están trabajando”. Lo anterior, desde el discurso, da cuenta de que existe una planificación para las relaciones sexuales, aunque esta parece depender del contexto. También se suele mencionar el dejarse llevar por el alcohol o las drogas.

En este sentido, estudiantes recrean historias en donde la no utilización de anticonceptivos se relaciona con fiestas, alcohol o momentos espontáneos o furtivos en donde no se tiene o no se piensa en la utilización de estos métodos; o se tiene la convicción de: “a mí no me va a pasar”. Una estudiante en situación de embarazo expresa:

Sí y ya habíamos utilizado métodos anticonceptivos, como el condón, pues porque yo no planificaba con nada; y pues no sé, como estamos en una fiesta, no sé, el alcohol, yo creo, pues no utilizamos ese día y quedé embarazada.

Al hablar de la posibilidad de tener relaciones sexuales se plantean varios escenarios. Usuales en los diferentes grupos focales, es que la pareja tiene sexo en la casa de uno de ellos cuando los padres están ausentes. El otro panorama se plantea en sitios públicos, como el colegio o en una fiesta, con la presencia de alcohol. Como primera opción, se agrupan aquellos que consideran que la sexualidad es

algo íntimo que culturalmente no se hace en público, sino en lugares privados como la casa o la habitación.

Comportamientos sobre el cuidado y el autocuidado

Normalmente los comportamientos asociados al cuidado se relacionan con las situaciones de peligro, al contagio de enfermedades o al embarazo. Así, las referencias a las infecciones de transmisión sexual resultan comunes en los discursos. Muchas veces estos temores parten del desconocimiento de la manifestación de la ITS y de las consecuencias específicas sobre la salud.

El cuidado suele ser un tema de referencia previa en las familias: “la mamá le había señalado constantemente, la importancia de cuidarse, a partir de señalar la normalidad de las relaciones sexuales y de la vida sexual activa”. Cuando el estudiantado no tiene en cuenta estas advertencias no “se cuida”. Se concluye que el o la estudiante “cometió un error”. También, el cuidado hace referencia a la planificación. En ciertos casos, se menciona la falta de cuidado “a pesar de las oportunidades para ello”. Así, se suele decir que no se planificó porque “creía que no me iba a pasar”. Al respecto, una estudiante en embarazo se reafirma en su idea de que quedar en embarazo no fue un error ya que se considera que el embarazo sí afectó el proyecto de vida, pero “no lo puso en pausa” ya que “aún se sigue viviendo”.

Los discursos dejan ver que el cuidado depende, de manera especial, de las preconcepciones o creencias que se tengan sobre las consecuencias de las acciones. Así, un estudiante, al recordar el día en que quedó embarazada su pareja, comenta que a, pesar de usar esporádicamente protección, “ese día no lo hizo”, “no lo vio necesario”. Y esta misma idea fue apoyada por su pareja quien dijo que “si no usaban protección, eso no pasaba nada”. Esto mismo aparece en otros discursos, en donde estudiantes en embarazo manifiestan que, en otras ocasiones, “lo habían hecho sin preservativo y no había pasado nada”. Al respecto, un estudiante menciona:

Mi papá me decía “cuídese”, y todas esas cosas, pero uno a esta edad no piensa mucho. Uno actúa y no piensa mucho. Ya después de actuar es que uno dice: “bueno, qué”, pero antes no. Entonces, pues no me cuidé y los resultados... pues ella... pues quedó en embarazo y ya la cuestión fue más, más complicada porque, pues no es fácil aceptar en esta edad “bueno, voy a tener un hijo”, como cualquier otra persona, pues por más grande que sea... como “bueno, vamos a tener un hijo”. Normal. Entonces, ella me decía que no podía, que, si abortábamos, que no sé qué (...)

El “no cuidarse” en la relación sexual, se atribuye a la confianza, al calor del momento, al descuido o porque se estaba enamorado. Es decir, el amor se convierte en un factor que puede generar una falta de atención en relación con la protección. Además, los y las estudiantes suelen hacer una fuerte distinción entre el saber racional (tomar decisiones racionalmente) y la irracionalidad que aparece durante “la calentura”. Suele aparecer un desfase entre la prevención (racional) y el acto mismo, que se considera de naturaleza irracional e incontrolable.

El cuidado también puede relacionarse con los espacios físicos. Así, se suelen identificar zonas aledañas que resultan peligrosas para ellos y ellas. En estos espacios se subraya el riesgo de violencia sexual, especialmente para las niñas. En varias instituciones aparece el comentario de situaciones en las que estudiantes estuvieron en riesgo de “ser engañadas” o de “perderse por no hacer caso a las recomendaciones”; descripción que deja entrever el peligro al que están expuestas las estudiantes en el espacio público.

Los estudiantes perciben la violación como el principal peligro para las niñas. Se habla de manera abierta del tema, son enfáticos en reiterar que la violencia de género no se debe permitir y si estuvieran en una situación de violencia o conocieran algún caso: lo denunciarían, pero muchas veces no les creen (Quintana Martínez, 2018).

Grupo focal 4° y 5° grado:

Estudiante mujer: “Yo vi un vídeo de una youtuber llamada Kika Nieto, y ella decía que tenía un vídeo que había una niña, que le deban dulces y regalos a las niñas, para después violarlas”.

Yo siempre me veo la “Rosa de Guadalupe”, y un día dieron un capítulo en donde las niñas eran violadas por sus familiares.

Yo una vez en el Facebook de mi papá vimos un vídeo que un señor le puso un trapo con algo y la durmió, y luego la violó (pp.. 64 y 65).

La principal conducta de cuidado que suelen identificar los y las estudiantes por parte de sus familias es la restricción o el control de la conducta. Las familias “siempre les están diciendo que deben cuidarse”. Es común las referencias, en las jóvenes, a que no las dejan salir solas o que estén pendientes a la forma en como usan el Internet. Las familias suelen justificar estas acciones en el supuesto hecho de que las niñas “están muy expuestas a la violencia sexual”, en el barrio, en el colegio y en las telenovelas.

En el caso de los hombres, se suele hacer referencia al uso del condón como mecanismo para evitar embarazos no deseados o infecciones de transmisión sexual. Así, en las casas “se les dicen mucho que se protejan”, forma como se nombra usar anticonceptivos o métodos para prevenir ITS. Los muchachos suelen contar que les dicen que se “cuiden”, que se “protejan”. En algunos casos, las mamás son las que suelen darles los condones.

Comportamientos ante el noviazgo

Las relaciones de noviazgo, cuando se está en el contexto escolar, suelen estar altamente mediadas o reguladas por las familias o por las directivas. Aun así, en el colegio se suelen buscar espacios para los encuentros, como los descansos. La relación de noviazgo, al igual que con la amistad, suele estar marcada por la confianza. La confianza mutua es un elemento central en la relación de pareja. Este escenario trae consigo transformaciones, entre las que se señala, por ejemplo: el aumento de la autoestima, efecto de la relación de pareja; de quien “acepta a la estudiante como es y por señalarle las cualidades que posee”.

Comportamientos de prevención del embarazo y uso de anticonceptivos

Los comportamientos de prevención del embarazo en los contextos escolares pueden estar mediados por los procesos de orientación, tanto por parte de la institución educativa como de instituciones externas, siendo percibidos, como mucho más efectivos, los de estas últimas.

Frente al abordaje de temáticas afines con las relaciones sexuales y al uso de anticonceptivos, una orientadora menciona que inicia su proceso tratando de indagar “el porqué de la búsqueda de información”, dando cuenta con ello de un desconocimiento de las necesidades de los y las estudiantes. Lo anterior también supone el hecho de que si estudiantes preguntan por estas cuestiones “es algo que se sale de la cotidianidad” y que, incluso, puede despertar una alerta en la orientadora o el orientador. Así, aparecen un sinnúmero de preguntas: ¿por qué quiere esta información?; ¿es para él o ella, o para otra persona?; ¿qué quiere saber? Este ejercicio de indagación le permite identificar el “momento” del proceso, es decir, si aún no ha iniciado la vida sexual, si ya la ha iniciado “sin consecuencias”, o si esa vida sexual ha tenido consecuencias.

Entre los temas abordados por orientadoras y orientadores se suele dialogar con estudiantes sobre la genitalidad, el “cuidado y autocuidado de los genitales”, el placer de la relación sexual y, de paso, se indaga por cómo se inició la relación sexual, si esta fue accidental (como se ha visto, buena parte de la creencia sobre la sexualidad y el embarazo implica un ejercicio accidental y de poco control por parte de los estudiantes), si fue un asunto “de un momento” o de “si se quiere volver a tener relaciones sexuales”. En general, las relaciones sexuales en los y las jóvenes son vistas, en muchas ocasiones, como el resultado del deseo momentáneo y accidental, lo que ubica al estudiante en un lugar de menos capacidad de agencia sobre sus acciones.

Comportamientos ante el embarazo

El empoderamiento se define como un proceso de aumento progresivo de la autonomía y de la capacidad para tomar decisiones estratégicas. En el ámbito individual, el empoderamiento en los y las adolescentes parece ser fundamental para su bienestar y, a nivel social, contribuye al establecimiento de relaciones más equitativas y democráticas entre géneros. Los casos abordados suelen hacer énfasis en las estudiantes en condición de embarazo, poco empoderadas y que suelen evitar dar cuenta de su situación de embarazo. De esta situación devienen conductas de falta de control sobre su proyecto de vida y la creencia en la directa relación entre pobreza y altas tasas de natalidad.

Frente a la posibilidad de la concepción, los imaginarios se dividen entre géneros, ya que, en algunos casos, se percibe al hombre como aquel que aprueba la concepción; en otros, a la mujer. Principalmente, este imaginario sobre la concepción se ubica en la mujer, quien es la que llevará “el peso del embarazo”, la que “se amarra al hombre” o la que ve, con mayor efecto, esta condición sobre el proyecto de vida.

“Él la pasa bien y ella mal”. Estudiantes sienten que las consecuencias negativas de los embarazos recaen sobre las mujeres, mientras los hombres “siguen su vida normal”; se resalta la exigencia social a los hombres por responder económicamente y se les culpa del embarazo (Quintana Martínez, 2018).

Grupo focal 9° a 11° grados:

“él puede seguir su vida normal, pero ella tiene que cuidar al bebé y dejar de estudiar”.

“Bueno, llegó la mamá de ella a la casa con el tío de ella, a decirme que tenía que responder, que no sé qué, que eso no era tan fácil, que no sabía en lo que me había metido (...) a veces hay problemas, como le digo, como que me dicen, –no, eso no va a alcanzar–” (p. 93).

Comportamientos durante el embarazo

Durante la gestación aparecen una serie de comportamientos de la estudiante en embarazo, derivados estos de una serie de preocupaciones por la salud de ambos —madre-hijo—, o por las creencias de las familias o personas cuidadoras. Así, es común la referencia a “acostarse temprano para poder descansar”. El descanso se torna importante para la vida de la estudiante, principalmente porque “ya no rinde igual”. Hay un cambio en las dinámicas que solía realizar la estudiante: antes era activa y salía, y ahora solo hay “cansancio y agotamiento”. La estudiante suele en este periodo tomar consciencia, paulatinamente, sobre su estado y los cambios que en su cotidianidad ello implica, por ejemplo: retirarse de las actividades deportivas porque en su estado ya no puede continuar.

También, se suelen mencionar cambios en las rutinas de la casa, en el uso del tiempo libre y en las relaciones sociales, especialmente en la asistencia a reuniones sociales. Lo anterior implica, a su vez, ajustes en la organización de los horarios para cumplir con las responsabilidades de la casa y de la escuela. De igual forma aparecen en ese momento, por parte de la pareja: prácticas de protección, siendo él quien “la acompaña al bus” o “permanece con ella en los descansos”. En algunos casos se menciona el acompañamiento a las incapacidades médicas “porque no había nadie más quien lo hiciera”.

Embarazo y edad de la pareja

Los discursos permiten apreciar una constante en las diferencias en la edad entre la estudiante en embarazo y su pareja. Por ejemplo, una estudiante refiere que el padre del hijo que está esperando es mayor que ella ocho años —en otros casos las diferencias son de diez, quince o hasta veinte años—. Esto confirma diferentes reportes de la literatura que indican que: las adolescentes cuyas parejas tienen edad considerablemente mayor que ellas son más propensas a tener relaciones sexuales sin protección, debido, posiblemente, a la disparidad en la relación de poder existente entre “el que sabe por experiencia cómo cuidarse” y la concesión que hace la menor frente a esa idealización del adulto.

Comportamientos relacionados con la interrupción voluntaria del embarazo

La interrupción voluntaria del embarazo suele verse de manera negativa, como una decisión que afecta la vida y que genera culpa. Son comunes las referencias moralistas y se suele referenciar la influencia de las familias y las parejas sobre no optar por esta decisión. En general, los temas referidos al aborto aparecen con cierta naturalidad en los discursos de los y las estudiantes, lo que contrasta con los temores mantenidos por docentes, orientadoras y orientadores sobre el abordaje de estas temáticas.

Ante una situación de embarazo, los y las estudiantes señalan la importancia del grupo cercano de amigos y amigas con las que se diserta, en primer lugar, la decisión de abortar o no. Desde los imaginarios, la pareja hombre es la que suele convencer a la mujer de no interrumpir el embarazo. Así, el tema de la interrupción del embarazo parece ser algo disponible, posible, pero cuando esa posibilidad es sopesada, es juzgada de forma negativa y la opción es “asumir la responsabilidad” continuando el embarazo. Un estudiante al respecto comenta que, cuando su pareja se enteró de su embarazo, decidió inmediatamente abortar porque no se sentía preparada para ello. Coincidiendo con los imaginarios frente al tema, él se opuso porque le daba miedo tomar esa decisión y decidió informarles a los padres de la novia para que la detuvieran. Los padres la convencieron diciendo que ellos iban a estar pendientes del bebé. Al respecto, menciona:

Fue más como una orden. Le dijeron que era una vida y que no tenía la culpa de las cosas que hiciéramos nosotros. Que tenía que vivir. Que lo tuviera. Y le dijeron que, si no era capaz de sostenerlo, los papás de ella sí. Lo quieren mucho, eso sí, y le dijeron que, “si no es capaz de sostenerlo, nosotros lo sostenemos por usted”. Pero ella se decaía mucho, “como que no puedo con esto”, pero los papás siempre han estado con ella; le dicen “no, pero nos tiene a nosotros. Nosotros estamos con usted”. Entonces, eso hizo que ella, pues se convenciera de tenerlo.

El aborto suele ser visto como una posible salida ante una situación de embarazo. Los argumentos que se dan refieren a lo inadecuado de la situación para el momento de la vida y que “a esa edad no se está preparada para hacerse cargo de un hijo”, lo que coincide con las representaciones de las personas adultas: madres, padres, docentes, orientadores y orientadoras. En algunos casos, se señala que una salida es la adopción, aunque esta suele ser muy poco apoyada.

En el marco de la decisión de interrumpir el embarazo, se mencionan situaciones de precariedad, como: hacerlo en un baño, drogarse, emborracharse o terminar en la muerte. No se suelen referir métodos o instituciones precisas para hacer el procedimiento. De igual forma, tanto el evento del embarazo como la decisión de interrumpir el embarazo suelen ser vistas como situaciones que dañan la relación de pareja. Cuando no se está de acuerdo con el aborto, se suele hacer referencia a asumir la responsabilidad. La forma de asumir la responsabilidad es haciéndose cargo de la situación de maternidad, que generalmente tiende a ser asumida por las mujeres y las madres, mientras los estudiantes y padres de familia tienden a tomar distancia.

Comportamientos de las familias

Las familias tienen un lugar importante en los comportamientos de los y las estudiantes relacionados con la sexualidad. Son comunes las referencias, por parte de estudiantes, de las prohibiciones familiares, especialmente durante el embarazo. Así, durante el embarazo, lo que más le “pesa” al estudiantado, es la falta de control sobre las “acciones vitales”: la imposibilidad de salir, de compartir con la pareja, “de ser feliz”. Esto es visto como un castigo de parte de las familias, lo que deja ver una consideración negativa sobre el hecho de quedar en embarazo. Este actuar de las familias puede conducir al aislamiento de la estudiante, quien “no tiene visitas”, “no tiene absolutamente nada”, lo que genera desesperanza y una sensación profunda de soledad.

Así, de acuerdo con lo observado, las prácticas de cuidado y autocuidado suelen ser promovidas por las familias desde la prohibición. Nuevamente se perciben obstáculos que demuestran su ineficiencia: educar bajo la premisa del no, que la mayoría de las familias utilizan, no funciona y en cambio, incita a que estas prácticas, sean vividas con una “doble vida” y no habilitada para construir una vida sexual informada, como menciona el siguiente estudiante: Ellos —refiriéndose a mamá y papá— hablan de sexualidad, pero le dicen a uno que no lo haga, que se cuide, que todo a su tiempo.

En estos comportamientos familiares, pueden aparecer varios tipos de prácticas comunicativas, como aquellas que se basan en la confianza y la claridad de la información, en las que se suele responder con el diálogo o incluso, se apoya en la consecución de los preservativos; las que manifiestan dificultad de hablar sobre sexo con el hijo o la hija y que no encuentran ni las palabras ni los momentos

adecuados para hacerlo, generando así incertidumbre sobre los hechos a ocurrir; y quienes intentan hablar pero dicen que es “caso perdido”, que “no escuchan”, “no se toman nada en serio” y “no atienden a los consejos que les dan los adultos”. Este último tipo de familia insiste en que “ahora no hay respeto por los adultos” y que “eso hace que sea muy difícil” el diálogo.

Este último tipo de familias suele ser el más común. Se encuentra con frecuencia que se parte del supuesto de que la comunicación con los y las jóvenes es muy difícil. De que, cuando se llega a la adolescencia, “no cuentan nada y cortan la comunicación”. Se suelen mencionar todo tipo de obstáculos para la comunicación y el supuesto hecho de que “los hijos y las hijas no les tienen tanta confianza a madres y padres”. Frente a este imaginario, los estudiantes son más libres y se muestran de otra forma con amigos y amigas.

Pero, aunque las familias creen que hijos e hijas buscan en Internet y con amistades información sobre sexualidad, para los estudiantes su primera fuente de información es su familia, de quien esperan la información más correcta, como lo describe un estudiante (Quintana Martínez, 2018):

Uno a veces puede preguntarle al papá o a la mamá, uno suele preguntarle mucho, como sucede todo... o sea... cómo lo explico. Cómo suceden a veces los embarazos, porque por ejemplo hoy en día las niñas de casi trece años embarazadas, cómo ha pasado eso porque a uno le da curiosidad. A veces uno tiene más miedo de preguntarle a una persona digamos, entre comillas desconocida a preguntarle a los papás (p. 137).

Comportamientos de apoyo por parte de la familia

Los comportamientos de apoyo frente al embarazo suelen ubicarse en la madre. Así, por ejemplo, una estudiante en embarazo menciona que, por parte de la madre, recibe, caricias en el cuerpo y atención, frente a los dolores que la aquejan. Esta preocupación se suele asociar con la ética del cuidado impuesta socialmente en las mujeres, en la cual las madres son quienes asumen el cuidado de las hijas, nietos y nietas.

La madre también es considerada un apoyo para enfrentar la paternidad ya que, en ocasiones, son necesarios algunos cuidados que el estudiante hombre, no sabe cómo proveer a la pareja. Así, a pesar de que los estudiantes suelen considerar a las familias “muy conservadoras”, comúnmente se resalta la capacidad empática y comprensiva de la madre, que dista de la relación con el padre, misma

que se muestra como distante. El padre puede ser visto como una figura violenta, y la familia en general, se percibe como fragmentada. Esta estructura familiar se suele caracterizar por la falta de confianza. Frente a esta situación de la familia la pareja es percibida como “salvadora”, como acompañante y protectora.

Un elemento que sobresale en el discurso es el apoyo de la familia de la pareja para llevar la condición del embarazo, la maternidad y la paternidad. Esto conduce a una opción de vida en donde la pareja hombre, trabaja y estudia; y la pareja mujer, cuida los primeros meses del bebé y luego termina sus estudios. Frente a esto, la estudiante suele encontrar un apoyo en la idea de dejar el hogar. Esta opción de vida de pareja se puede presentar como importante para la estudiante, principalmente porque se ve en ella una opción de autorrealización y de autocontrol sobre las propias decisiones, dando cuenta de una mayor capacidad de agencia, como lo revela una entrevista con una estudiante en situación de embarazo (Quintana Martínez, 2018):

Sí, pues que los papás de Juan David no hicieron una propuesta. Nos dijeron que era mejor si, el niño está naciendo para abril ¿sí? Entonces que, en ese tiempo, Juan David valide y trabaje al mismo tiempo, pues para ahorrar, y yo, los primeros seis meses, pues esté con el bebé y luego también empiece a validar y luego empiece a estudiar lo que quiero ¿me entiendes? Entonces así, pues lo voy a hacer.

El investigador pregunta: “Entonces, ahí claro, cambio tu vida”.

Exacto, en ese aspecto. Igual yo antes de quedar embarazada yo también estaba planeando como irme de aquí. Quería no sé, otro ambiente ¿sí?, entonces Juan David también me dijo, pues si validas, mientras validas estudias algo; pues bueno amor, está bien. Entonces ahora lo de validar no lo veo tan descabellado, pero, pues si ya, eso que no me dejen salir es feo; ya digamos llego a mi casa y me siento sola; no tengo visitas, no tengo... comenzando como te digo, yo no tengo amigas, no tengo amigas y las única que tengo son de aquí del colegio. Entonces solo es cuando llego y las veo acá, hablo con ellas un rato, no sé qué, y ya (p. 83).

De igual forma, las relaciones de pareja pueden o no configurarse durante el embarazo. En algunas ocasiones el hombre manifiesta el interés de querer vivir con la pareja mujer y el hijo, “como un sueño». En estas ocasiones se pone de manifiesto el proyecto de vida, queriendo señalar que tener un hijo no afecta dicho proyecto. En otras ocasiones, se parte de reconocer que “es el cuerpo y la decisión de la pareja mujer”, por ello, la pareja hombre se limita a sugerir “que lo piense antes de tomar una decisión”. Asimismo, se puede poner de manifiesto el

respeto por la decisión de la pareja; sin embargo, la pareja puede influir con la idea de que puede ser “una bonita experiencia” el ser padres y madres.

Comportamientos sobre la paternidad

Tal como se refleja en la sociedad, la tendencia de la corresponsabilidad por parte de los estudiantes frente a los embarazos, tiende a ser baja y quienes asumen la responsabilidad del cuidado son las estudiantes y sus madres, llegando incluso a la inasistencia alimentaria. Los estudiantes argumentan que no saben o no les han enseñado cómo cuidar y que es un tema que poco o nada se aborda en los colegios, las masculinidades no violentas y corresponsables.

Por otra parte, la paternidad también representa dificultades para el estudiante. Al respecto, un estudiante comenta las dificultades que ha tenido que enfrentar en su “nuevo rol” de padre. Los cambios varían desde que se levanta para ir al colegio —ahora es más temprano—, hasta la búsqueda día a día de un lugar donde le cuiden al hijo mientras que él y su pareja van al colegio. Asimismo, el estudiante debe trabajar en las noches para poder “responder por el hijo”. Esta situación hace que el estudiante se sienta cansado por el tiempo que destina a estudiar y a trabajar, y que, en ocasiones, la familia de la mamá de su hijo le reclamen por no llevar el dinero suficiente. El estudiante muestra cierta preocupación por el nivel de responsabilidad que ha tenido que asumir con el nacimiento de su hijo y la posibilidad de no poder continuar sus estudios si, llegado el caso, le tocara retirarse del colegio para poder ganar más dinero, para llevarle a su hijo.

Conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado

Los conocimientos sobre género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado suelen ser variados y es común que provengan de fuentes diversas. Las referencias pueden variar mucho entre estudiantes o de un contexto a otro. En general, se suele percibir más desconocimiento que conocimiento sobre estos temas, los cuales suelen provenir principalmente, de personas adultas, familia, docentes, orientadoras u orientadores. Particularmente estos se dan sobre temáticas específicas, como aquellas relacionadas con las enfermedades de transmisión sexual o los métodos de planificación. Los conocimientos se han resumido en los siguientes tópicos:

- Conocimientos sobre relaciones sexuales.
- Conocimientos relacionados con el cuidado y autocuidado.
- Conocimientos sobre métodos anticonceptivos.
- Conocimientos sobre el embarazo.
- Conocimientos sobre interrupción voluntaria del embarazo.
- Conocimientos sobre violencia sexual.
- Conocimientos sobre derechos sexuales y derechos reproductivos.
- Conocimientos sobre proyecto de vida.
- Conocimientos sobre nuevas masculinidades.

Conocimientos sobre relaciones sexuales

Los conocimientos sobre sexualidad suelen estar concentrados en diferentes aspectos considerados como centrales tanto para el acto sexual como para la relación de pareja, percibiendo una noción de la sexualidad desde la genitalidad, el placer y el desempeño, más que desde la amplitud del concepto. De acuerdo con los discursos, el conocimiento no necesariamente garantiza la acción, sino otra serie de variables contextuales; por ejemplo, si bien se puede reconocer la importancia de la protección para evitar los embarazos, se menciona que, se deja de hacer por la dificultad económica que implica acceder a los preservativos, por las creencias de que no les iba a pasar nada, o por cuestiones atribuidas a la fisonomía de la pareja —“no le quedaba el condón”—. A veces, estos conocimientos se encuentran mediados por el placer. Frente al uso del preservativo se puede referir a que la pareja “se sentía incómoda”, la mujer “se sentía rara” o “extraña”, “no se sentía lo mismo” o “era más rico sin condón”. Lo anterior deja ver aspectos importantes que afectan la capacidad de agencia y empoderamiento, que trascienden el conocimiento y que pueden ubicarse en las creencias sobre la realidad y en una serie de condiciones del contexto.

También aparecen las referencias a la responsabilidad y a la protección. Emergen en el discurso la necesidad de conocimientos específicos para aplicar en las relaciones sexuales, como las posiciones; aunque, a veces se asume que: “eso es algo que uno lo tiene incorporado”, dando cuenta con ello, del lugar de lo innato en las consideraciones de las conductas sexuales. De igual forma, entre

los conocimientos sobre sexualidad, se resalta la necesidad de hacer conscientes las reacciones corporales que el cuerpo experimenta cuando hay atracción erótico-afectiva, lo que genera mayor capacidad de agencia sobre el propio cuerpo.

En este sentido, las y los estudiantes pueden asociar el placer sexual con algo natural y positivo. Sin embargo, algunos de los temas que reclaman, es aprender a controlar esos deseos, como si los consideraran algo que puede ser peligroso o nocivo, o que los puede llevar a cometer errores. Al parecer, el miedo a la sexualidad impartido en los colegios genera inquietudes en estudiantes sobre la importancia de “controlar el cuerpo”, “aprender a controlar las hormonas”, concibiendo el deseo sexual como una especie de energía indomable y natural que debe ser aprendida a domesticar porque puede ser peligrosa o salirse de control, como lo describe una estudiante en un grupo focal de 6° a 8° grado (Quintana Martínez, 2018): “Sería bueno que nos enseñaran más sobre cómo controlarlos, porque uno siente cosas y no sabe qué hacer con eso. Cómo vamos a vivir la sexualidad, no solo es relaciones, es cómo vamos a vivirla” (p. 70).

En los conocimientos sobre sexualidad también entra en juego el conocimiento de las familias. Al parecer, el abordaje de la sexualidad es más libre cuando las familias son conscientes de las dinámicas de sus hijos e hijas, por medio del diálogo, el respeto y la confianza; se genera mayor libertad y se previenen conductas de riesgo. Lo anterior, se articula con el hecho de que algunas familias son conscientes de que normalizar la sexualidad y sostener un diálogo bajo premisas de responsabilidad dentro del ciclo de vida, fomenta mayor bienestar emocional en los y las adolescentes. Este es un aspecto positivo, pues genera prácticas de prevención al tratar el tema sin vergüenza ni posturas religiosas o moralistas, y fomenta la tendencia a usar anticonceptivos de forma eficaz.

Así, algunas familias pueden ser conscientes de que hacer presencia, averiguar quiénes son los amigos, amigas, o conocer qué actividades destinan hijos e hijas al tiempo libre, son importantes para conocer mejor el mundo de estos y “saber llegarles” con un discurso que les haga ser más conscientes en el manejo de su sexualidad. Sin embargo, se pueden presentar conductas exacerbadas, por parte de las familias, de búsqueda de pruebas en sus hijos e hijas, entre las que se incluye el revisar el celular o las redes sociales permanentemente. Por ello, se percibe la necesidad de capacitar a las familias sobre cómo crear códigos de respeto, discreción y confidencialidad, ya que éstos serán el ingrediente necesario para que hijos e hijas validen y reconozcan a madres y padres como referentes valiosos para ser escuchados y se abra la posibilidad de un diálogo en las interacciones familiares.

Sin embargo, en ocasiones, las familias reconocen que no cuentan con información certera sobre sexualidad, más allá que la de la propia experiencia. En esa medida, urge que haya programas que den herramientas a las familias sobre placer y deseo, métodos anticonceptivos y cuáles son los más seguros. Adicionalmente se percibe importante promover estrategias que permitan a las familias hablar con sus hijos e hijas sobre cuál método usar, cómo usarlo y dónde conseguirlo. Al respecto, una madre de familia menciona que la información oportuna y “como es”, le ha ayudado a prevenir embarazos no deseados. Por su parte, otra madre de familia refiere que, por culpa del tabú con el que manejaba la familia de ella la sexualidad, les tocó más difícil saber qué era una relación sexual, cómo se podían proteger, entre otras cuestiones.

Fuentes de información

Las fuentes de información que sustentan los conocimientos de los y las estudiantes sobre sexualidad, y temas afines, son variadas. Se hace referencia con frecuencia, a la familia, especialmente a la madre, ya que hablar de estos temas con los padres genera temores. También, se hace referencia a las redes de información e Internet. En menor medida, se menciona la institución, el área de orientación y, con menos frecuencia, a docentes.

Si bien, una fuente de información importante son las familias, los y las estudiantes, en algunos casos, reconocen que es más fácil acceder a la información sobre la sexualidad cuando proviene de amigos y amigas que cuando proviene de las propias familias. Esta situación suele ser un obstáculo para que los y las estudiantes puedan dialogar sobre la información que conocen o que desean conocer. Según el estudiantado, las familias se van con rodeos y sus pares “dicen las cosas tal cual”. De manera que, los discursos suelen distinguir por una parte lo que hablan con las familias de lo que hablan con amigos y amigas. Con sus pares se sienten más en confianza. A las familias “no se les cuenta todo”. Lo anterior sugiere tres cosas: primero, que prefieren buscar a sus compañeros y compañeras para asesorarse en temas de sexualidad, no importa si se desvirtúan conceptos o normalicen algunas prácticas; segundo, que validan su opinión por encima de las de la familia; y tercero, que sienten temor de ser juzgados por las familias al exponer sus inquietudes.

En otras ocasiones se afirma que son las mamás las que transmiten información relacionada con sexualidad y que los papás no se meten en ese asunto. O, por el contrario, se prefiere hablar con el papá porque “es más tranquilo”. Aunque

esto parece depender de las temáticas a abordar. Los jóvenes manifiestan que prefieren hablar con los papás “de eso que les da pena”, mientras que las mamás son una fuente de información importante para temas particulares como la menstruación. También, refirieron a otros familiares como fuente de información, como primos o primas, quienes encuentran cercanos en edad y en experiencia.

Otro escenario de encuentro con la información sobre sexualidad es el colegio; sin embargo, no es el apoyo institucional el que se busca, sino que en este escenario se habla con amigos y amigas sobre estas cuestiones, normalmente a través de bromas alrededor del tema del sexo, pero que a veces también terminan hablando en serio sobre el asunto. Es común la referencia a que el colegio no les da esa información. Al parecer, identifican que en el colegio solo se les dice que se cuiden, pero no les dice cómo, de manera específica.

La negación de la sexualidad adolescente, del placer y el deseo y, el control social sobre sus cuerpos, hace que las prácticas de cuidado y autocuidado estén enfocadas en la abstinencia y represión del deseo (Quintana Martínez, 2018):

Grupo focal 6° a 8° grado:

EM: Si hay diferencia mis papas me dicen que no tenga relaciones sexuales, pero mis amigas me dicen que lo haga, que eso es delicioso.

EM: A mí también me pasa lo mismo porque mis papás me han dicho que no lo haga, que tenga cuidado, pero, los amigos, depende de quién sea, porque a veces uno le puede decir que no, pero otro le puede decir que sí, que eso no tiene nada (p. 132).

Por otro lado, Internet también suele señalarse como fuente importante de información. De modo que mencionen con “frecuencia”, que ven videos en YouTube, información que circulan en Facebook y lo que ven por la televisión, en programas como La Rosa de Guadalupe. Siendo común que cuando se les pregunta sobre quién les da información sobre el uso del condón mencionen: la Internet.

Otras fuentes de información se suelen ubicar en talleres y documentales. Sin embargo, los y las estudiantes pueden referir que, en la sexualidad, hay cosas que no son de conocimiento, sino que tienen que ver con la experiencia, con vivirlas, y que “eso no se aprende en un taller”. Aquí resulta interesante el lugar que le dan al conocimiento, el cual parece ser más de orden empírico que de orden teórico, como si, por conocimiento, se refiriesen a lo transmitido por los adultos más que a lo construido a partir de la experiencia personal.

Es importante resaltar que en los casos de colegios ubicados en zonas rurales es difícil el acceso a medios de información que vienen a través de Internet:

La ausencia de un medio de comunicación, como lo es la Internet, se vuelve un inconveniente para que la población estudiantil que habita la vereda (...) cuente con información oportuna, certera y veraz relacionada con la sexualidad.

Esta puede ser una oportunidad para que los programas orientados a formar en sexualidad reconozcan que en sectores rurales existen herramientas que se pueden poner al servicio de los y las jóvenes como proyectos de aprendizaje dónde ellos puedan hacer sus preguntas y formular inquietudes de forma anónima. Las zonas rurales son las zonas más vulnerables, con menor capacidad de gestión para la agencia y empoderamiento de la comunidad, y en donde hay mayor ausencia del Estado, luego, éste puede ser considerado un indicador importante para tener en cuenta cuando se considere implementar programas efectivos en IED ubicadas en dichas zonas.

Conocimientos relacionados con el cuidado y el autocuidado

Como se ha visto, el cuidado y el autocuidado son aspectos importantes para el abordaje de la sexualidad en los contextos educativos. El cuidado se enfoca en evitar quedar en embarazo”, y que esta situación “puede ser una realidad”. Por otra parte, se le suele inculcar ser conscientes de las consecuencias, de la responsabilidad sobre el cuerpo, sobre la capacidad de decidir sobre este, quererse y respetarse, de que “el cuerpo es un templo” y hay que “saber a quién mostrárselo”; de conocer a la pareja, de vivir la sexualidad con amor, de la autoconfianza y la autoestima; de la comunicación, especialmente con la familia, y de la autoconciencia.

A pesar de esto, los y las estudiantes no suelen mencionar que sus familias les hubiesen explicado cómo se pone un preservativo ni tampoco sobre la vida sexual, sobre ITS, VIH, sobre conflictos emocionales o, en general, sobre cómo cuidarse. Es decir, el estudiante reconoce que la familia no suele ser una fuente de agencia.

Estudiantes mencionan que en el colegio nunca se les ha hablado de métodos anticonceptivos y que la información que está más cercana es la que proviene de sus las amistades. Lo anterior señala hechos e imaginarios sobre las fuentes de agencia, las cuales, al parecer, no suelen ubicarse en las figuras normativas — colegio o familia— sino en los pares.

En contadas excepciones estos conocimientos se ubican en docentes —aunque lo anterior suele ser también referido por docentes—. En estos, se supone un conocimiento claro y explícito para abordar temáticas específicas en donde se han detectado falencias en los conocimientos de los y las estudiantes, como aquellas que tienen que ver con las ITS, de forma particular, sobre la clamidia, el papi-loma, el VIH, el SIDA, el herpes, entre otros. En estos casos se suele partir de cuestionar al estudiantado sobre el conocimiento que tienen; deconstruir para luego construir conocimientos ajustados a la realidad.

Por su parte, el cuidado, autocuidado y el respeto por el cuerpo suponen un dejar de lado “la promiscuidad”, a partir del reconocimiento de las propias prác-ticas de estudiantes, como aquellas que tienen que ver con las relaciones rápidas y el rápido encuentro sexual, sin el “cultivo” de la relación para “ganarse” el mismo.

Conocimientos sobre métodos anticonceptivos

La información y el conocimiento sobre métodos anticonceptivos en los y las estu-diantes es variada. Se pudieron identificar grupos en donde las familias hablan sin rodeos sobre el uso del condón, para evitar embarazos no deseados ni ITS. En otros, la información depende del género: el hombre usa condón y la mujer el Jadelle —implante subdérmico—. Hay casos en los que la mamá se encarga de suministrarle los condones al hijo.

Entre los métodos anticonceptivos que se suelen mencionar, en los grupos con los que se trabajó, aparecen las pastillas, los condones, las inyecciones, el DIU —que nombran siempre como T— y los implantes subdérmicos —que nombran como “la batería”—. Contrariamente a lo que se ha mencionado hasta el momento sobre el lugar de la institución como fuente de información, se men-ciona que esto lo han aprendido principalmente en el colegio, pero también en asesorías de farmaceutas o en citas médicas. Por otra parte, conocen sobre méto-dos anticonceptivos y sus porcentajes de eficacia a partir de haber participado en talleres organizados por el colegio. También, saben que el condón previene de ITS, mientras los demás métodos no. En otro grupo conocen varias marcas de implantes subdérmicos y conocen la T, pero no mencionan las píldoras anticon-ceptivas. Por otro lado, el condón suele ser visto como una forma de prevención de embarazo, no como una forma de protección frente a una ITS. Se suele tener presente que la presencia de drogas o alcohol puede influir para que un método anticonceptivo sea mal usado o no se use.

En otros casos, para las estudiantes, la información sobre el uso de anticonceptivos se atribuye a las compañeras, pero no se manifiesta un uso recurrente de las mismas, en parte, por los recursos para su consecución y, relacionado con esto, por la falta de información sobre derechos reproductivos. Se manifiesta poca decisión sobre la planificación. Una argumentación es la irregularidad del periodo y, posiblemente, los imaginarios tejidos al respecto sobre la reproducción. En las familias también se identifican conocimientos sobre métodos anticonceptivos. Una madre, señala que prefiere invertir más en planificar que “en pañales para su nieto”, como se muestra en el siguiente relato:

la menor sí me dijo que quería planificar; entonces, fuimos al médico general, y así, buscando la mejor opción dentro de los métodos anticonceptivos decidimos que la inyección era la mejor decisión. A mí me dirán que soy una vieja alcahueta, pero yo prefiero ir a una droguería y comprar las inyecciones, y no tener que verla con la vida amarrada con un hijo. Y ahora trabaja tiene un buen trabajo.

Conocimientos sobre el embarazo

Buena parte de los conocimientos sobre el embarazo son construidos ya cuando las estudiantes se encuentran en situación de embarazo. Por ello, es poca la información que los y las estudiantes suele tener sobre los cuidados que deben tener para la mujer en embarazo y con el bebé antes de la concepción. Durante esta, las prácticas se suelen referir al consumo de líquidos, el reposo, el evitar movimientos fuertes, el mantenerse abrigada, el no sentarse en el piso helado y hacer ejercicio. Algunas cuestiones, como dejar el sedentarismo, caminar mucho y descansar, se ven como positivas. Sobre el estado de embarazo, suelen hacer referencia a mareos, náuseas y cambios en el cuerpo de las mujeres. También se suele informar de cambios hormonales.

En algunas ocasiones, la condición de embarazo es representada como “un nuevo comienzo”, que obliga generalmente a la estudiante y también a la familia a adaptarse a este nuevo cambio, y poco se menciona al estudiante hombre. El embarazo en el contexto escolar puede ser percibido como “un golpe arrollador para la vida familiar” y puede reclamar una drástica variación y cambios en su funcionamiento habitual. La actitud de la familia, en estos casos, resulta decisiva para mantener la calidad de vida y el bienestar de sus miembros.

Se tiende a identificar que el hecho de que la estudiante reciba información profesional sobre planificación, durante las consultas de control médico, favorece y aumenta la autonomía en la toma de decisiones. En uno de los casos analizados de embarazo adolescente, se demuestra que la estudiante careció de información correcta y oportuna sobre métodos de anticoncepción, y también estuvo acompañada de creencias erradas sobre el uso de otros tipos de planificación sexual reforzados por la madre, quien ya tenía planes de que su hija planificara, pero un año después. Sobre parto y postparto, se suele manifestar poco conocimiento. Solo se suele referir el “estar relajada” durante el parto. Del postparto se tiene poca información. Está la expectativa de ir conociendo más a medida que se acerque el momento del parto.

En algunos casos el padre adolescente suele comentar que desconoce muchos de los cambios que ocurren en el embarazo y que suele apoyarse en la mamá para saber cómo debe manejar determinadas situaciones, por ejemplo, los mareos de la novia o los cuidados del bebé.

Conocimientos sobre Interrupción Voluntaria del Embarazo, IVE

El embarazo es percibido como un castigo o una “bendición” y la IVE como una forma de huir de los problemas o un acto que va en contra de creencias y valores, como lo refiere una estudiante (Quintana Martínez, 2018):

Yo si le comenté que lo había pensado —la interrupción voluntaria del embarazo, IVE—, pero él —padre del hijo que espera— dijo como, igual hay que enfrentar los problemas y no huir de ellos” “pero ahora pienso que es algo muy bonito, es una misión muy linda. Y pienso que si Dios lo hizo es por algo, no sé (...) (p. 103).

Se suelen construir diversos imaginarios. Entre estos, es común la referencia a ley que dice “que no se puede abortar después de los seis meses”. También pueden referirse a que “es ilegal”. Se suele mencionar también que no se habla de eso en el colegio. Así, si bien se hace referencia al aborto, es común que no haya información precisa sobre el procedimiento, normatividad o instituciones a las que puedan acudir. Lo que describen está muy asociado a situaciones límites y de riesgo para salud de las mujeres, como realizar el aborto en un baño, drogarse o emborracharse.

Conocimientos sobre violencia sexual

Los y las estudiantes también reportan que sus familias les hablan mucho sobre el acoso sexual y/o abuso sexual, aspecto favorable y que sirve como factor protector ante situaciones que atenten contra la integridad física y sexual. Sin embargo, la referencia sobre este tema suele ubicarse en docentes y equipo de orientación, especialmente sobre los procedimientos que se conocen, o desconocen al respecto. Estos, suelen variar de un actor a otro. Por ejemplo, una docente, menciona sobre la forma de proceder en casos de víctimas de abuso o violación, un protocolo establecido, el cual inicia con el informe a rectoría, luego se pasa a Fiscalía y Medicina Legal y, por último, se informa a la familia. Cuando se trata de docentes, se inicia informando a rectoría y luego se dirige a la Dirección Local de Educación (DILE).

Para otra orientadora, en los casos de atención a víctimas de abuso, violación o de hostigamiento sexual se procede, inicialmente, con la escucha del caso; luego, se sigue con la ruta del sistema de alertas. Desde esta, se remite a psicología y luego se procede a hablar con las familias. Se señala que primero se dialoga con la víctima para tomar decisiones sobre con quién conversar sobre lo sucedido, dejando en el estudiante, en parte, la responsabilidad de la atención. En la misma ruta se reconoce la posible participación de la Secretaría de Salud y de Bienestar Familiar, aunque se señala que son entidades demoradas en sus procesos, las cuales pueden tardar más de un año en averiguar qué pasó, o que nunca informan a la institución educativa si hubo o no atención; por ello, la ruta que se sigue consiste en evitar dichas entidades, y se direcciona directamente a la EPS o a una entidad privada.

Otra orientadora refiere que, en términos de los acompañamientos a casos sobre abusos o violación, se inicia el proceso con el llamando a las familias y luego se activan las rutas de alertas dispuestas por la Secretaría de Educación; posteriormente, intervienen policía de infancia y adolescencia o Bienestar Familiar. Por último, se deja en manos de las familias los procedimientos judiciales a seguir y las remisiones a EPS para la atención psicológica, aunque se reconoce que esto último, también lo realiza la Comisaría de familia. Los equipos de orientación suelen hacer seguimientos posteriores con las familias.

Conocimientos sobre derechos sexuales y derechos reproductivos

Las temáticas relacionadas con derechos sexuales y derechos reproductivos se dicen trabajar a través de talleres construidos a partir del trabajo realizado con los hospitales. Es interesante que el conocimiento sobre derechos suele provenir de una entidad externa y no del saber del equipo de orientación. De igual forma, también se menciona que se siguen los lineamientos enviados por la Secretaría de Educación. Así, se habla de las relaciones, a la libre identidad o a “todo lo que tiene que ver con eso”. Estas actividades o abordajes dependen de los tiempos que ceden los docentes al orientador y practicantes, y de las actividades pendientes; sin embargo, es poco lo que realmente se aborda sobre estos temas o se suelen abordar con poca profundidad. Aquí se denota la dificultad de que estas prácticas y estos ejercicios de orientación se encuentren por fuera del currículo formal. En algunos casos, se observa un ajuste a los tiempos de la clase para poder tocar estos temas, aunque, en muchos otros, quedan inconclusos o no se abordan a profundidad. Lo anterior coincide con la referencia de los y las estudiantes, para quienes estos temas son poco conocidos o desconocidos completamente. Estos, suelen desconocer las normas o leyes asociadas a la sexualidad y a la reproducción.

En los relatos aparece la cuestión de la complejidad de tomar decisiones autónomas sobre la vida reproductiva y de qué manera el abordaje salubrista no contribuye para que las decisiones sean lo suficientemente autónomas e informadas, “uno hace lo que dicen los médicos y ya”. En este mismo sentido, las temáticas relacionadas con derechos sexuales y reproductivos parecen ser trabajados a través de talleres que, construidos a partir del trabajo realizado con entidades externas, especialmente hospitales, no de los saberes de la institución o del área de orientación, como lo menciona una orientadora frente a la pregunta de si ¿abordan el tema de derechos sexuales y reproductivos?:

Sí, con talleres y actividades, tenemos un cuaderno con el cual trabajamos que dé como producto de la articulación con el Hospital Pablo VI (Quintana Martínez, 2018, p. 77).

Proyecto de vida

Las referencias a los planes o proyectos futuros se suelen circunscribir al embarazo, el cual genera cambios, especialmente como resultado de la prohibición de la familia. Como consecuencia de esto aparece la pérdida de los intereses formativos o laborales y la pérdida de inspiración sobre el futuro. Estudiantes coinciden en

que hay un momento ideal para tener hijos e hijas y que ese momento no coincidía con su situación actual. Hay que terminar el estudio, trabajar, tener estabilidad económica, y eso, calculan, es como a las veinticinco o veintiséis años. También argumentan que es necesario disfrutar antes de la vida, y viajar —es decir con hijos ya no se disfruta—, para al menos tener algo que contarle a los hijos e hijas. En un grupo focal de 9° a 11° grado se dialoga al respecto (Quintana Martínez, 2018):

Realmente salir adelante, lo primero es salir del colegio, ¿no? o sea lo que todos esperan, lo primero es tener un bachiller, si usted le llega la oportunidad en ese momento, en esa sociedad de poder llegar a una educación superior, sería una chimba, ahorita estamos en un estrato 1, 2... ¿O 3?, ¿qué estrato somos? (...)

Pero el momento apropiado sería ya uno estudiando, un año de trabajo, o sea, sale a los 18, a los 23 ya se graduó de la universidad, a los 25 ya tiene trabajo, ahorro (...) (p. 82).

Se hace constante referencia a la relación entre la educación para la sexualidad y el proyecto de vida, pero no hay claridades conceptuales que permitan conocer cuál es el enfoque o el trabajo que se hace al respecto.

El proyecto de vida es el discurso general desde donde se aborda la educación para la sexualidad, principalmente desde la idea de que las acciones asociadas a la sexualidad tienen consecuencias para la vida. En general hay poco reconocimiento o indagación en relación con los proyectos esperados o soñados por estudiantes, por el contrario, se parte de creencias sobre cómo debe ser ese proyecto —un proyecto ideal que se ubica en el imaginario docente o de quien orienta (Quintana Martínez, 2018, p. 95) —.

De igual forma, en las historias que debían recrear estudiantes en los grupos focales sobre la edad para tener hijos e hijas existen acuerdos. Se considera, como ya se mencionó al abordar el proyecto de vida, que primero hay que terminar el estudio, trabajar y tener estabilidad económica, lo que supone una edad entre los veinticinco y los treinta años. Otros, argumentan que es necesario disfrutar antes de la vida, tener experiencias, y viajar, para “tener algo que contarles a los hijos”. Por otro lado, en un caso de una estudiante en embarazo, se reconoce que se presentan sentimientos y pensamientos negativos con respecto al embarazo por parte de las familias, hermanos y tías. Se percibe que estos están más relacionados con la edad en la que se produjo el embarazo que al embarazo en sí mismo.

Conocimientos sobre nuevas masculinidades

Sobre el tema de nuevas masculinidades, cuestión que fue común en los grupos focales, los y las estudiantes manifestaron no saber de qué se trataba. Varios estudiantes mencionaron no haber oído esa palabra y la asociaron con hombres transgénero o con comportamientos masculinizados de las mujeres. También se suele asociar con hombres que son afeminados o transexuales.

Por otra parte, se percibe una relación estrecha entre la VBG y las masculinidades hegemónicas o tradicionales, con creaciones de historias en donde los hombres son celosos, violentos y victimarios, como se identifica en los grupos focales con estudiantes al hacer un ejercicio de recrear historias:

EM: Sí... sí es un violador (...) Porque los niños, ellos van solo por una cosa: sexo.

EM: Los novios, no poniéndole los cachos (risas).

EM: Hay algunos novios que son ya pasados.

IM: ¿Son pasados? ¿Cómo así?

EM: Que les pegan a las mujeres.

EM: Sí, pero es que puede ser que estén en una relación y la novia le permite que estén con otra.

IM: Y ustedes que piensan de eso.

EM: Mal.

EM: Mal, obviamente. Si uno está con una persona es para serle fiel. Y que a Valentina la violaban, la secuestran y la prostituyen por mucho dinero.

EM: Y que a Esteban le disparaban y a Valentina la violaban.

EM: Pero Esteban sobrevive al disparo, solamente fue en un brazo.

Aunque son muy pocas las menciones, se señala la inclusión de las paternidades y las masculinidades en los colegios. Este cambio en las prácticas de orientación, principalmente en la inclusión de estudiantes hombres en charlas y talleres, más

que hacer énfasis en la no violencia y la corresponsabilidad, hacen énfasis en la responsabilidad y las consecuencias legales para los hombres de tener relaciones sexuales con niñas menores de catorce años, por cuanto se considera abuso sexual. Es así que se dirigen las charlas para “pensar en lo que se hace”, para evitar estas formas de relación, como lo señala una orientadora (Quintana Martínez, 2018):

Antes estábamos tratando solo a las niñas, es decir madres gestantes, el papá se empezó a tratar hace tres años, el padre no era parte del proceso, no sé si eso logro un impacto mayor, a ellos se les ha dictado charlas desde la parte legal, para que ellos sepan que tienen responsabilidades cuando deciden iniciar su vida sexual y que esto lleva unas consecuencia, si usted es mayor de catorce años y tiene una relación sexual con una niña menor de catorce años va a tener unas consecuencias legales, porque eso se considera un abuso sexual, desde ahí es decirles que todo tiene una responsabilidades legales en las que ustedes van a incurrir porque no piensan lo que están haciendo. También los papás han pedido estas capacitaciones (p. 17).

Creencias personales sobre el género, sexualidad, embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado

Este indicador resultó ser el más amplio en sus componentes para este eje. Se incluyen en él las creencias y actitudes frente a las prácticas de cuidado y autocuidado de estudiantes relativas a la sexualidad, el embarazo, la paternidad, la maternidad y los imaginarios, especialmente de estudiantes y familias sobre los temas relacionados con la sexualidad. El listado de temáticas se resume de la siguiente forma:

- Instinto y sexualidad.
- Diferencias de género en la sexualidad.
- Concepciones sobre las diferencias de edad.
- Afectividad y erotismo.
- Interacciones familia-hijo-hija y diálogos sobre sexualidad.
- Concepciones sobre la juventud y cambios generacionales.
- Diálogos sobre sexualidad.
- Creencias sobre cuidado y autocuidado.

- Creencias sobre el noviazgo y las relaciones afectivas.
- Creencias sobre el embarazo.
- Creencias sobre la interrupción voluntaria del embarazo, IVE.
- Creencias sobre la maternidad y la paternidad.
- Creencias sobre la violencia sexual y violencia de género.
- Creencias sobre la identidad de género y la orientación sexual.

Instinto y sexualidad

Se suele reconocer en los y las estudiantes la creencia de que la sexualidad es, por sí misma, el resultado del instinto. Esta concepción sobre lo instintivo de la sexualidad apareció varias veces mencionada, especialmente por los hombres. Así, por ejemplo, el momento ideal para tener sexo es “en el que se sienta”, y “eso no es previsible”, razón por la cual el sentido de planeación de la sexualidad parecería ser incompatible con la naturaleza misma de la sexualidad; aunque sí puede haber un sentido de planeación, en el sentido de usar anticonceptivos, condón o tener la información necesaria para hacerlo de la mejor manera.

De igual forma, en las mujeres, existe una fuerte representación de género que asocia a los hombres con un instinto sexual incontrolable y peligroso. De allí que existan tantos consejos de “cuidarse frente a los extraños” y la precaución generalmente de las mamás de no dejarlas solas y nunca dejarlas al cuidado de hombres, “incluso si son de la familia”.

Por otra parte, también se tiende a asociar el placer sexual con algo “natural y positivo”. Sin embargo, se suele esperar el control de esos deseos, como si se considerasen algo que puede ser peligroso o nocivo, o que los puede llevar a cometer errores. Aparecen también en historias realizadas por estudiantes durante los grupos focales con las mujeres como “inocentes” y conquistadas por hombres que siempre toman la iniciativa y que tienen un constante deseo sexual; de modo que, las mujeres aparecen como seres “buenos”, mientras los hombres como los “malos del paseo” (Quintana Martínez, 2018, p. 89).

El tema de la “prueba de amor” es algo también que se inscribe en esta lógica de género. La niña guarda su ‘virginidad’ o simplemente una respuesta positiva a tener sexo como un tesoro valioso que se da al hombre que lo merece. Ese relato

de la ‘prueba de amor’ también muestra una lógica de presión o chantaje afectivo en el que las mujeres son presionadas por los hombres, para tener relaciones sexuales como una forma de demostrar que ellas sí los quieren. Es decir, una disparidad en las razones por las que se tiene sexo y en el que las mujeres aparecen como si no tuvieran deseos propios o no tuvieran sexo por placer (Quintana Martínez, 2018, p. 91).

En consecuencia, en los discursos es común la referencia a las relaciones sexuales como un acto irracional. La frase común es que “no piensan las cosas”, “no piensan las consecuencias”, “se dejan llevar por el momento”. En algún momento se describe que a la hora de tener sexo “uno no puede controlar la situación ni pensar bien”, o “cuando la gente tiene sexo se le olvida el mundo”. Con ello se señala que la sexualidad está en un ámbito que no es racional.

Diferencias de género en la sexualidad

Las creencias sobre la sexualidad suelen traer consigo diferencias importantes de género. Cuando se habla del ejercicio de la sexualidad, según el género, se empieza a comentar que “los hombres tienen más sexo y que las mujeres son más reservadas”. Asociado a esto, existe la representación de que los hombres piensan más en sexo que las mujeres y que las mujeres son “más atentas a las consecuencias de tener sexo que los hombres”.

De igual forma, se alude a que las niñas son educadas para ser más reservadas en materia sexual y tienden a tener mayor miedo de vivir su sexualidad, mientras que los hombres son alentados a tener sexo, o que, incluso, tener mucho sexo “hace parte de su formación como hombres”, como un atributo de masculinidad. Al contrario, las mujeres, se cree, deben preservarse y ser discretas, y esa discreción es uno de los elementos principales del acceso a la feminidad. Las mujeres “con experiencia” son descalificadas, mientras que los hombres en la misma condición son valorados.

Relacionado con lo anterior, aparece la representación binaria de género en la que la chica es juiciosa y el chico es necio y desordenado. En pocas ocasiones esta representación se invierte. Se cree que las mujeres que toman iniciativas son juzgadas y, según ellos, “no debería ser así”. Se considera que una chica puede tomar la iniciativa en una situación erótico-afectiva. Se usa la palabra “machismo” para referirse a la idea de que el hombre es quien debe tomar siempre esa iniciativa. Las mujeres que toman iniciativas son clasificadas como “lanzadas” y como

“fáciles”. Los hombres son premiados cuando son osados o tienen mucho sexo, mientras las mujeres son “devaluadas”.

Asimismo, los y las estudiantes suelen identificar que la sociedad actual es machista y hablan de las inequidades que hay en los contextos laborales, pero también de cómo se juzga a las mujeres por la forma como se visten, y se les controla su cuerpo socialmente, mientras que los hombres son más libres. Esta dualidad de género malo/buena establece una norma en la que el deber ser y lo que haría también atractiva a una mujer sería la continencia y el juicio, mientras en el hombre sería la osadía, la malicia, la experiencia y la libertad. A los hombres se les da más libertad y a las mujeres no, en parte por el imaginario de que las mujeres son más vulnerables y se encuentran expuestas a mayores peligros.

Sobre las diferencias en el ejercicio de la sexualidad, los estudiantes identifican que las mujeres “dominan” porque “es cuando ellas quieren”, como si el hombre siempre quisiera. Esta representación es usual sobre la pasividad sexual de las mujeres frente a hombres que son “arrechos” todo el tiempo. También, se menciona que las mujeres pueden “manipular con eso” y tener “a un hombre ahí” hasta que ella quiera.

Concepciones sobre las diferencias de edad

La cuestión de la diferencia de edad en las relaciones heterosexuales, en el que el hombre es siempre mayor a la mujer, parece un modelo naturalizado.

La diferencia de edad en las relaciones heterosexuales, en la que el hombre es siempre mayor a la mujer fue constante en todos los grupos focales y parece ser un modelo naturalizado (Quintana Martínez, 2018, p. 89).

Grupo focal 6° a 8° grado:

EM: El hombre tiene dieciocho y ella tiene dieciséis.

EM: Los dos de la misma edad.

EM: Noooo.

EM: A mí tampoco me dejan quedar con hombres grandes, mi mamá dice que los hombres por dentro tienen algo oscuro y malo. Tienen lujuria (...) es tener ganas de tener sexo.

Este tipo de relaciones están marcadas por la búsqueda por parte de algunos hombres, de relaciones donde la subordinación femenina, que se puede propiciar con la diferencia de edad, les permita un ejercicio de poder a través del cual puedan ejercer su machismo y hasta situaciones de violencia basada en género.

Afectividad y erotismo

Ante la pregunta por quién toma la iniciativa en situaciones erótico-afectivas los discursos suelen estar divididos tanto en estudiantes como en las familias. Se dice que son los muchachos, pero también que ambos lo hacían. Una madre mencionaba que ahora las muchachas son más lanzadas incluso que los muchachos. También, en este imaginario, se suele mencionar que para los y las jóvenes “no hay espacio entre conocerse y darse un beso”, y que ahora “de una vez lo hacen”, razón por la cual suelen mencionar que “el romanticismo se ha perdido” y se habla sobre la poca duración que tienen ahora las uniones, que “no es como antes”, que “los matrimonios duraban”. “Ahora se cambia mucho de pareja”. Así, en las representaciones que se realizaron durante los grupos focales con las familias, “los muchachos no eran ni novios sino amigovios”, como una forma de mostrar nuevos tipos de relaciones en que no hay un compromiso o son ejemplo de degradación de la relación de pareja.

Para los y las estudiantes, las relaciones sexuales no implican una relación amorosa necesariamente. Frente a la pregunta de si puede existir deseo sin amor, suelen responder que sí, que incluso “lo han sentido hacia otros sin necesidad de quererlos” y esto les parece normal. Concluyen que, “el deseo no es malo sentirlo sino lo que se hace con ese deseo”. De igual forma, los grupos de estudiantes que se entrevistaron concuerdan que “no es malo tener sexo sin conocerse” pero que “a veces hay consecuencias”. Se suele considerar el sexo “como algo íntimo y especial” y en las niñas “que no se le da al primero que aparece”. Se denota que “la confianza” es algo que entra a distinguir las situaciones y también el riesgo de tener sexo con alguien que no se conoce. En general, no califican de forma negativa tener sexo de forma ocasional, aunque sí atribuyen a la situación contraria algo más especial y deseable.

Los y las estudiantes en general pueden distinguir entre sexo y amor como dos elementos separados. El amor está relacionado con una relación más duradera. De todas maneras, a pesar de la capacidad teórica de hacer esta distinción

pareciera que a la hora de hablar de sexualidad están influenciados por repertorios de amor romántico en el que ese discernimiento entre uno y otro terreno no es tan claro.

Grupo focal 6° a 8° grado:

EH: En todas las partes de cuerpo hay sexualidad, todo el cuerpo sirve para la sexualidad.

EM: A mí me parece que empieza primero conquistándola sexualmente.

EM: Yo pienso que los chicos empiezan a seducir con las palabras.

EH: Pues normal sentir deseo.

IM: ¿Cómo fue esa sensación quién te la despertó?

EH: Fue con una amiga acá en el colegio.

IM: ¿Qué sintieron los dos? ¿La experiencia cómo fue?

EH: Me sentía más cómodo o seguro.

Grupo focal 9° a 11° grado:

EH: “No se puede vivir sin sexo porque eso es instintivo”.

EM: “el amor es constante y el deseo cambia”.

Frente a las sensaciones corporales se suele mencionar el miedo, el susto, las cosquillas que les produce una persona que les gusta y pueden clasificar algunas de esas sensaciones como agradables o a veces no, dependiendo del contexto. Adicionalmente, reconocen que la sexualidad está ubicada “en todo el cuerpo”. Por lo tanto, cuando todo el cuerpo responde a una excitación desde diferentes sistemas, por ejemplo, el incremento de la frecuencia cardiaca, de la adrenalina, esto conlleva necesariamente a una relación sexual, cuando se está con la persona que genera dichos cambios fisiológicos.

Interacciones familia-hijo-hija y diálogos sobre sexualidad

Los y las estudiantes en sus discursos, suelen hacer referencia a la importancia de la comunicación con las familias. Se suele subrayar el deseo esperado por una información de calidad y de acceso a métodos anticonceptivos. Se suele expresar el deseo de un mayor acompañamiento de “no dejarlos tan solos”.

Las familias suelen considerar que el diálogo y la confianza son determinantes para que los y las jóvenes puedan desarrollar habilidades para enfrentar una sexualidad más responsable. Se suele pensar que la forma de ver la vida, los valores y, sobre todo, el pensamiento que tanto padres y madres como hijos e hijas adolescentes tienen, debido a la etapa generacional, dificulta una comunicación fluida y efectiva. La referencia se suele dar en el sentido de que la época en que crecieron y se desarrollaron madres y padres de familia, no es la misma que la de los hijos e hijas, lo que genera una brecha generacional que afecta la comunicación.

Una madre de familia considera que, en la enseñanza de la sexualidad, las familias deben servir como “un buen modelo de conducta”. También, una de las madres señala que la clave de la educación en sexualidad está en dar confianza “para que hablen”, “para que resuelvan sus dudas”: “hay que hablar de forma directa, no con mentiras y cuentos”. En los discursos los y las estudiantes también pueden esperar que cuando se les hable de sexualidad se deba hacer referencia a la responsabilidad y a la precaución para no tener un embarazo no deseado.

Como se observa, quienes asisten por lo general a los grupos focales y a las reuniones convocadas por los colegios son las mamás, por la relación estrecha entre la feminidad y la ética del cuidado y, por la prevalencia de madres cabeza de familia. Ellas reiteran la importancia del diálogo entre estudiantes y familias para generar confianza y aportar herramientas que contribuyan a la toma de decisiones respecto al proyecto de vida y al sentido que le dan a la misma. A continuación, dos testimonios de madres de familia (Quintana Martínez, 2018, p. 125):

(...) hablo es por mi historia por mi vida, yo mis hijos me dieron confianza y yo les di mucha confianza y mire que gracias a Dios no, esta es la hora, la niña menos como le digo tiene veintiún años y está estudiando... acabando su profesión y así, y los otros también ya han salido profesionales y el chiquitín que tengo de once años y como le digo, yo lo agarro y con muchísima confianza a parte de yo ser su mamá, hagamos de cuenta que yo soy una niña del colegio, somos re amigos y cuénteme todo... y el empieza y cuénteme, cuénteme.

Lo que pasa es que muchas veces... uno habla con los hijos y ellos piensan que lo que uno les dice es mentira, que es por qué no tengan novio o novia, que por no dejarlos salir, muchas veces... llega un momento que, que... como que se estresan y se ponen agresivos, hasta con uno porque uno no los deja salir uno les dice no pues, como va a salir con, por allá con los muchachos, usted todavía es menor de edad, mire esto puede suceder, esto y esto, ¡Ay que no, eso usted piensa que es que, uno no sabe cuidarse!, ¡Que es que yo voy es a cine!, yo voy a hacer no sé qué, entonces ese es el problema, que los pelados, si los padres solamente le dicen a los pelados, les explican, ellos les entra por una oreja y les sale por la otra ¿por qué? en cambio si el colegio o hubieran estas charlas que ustedes hacen, me parece muy bueno porque ya lo van a escuchar como de otra persona y como que se les va a inculcar más esos, esos valores dijéramos en ese momento.

Concepciones sobre la juventud y cambios generacionales

Las familias suelen comparar la situación de ellos y ellas con la de sus hijos, y dicen que “antes los padres no hablaban de esos temas con uno, pero los chicos de hoy son muy rebeldes”. Como se ha mencionado, se tiene la creencia de que los hijos e hijas escuchan más a las amistades y lo que ven en redes sociales. Esto coincide con los comportamientos que se evidencian en estudiantes. Así las cosas, el problema entonces de comunicación es complejo porque los y las estudiantes escuchan lo que dicen las familias como “cantaleta”, y las familias piensan que esta cuestión de la tecnología es uno de los puntos que más les diferencia y aleja de sus hijos e hijas, que ven el mal uso de Internet como un factor de riesgo. Insisten en que, lo que hay que conocer es: en qué andan sus hijos e hijas, cuáles son sus amistades e intereses. En esa comparación, se menciona que “antes había más inocencia y ahora ellos tienen mucha información”, queriendo decir con esto, que reciben información sobre sexualidad desde diferentes fuentes y en edades poco adecuadas. Las familias suelen mencionar, al igual que orientadores y orientadoras, que “los niños saben más que uno”, refiriéndose a la diferencia de conocimientos en cuanto a sexualidad, y que cuando ellos —familias— tenían esa edad “no sabían nada. No habían visto nada”. Se percibe que esto se debe principalmente a la Internet.

De igual forma, se insiste en el rol de amigos y amigas frente a estos conocimientos. Al respecto, una madre de familia considera que los y las adolescentes de hoy en día “actúan de manera irresponsable” debido a que se dejan influenciar por el grupo al que pertenecen. De acuerdo con esto, “no son conscientes de la presión que ejercen los amigos en la toma de decisiones”. Sobre esta conducta adolescente se suele percibir que la juventud “es rebelde por definición”, por lo

cual “no vale la pena prohibir o decir algo porque ellos van a hacer lo que quieren”; “no escuchan”. Desde esta creencia, los actos posteriores del estudiantado los lleva a un “darse cuenta” y “reconocer que cometieron un error”.

Por su parte, la percepción que tienen los y las estudiantes del contexto sexual de sus familias es que era “más conservador” y que no se hablaba de sexo, lo cual coincide con lo mencionado por las mismas familias. Se cree que estos llegaban vírgenes al matrimonio, se casaban muy jóvenes, tenían sexo muy jóvenes y tenían muchos hijos e hijas a muy temprana edad y sin experiencia; mientras que los y las estudiantes tienen acceso a mucha información y el sexo no es un tema censurado. Lo anterior deja ver una amplia coincidencia entre representaciones de familias, hijos e hijas al respecto de la sexualidad. Sin embargo, estudiantes rescatan que en la época de las madres y los padres “se respetaban más y duraban más las relaciones”.

Los y las estudiantes suelen poner el énfasis en la diferencia de experiencia, de información y de conocimiento entre sus familias, ellos y ellas. También, se suele señalar la necesidad de esta generación de “vivir más cosas” y la inmediatez de las relaciones sin compromiso. Es interesante ver que los discursos de las familias suelen estar marcados por la insinuación de iniciar de manera tardía las relaciones sexuales, y en los imaginarios de los y las estudiantes esto debe ser así: “primero es el estudio”; no les interesa tener hijos o hijas tan temprano.

Diálogos sobre sexualidad

Los discursos dan cuenta de las diversas opiniones sobre lo que se suele hablar con amigos y amigas. Algunos hombres diferencian el tono con que le hablan a las mujeres, del que utilizan cuando hablan con sus amigos hombres. Algunas chicas dicen que no cuentan sus cosas ni a otras mujeres, y otros grupos dicen que hablan igual con amigos y amigas, que “eso depende más es de la confianza que del género”. Las familias, por su parte, no aparecen como las primeras interlocutoras sobre el tema manifiestan que “les da pena hacerlo”. En general, los y las estudiantes suelen percibir que tratar ciertos temas puede ser percibido como negativo, “eso es malo”, lo que genera falta de confianza en el diálogo con las familias. Otros temas no pueden ser tratados, como por ejemplo los deseos homosexuales, por considerar que las familias “no están dispuestas a entender eso”. Es interesante ver que los discursos, tanto de estudiantes como de familias, confluyen en la idea de “la confianza”. Algunos y algunas estudiantes manifiestan que les gustaría que hubiera esa confianza “porque no la tienen”, mientras

que otros grupos mencionan que no necesitan hablar cosas “que ya saben”, coincidiendo de nuevo, en la diferencia percibida, tanto por padres y madres como por estudiantes, de los conocimientos de ambos.

Creencias sobre cuidado y autocuidado

El cuidado supone unas diferencias de género importantes y se relaciona estrechamente con el embarazo y la violencia sexual. Como ya se ha mencionado, existe la idea de que “hay que cuidarse de los hombres”. Las mujeres “se dan más a respetar” y tienen que cuidarse más que los hombres “porque son ellas las que se embarazan”; en cambio, “los hombres se van y ya”. Las mujeres son las que se cuidan porque, en el caso de un embarazo fortuito, las que deben asumir el cuidado de un posible hijo o hija son ellas, y ven “más amenazado su proyecto de vida”, por lo que debe estar “más alerta”. Sobre las ITS, las estudiantes pueden referirse a que deben cuidarse porque “los hombres les pasaban enfermedades”, es decir, las mujeres aparecen como receptoras y víctimas, no como transmisoras; cuestión que coincide con las representaciones de género sobre el ejercicio de la sexualidad.

En los diálogos suele aparecer la descripción de una primera relación sexual en donde no hay uso de protección. Esto, se atribuye al contexto en el que se tiene el contacto sexual, en el que deben “aprovechar el momento” y no hay planeación como, por ejemplo, poder comprar un condón. Se suele mencionar la existencia de imaginarios que no propician la protección, como el pensar que “en la primera relación sexual no pasa nada”, “no quedan embarazadas”. Asimismo, suelen identificar un riesgo cuando se tiene sexo con personas desconocidas, en contraste con tener sexo en una relación de pareja. En esta, se llega a normalizar tener sexo sin protección.

De igual forma, se identifica una distancia entre la información que tienen y la posibilidad de llevarla a la práctica. Esta cuestión muestra que suele ser común que los chicos y las chicas tengan información, pero que eso no es suficiente si en el contexto en el que tienen sus relaciones sexuales la posibilidad de planeación es remota. Esto es una constante tanto en los comportamientos como en las creencias y resulta ser un elemento central para el ejercicio de la agencia y el empoderamiento: tener la capacidad de anticiparse a las situaciones, de evaluar los escenarios, de superar las condiciones contextuales, para lograr prácticas de cuidado y autocuidado que les beneficien.

El cuidado en los y las estudiantes suele ubicarse también, en la relación familiar pautada por padres y madres, y menos en una práctica autónoma. Dicha noción de cuidado pareciera estar asociada al peligro o a la autoridad, aunque también, al hecho de cuidar a otras personas que están enfermas; cuidado que se tiende a relacionar con lo femenino, como menciona una estudiante sobre su mamá cuando estaba se encontraba enferma y ella la cuidaba. También se habla de proteger a los hermanos y las hermanas, de que reciban agresiones y darles consejos como forma de cuidado. Así, los y las estudiantes identifican la capacidad de proteger o de cuidar a los niños y niñas, a las plantas o a un ser querido cuando este se encuentre enfermo. Lo relacionan con palabras como “ayudar”, “agradecer” y “valorar”. Dicen que han cuidado de sus familiares, que se sienten cuidados por sus papás y mamás, y también por Dios.

Los discursos de las familias pueden versar sobre la importancia de cuidar de su cuerpo y prevenir el abuso sexual a partir de reconocer mejor las situaciones de riesgo. Las mismas familias tienen posiciones encontradas sobre la planificación. Y son las madres las que suelen aconsejar o tomar las decisiones; ven, por ejemplo, el implante subcutáneo como una medida de cuidado no adecuada y peligrosa, mientras que otras prefieren esto a que las hijas queden en embarazo.

De igual forma, es común en los discursos la representación del cuidado como protección. Quienes cuidan son las familias, y lo hacen impidiéndole, sobre todo a las niñas, la salida a fiestas o “no dejándolas tener novio”. Lo anterior señala una situación común que afecta la capacidad de los y las jóvenes de agenciar las acciones relacionadas con el control y autocontrol de la conducta en distintos escenarios y en relaciones interpersonales afectivas. Dicha conducta, normalizada en madres y padres, se explica en el hecho de que “hay muchos peligros”; “a las mujeres les pueden echar algo en un trago”, y los jóvenes “están expuestos a demasiada información y malas compañías”.

De igual forma, las familias y en especial las madres, suelen resaltar el tema de la tecnología y de las redes sociales como un problema. Para ellas, el hecho de que tengan celulares desde pequeños les pone en riesgo. Se puede hablar incluso, de que “tienen sexo virtual por estos medios”. También pueden referirse a que “intentan moderar el uso de Internet”, pero que no consiguen saber todas las cosas y que los y las estudiantes “saben más que ellas —las familias—”.

Frente a los métodos anticonceptivos, una maestra recomienda “la abstinencia”, “el decir no”: “no es el momento, no es el espacio”. La expectativa del

maestro o la maestra suele ubicarse en la idea de que primero es importante que se formen como personas, y que existan unas condiciones de vida particulares, de adaptación del cuerpo —que se asocia con llegar a la adultez—. Condiciones que requieren “tiempo y espera”.

Creencias sobre el noviazgo y las relaciones afectivas

Para los y las estudiantes, lo característico en una relación de noviazgo es “darse besos con lengua”. Se parte de la creencia de que, con el tiempo, “van a querer tener relaciones sexuales” y que “obviamente lo van a hacer en alguna casa cuando no estén sus padres”.

Por su parte, para las familias la creencia estriba en que la hija solo puede tener novio cuando acabe el colegio. Para las estudiantes el noviazgo puede suponer “ser castigadas si se involucran con un chico”. Esta situación de poco diálogo y falta de comprensión es la que conduce a la mencionada falta de confianza.

Como se ha mencionado, los y las jóvenes, en general pueden distinguir entre sexo y amor como dos elementos separados. El amor está relacionado con una relación más duradera. Amor y respeto, son palabras que suelen ser mencionadas a la hora de hablar sobre relaciones de pareja y cuidado. Así, es común que se distinga el amor, más relacionado con un sentimiento, del deseo sexual, como una sensación corporal. Si bien, desde esta creencia, estas dos pueden estar muy relacionadas, se comprende que puede darse la una sin la otra.

Los y las jóvenes suelen identificar que hay expresiones de afecto en las parejas, como acariciarse, decirse cosas bonitas, darse regalos, respetarse, abrazarse o tomarse de la mano. Al hablar de lo que les gusta de las otras personas, las descripciones suelen estar asociadas a relaciones y roles de género estereotipados. Al respecto de las cosas que al chico le gustan de la chica, suelen mencionar: la belleza, que sea juiciosa, respetuosa, amigable, responsable, solidaria; y las cosas que le gustan de él a ella, es que: sea respetuoso, tenga sabiduría, haga deporte o sea trabajador.

De igual forma, una estudiante considera que la mujer debe reservarse para el hombre indicado, que la virginidad va a ser como un premio que se le debe otorgar a su pareja. Esta idea sobre la iniciativa, en las relaciones sexuales, expresa la falta de autonomía para la toma de decisiones, de postergar o abstenerse de tener una relación sexual.

Los y las estudiantes suelen escuchar que el sexo es algo que debe pasar idealmente en la adultez y que están “muy pequeños” o “les regañan papás y mamás”. El imaginario sobre la edad ideal para las relaciones sexuales está alrededor de los veinte años, cuando se cree que, se debe estar trabajando y se tiene estabilidad económica. Esta concepción está en sintonía con la expectativa de las personas adultas —tanto de familias como de la comunidad educativa— de creer que las primeras relaciones sexuales de los y las jóvenes deben ser después del colegio. Lo anterior deja entrever que la moratoria social no suele ser cumplida, por los impulsos y deseos innatos de la etapa de la vida por la que atraviesan los y las jóvenes.

Creencias sobre el embarazo

Los y las estudiantes pueden tener cierto conocimiento sobre el uso de los anti-conceptivos; sin embargo, y como se ha visto en otras partes de este capítulo, en los relatos de estudiantes en situación de embarazo se percibe una constante asociada a una creencia de que “no va a pasar nada”, refiriéndose al hecho de no uso del preservativo. De manera que, estudiantes reportan que “como ya lo habían hecho así –sin preservativo–” y “no había ocurrido nada”, subestimaron el riesgo, como se menciona en el siguiente relato:

Lo que pasa es que nosotros ya llevábamos tiempo teniendo relaciones. Nosotros nos cuidábamos con condón. Ese último día no nos cuidamos. Ninguno tuvo la iniciativa de decir “cuidémonos”. Pero uno qué va a pensar “voy a quedar embarazada”. Ya había pasado dos veces que no usamos protección y no pasó nada.

Se suele insistir en que son las mujeres quienes “necesitan más información sobre relaciones sexuales” porque “ellas son las que se embarazan”, recayendo nuevamente, la responsabilidad exclusiva del embarazo sobre las mujeres. En general, las estudiantes mencionan que se debe evitar el embarazo porque las hace “dejar el estudio”, les toca trabajar, salirse de la casa, entre otras complicaciones. Estas concepciones coinciden con los relatos de los padres jóvenes, respecto al tener que trabajar, y de las madres jóvenes, respecto al tener que dejar los estudios. El embarazo, a todas luces, afecta casi de manera exclusiva a las mujeres. Es claro, en los discursos de los y las estudiantes, que las mujeres se desescolarizan más fácilmente y les toca hacerse cargo de una responsabilidad que muchas veces los chicos evaden.

De esta forma, el embarazo se percibe como algo negativo. Se suele aludir a lo económico: al costo de los pañales, la comida, la ropa, la necesidad de tener

un trabajo con buenos ingresos. Para los y las estudiantes un evento de este tipo puede conducir a que las familias no les ayuden, al enojo de estas y al hacer que asuman su responsabilidad, lo que efectivamente coincide con el discurso de las familias al respecto. De igual forma, para los y las estudiantes no es claro, en una situación de embarazo, cómo responde el colegio o qué acciones se implementan en este.

En las estudiantes en embarazo, suele aparecer una dicotomía en el discurso. Por un lado, el embarazo se percibe como un error, un fallo que ocasiona la pérdida de la confianza de las familias y, por otro lado, puede significar un logro; ser madre puede representar el recibir y dar amor y comprensión —al otro— en un contexto donde se perciben carentes de afecto.

La estudiante puede expresar los comportamientos represivos y poco comprensivos de las familias: “ser madre es distinto a lo que es mi madre o mi padre”. “Significa apoyo constante”. “Estar ahí en todo momento e ir más allá de lo económico”, dando cuenta con ello de la falta de cercanía percibida por parte de sus familias en el curso de la vida.

Las historias recreadas por los y las estudiantes ante un embarazo, suelen seguir una misma secuencia: primero, contarles a amigas y amigos y, hacer una prueba de embarazo; después, contarle al muchacho y por último, a las familias. En estos relatos, cuando se le cuenta al muchacho, hay duda o cuestionamiento sobre la paternidad. Asimismo, en estas historias la chica asume sola la responsabilidad, pero pone una demanda por alimentos y, finalmente, se desescolariza. Dichas historias están cargadas de consecuencias negativas, maltrato por parte de las familias, ser expulsadas de la casa y ser tratadas por la comunidad como una mujer “fácil” o “pronta”.

Ante una situación de embarazo las mamás suelen insistir en que “no hay que alcahuetear”, que los muchachos “deben asumir su responsabilidad como padres y madres”. “Hay que apoyarlos” pero “hay que darles responsabilidades y no reemplazar el rol que tienen”. Sin embargo, también aparece la creencia de que hay familias que se hacen cargo de los nietos y nietas, y dan a entender que esta situación puede propiciar que “pueden llenarse de hijos y seguir como si nada”. Se insiste también en que es fundamental el apoyo, dado que echar a una hija o a un hijo de la casa “pone en riesgo también al bebé”. Lo anterior puede percibirse en el siguiente relato:

(...) entonces, la responsabilidad ... es para los padres, pero, en caso, de que una cosa de esas suceda, es la responsabilidad de los pelados: “duerma con su bebé. Cámbielo. Báñelo. Si es que tiene que trabajar para darle de comer, págume a mí o páguele a una persona para que vea a su hijo mientras tanto”, y como no dejarle como las largas de que sigan cometiendo el mismo error... porque eso es lo que pasa: si uno les alcahuetea entonces toda la responsabilidad viene como uno, como abuelo, y ellos siguen saliendo con los pelados, bailando, y llenos de hijos, porque ven que el papá o la mamá le cuidan los niños.

A pesar de esto, se suele percibir que la responsabilidad de un embarazo tiene que ver con una incorrecta crianza por parte de la madre, que también, suele sufrir las consecuencias del mismo. Esto coincide con algunos imaginarios de que, en situación de embarazo, lo más común es que los padres les atribuyan la culpa a las madres; dado que, como se ha mencionado en este esquema, la mamá tiene una responsabilidad adicional, al tener que cuidar de que sus hijas no se embaracen y, como parte de una visión patriarcal de la sociedad, los papás no tienen una responsabilidad en esta tarea.

Papás y mamás suelen mencionar que la sensación ante una posible situación sería de decepción, porque sienten que “les hablaron del asunto y no sirvió de nada”. Esto concuerda con lo que piensan los y las jóvenes sobre la respuesta de las familias. Otras familias mencionan que sentirían que “fallaron como padres”, que “se tiraron la vida”. Al final se reconoce que no necesariamente esta situación debe ser una catástrofe. Los padres y las madres jóvenes reconocen que, aunque tuvieron dificultades, sacaron a sus hijos e hijas adelante y pudieron construir un proyecto de vida.

Sobre la relación de pareja durante el embarazo, los y las jóvenes suelen considerar que la vida cambia, que “ya no van a tener tiempo para ellos y ellas”, “para estar con sus amigos” porque tienen una responsabilidad. El tema del embarazo en el contexto escolar parece ser una forma normativa de ver la trayectoria que las personas deben seguir en la vida, pero hay vidas que se viven con otras temporalidades, de otra forma, y pueden alcanzar algunas metas de estudio y profesionalización. En general, el embarazo termina circunscribiéndose a un asunto de responsabilidad que, para su logro, depende de los apoyos de la familia, principalmente de la madre y de la pareja.

Creencias sobre la interrupción voluntaria del embarazo, IVE

Los y las estudiantes reconocen el aborto como una opción cuando el embarazo se da a temprana edad. Sin embargo, esta posibilidad genera opiniones divididas en algunos. Una estudiante, por ejemplo, comenta que tiene una familiar menor de edad que “no fue responsable” y ya tienen más de un hijo “por culpa de la tía” que no le enseña sobre métodos de planificación ni tampoco le enseña el valor del estudio; situación que refuerza la falta de información y carencia de un proyecto de vida.

El tema del aborto aparece siempre como un dilema moralizado, en algunos casos, propuesto por el chico y rechazado por la chica; en otros, se invierten estos roles. En algunos casos la decisión se delega a las familias. En estas discusiones ético-morales y normativas se suele influir, coartar y restringir los derechos reproductivos de las estudiantes ya sea porque debe asumir la responsabilidad o porque no se puede “matar una vida”. Además, se tiende a silenciar la autonomía y derechos reproductivos de las mujeres en su decisión sobre lo que acontece con su cuerpo, desconociendo u ocultando la normatividad en cuanto a la IVE.

Es claro que la decisión de abortar es un proceso cuya concreción requiere tiempo. En uno de los casos, la estudiante considera el aborto, principalmente por lo que podría ocasionar en la familia. Lo anterior, provoca que se consulte la posibilidad con conocidos, principalmente, con el farmacéuta de la familia. Así, frente a la decisión de abortar hay figuras o actores encontrados en este caso: por un lado, está la madre que insiste en el aborto, apelando a una decisión tomada por la hija. Por otro lado, se encuentra el hermano que está a favor de tener el hijo, apelando al estado del bebé; el farmacéuta —hombre— sin embargo, señala el derecho a que la estudiante, de manera libre, tome la decisión. También influye el novio, que tiene el deseo de tener al hijo.

El rechazo al aborto suele atribuirse a valores inculcados desde la familia. No se interpreta la IVE como un derecho, como aparece en el siguiente discurso de una estudiante:

Desde pequeña me enseñaron que un bebé, a pesar de las consecuencias o de los problemas que usted tuvo con esa persona, el bebé no tiene la culpa; entonces, desde pequeña siempre me dijeron eso; entonces, desde que me enteré de que estaba embarazada yo dije “no pienso abortar”.

En otros casos, donde se cuenta con el apoyo de la mamá, de otro miembro de la familia, o de la pareja, las estudiantes pueden pensar en no abortar. Y algunos y algunas estudiantes suelen ubicar el aborto en “algo que está mal”, en “un asesinato”. En los discursos es común la referencia a que el “niño no tiene la culpa de los errores y de la calentura de uno”. Se suele usar la palabra “matar” para describir el procedimiento, y se suele plantear, como alternativa, la opción de la adopción. El aborto es descrito como “quitar la vida a alguien” y que “la forma de asumir esta responsabilidad es continuar con el embarazo”. Bajo esto, aparece la concepción del aborto como una medida facilista e irresponsable.

A pesar de considerar el aborto como algo no deseable en ese momento de la vida, los y las estudiantes suelen plantear alternativas para que la situación no desemboque en tragedia, básicamente organizando algunos aspectos en el colegio y consolidando redes de apoyo familiares y de amistad.

Creencias sobre la maternidad y la paternidad

Algunos y algunas estudiantes asocian la maternidad y la paternidad con situaciones de compromiso como pareja, es decir: de casamiento. Sin embargo, esta condición supone un estado distinto y postergado. Otra edad, posiblemente después de los veinte años. Se señala que primero hay que estudiar, que “no son adultos”. Las concepciones de la adultez para los mismos jóvenes varía. Para algunos, el momento llega después de los veinte, para otros, hacia los quince años.

Al parecer, lo importante según los y las estudiantes, para que una pareja joven o adolescente tenga un hijo o hija, es que exista una red de cuidado que incluye padres y madres, amigos, amigas y otros familiares. Este apoyo puede conducir a que no dejen de estudiar y a que estén más acompañados.

Los discursos suelen mostrar una fuerte relación entre el embarazo y el abandono escolar, especialmente en las mujeres. Lo anterior se justifica en el imaginario de que la estudiante debe cuidar al bebé y al tiempo continuar con sus estudios, lo cual se percibe como una tarea difícil. A lo anterior, se suma la creencia de “la vergüenza” que esto genera; las estudiantes no vuelven al colegio para que no sean juzgadas o señaladas por el resto de la comunidad educativa. Así, el cuidado “siempre les toca a las mujeres” y los hombres “pueden seguir con sus proyectos escolares”.

Sin embargo, y de manera similar a lo manifestado por las familias, existen estudiantes que dimensionan la maternidad como un ejercicio en donde se debe ofrecer cuidado y protección “a esa nueva vida”, a veces bajo el ideal de que ser mamá a esa edad conlleva solo alegrías que le van a llegar a su vida. Se puede tener la fantasía de que el hijo o hija va a llenar de felicidad, ya que puede existir también la fantasía de que el hijo o hija les dará un valor como mujeres. De nuevo, lo anterior hace suponer algún tipo de deseo, no consciente, de satisfacción de necesidades afectivas: “EM: Es algo muy bonito... porque tener a alguien de uno... compartir con esa persona (...)”.

Los discursos dan pistas de que, en estas creencias, no se dimensiona que la maternidad exige un grado de autonomía económica y cognitiva necesarias para asumir la crianza y no delegarla a las familias. De igual manera, en esta concepción de la maternidad se suele construir también un ideal de responsabilidad en donde la vida “ya no es vista como fácil”, en donde ya no se vela por sí mismo sino por otro sujeto que requiere apoyo emocional y económico.

Es común que en los discursos se suela hacer referencia a una distribución equitativa de género sobre los cuidados del bebé, como asignar tareas a ambos y no recargar el cuidado en la mujer. Pero esto cambia en la evaluación de las consecuencias: ella se debe encargar del bebé y él debe trabajar para mantenerlos. Este imaginario coincide con los relatos de estudiantes padres y madres jóvenes.

El ser padre suele estar enmarcado por emociones encontradas. Se hace evidente la confusión a la hora de aceptar que “él pudo dar vida”: “en ese momento sentía como que era increíble que a esa edad pudiera crear un hijo”. Estas emociones permiten la re-significación de los hechos, y se le da sentido a una serie de conceptos, como la confianza, tal y como se puede apreciar en el siguiente discurso:

Muchas cosas que tiene uno como adolescente, que a todo le ve problema, que hay un problema y piensa que ya el mundo se acabó. Entonces, como que los papás tengan más confianza y le den más importancia a cosas que ellos de pronto dicen “es una bobada que tiene mi hijo”, sino darles importancia a esas cosas: la confianza y la importancia, pienso yo.

Lo anterior conduce a la reflexión sobre el empoderamiento. El proceso de apropiación de la mujer frente a sus derechos sexuales y derechos reproductivos, como cualquier otra competencia que se requiera formar, tiene su origen en la familia. Se percibe que un modelo de familia con una mujer empoderada permite seguir pautas apropiadas, y no las que están profundamente arraigadas

en esta sociedad de origen patriarcal, que responde a un modelo jerárquico de organización social en el que el varón ejerce la autoridad con base en criterios sustentados en la edad y el género.

Esto en consecuencia ha derivado en un modelo de socialización autocrático en el que la máxima autoridad es ejercida por la figura masculina que toma las decisiones e impone verticalmente las reglas de convivencia, no solo sobre los hijos e hijas sino también sobre la mujer. En el caso de las estudiantes embarazadas entrevistadas, las narrativas dan cuenta de seguir esos parámetros inculcados en sus hogares, y reproducidos también por la pareja.

En los discursos también se aprecia la posibilidad de que existan parejas sin hijos. Existen, con fuerza, modelos de pareja que se organizan más en lo económico y que disfrutan más. Varias de las estudiantes dicen no querer tener hijos o hijas, proyectándose más al estudio y a la vida profesional. Sin embargo, estas formas de organización de la pareja parecen depender de la situación económica, la cual suele ser vista, por los contextos en los que habitan como difícil.

Creencias sobre la violencia sexual y violencia de género

Ante una situación de violencia de género las respuestas variaron entre instituciones. En unas, los y las estudiantes plantean el panorama de no denunciar, “porque ella está enamorada”. Lo más común en las representaciones de estas estudiantes es que no se denuncie y que las mujeres permanezcan al lado de sus parejas en esas situaciones. “Si es una sola vez no importa”, relataba una estudiante. Aunque en el imaginario de la conducta propia, los chicos “jamás le pegarían a una mujer” y las chicas “jamás se dejarían pegar de un tipo”. En otro grupo de estudiantes se habló de denunciar, pero que en ocasiones esto no se hace por miedo.

Sobre la participación de las instituciones frente a la violencia de género, se menciona a la policía como ineficiente y que “no sirve en esas situaciones”. Esta opinión le quita legitimidad a lo institucional. En situaciones así, dicen: “mejor recurrir a la familia”.

En general, ante una situación de violencia de género los y las estudiantes exponen los siguientes elementos naturalizados en torno a la situación: 1. No hay denuncia, las mujeres no denuncian por miedo o porque piensan que es algo aislado y que el hombre puede cambiar, 2. la mujer oculta a sus familiares la violencia, inventa excusas como, por ejemplo, que se cayó, etc. 3. No hay información

suficiente de cómo hacer la denuncia o no hay confianza en las instituciones. Y 4. ella sigue con él, dado que la violencia no es una razón suficiente para terminar una relación, menos cuando hay hijos o hijas de por medio.

Creencias sobre la identidad de género y la orientación sexual

Las creencias sobre la identidad de género y la orientación social varían entre estudiantes y entre contextos. Lo común suele ser la discriminación. En algunos casos esta suele provenir de las familias de los y las estudiantes. Las acciones de las familias, que responden a unas creencias sobre la homosexualidad, tienen que ver con solicitar que se saque del colegio al estudiante homosexual, por considerar que puede “afectar” a los hijos e hijas. La “afección” suele no ser muy clara, pero suele responder a una creencia que relaciona la homosexualidad con una enfermedad o una aberración.

Los temas asociados a la identidad de género o a la expresión de género, parecen generar «escozor» entre la comunidad educativa. Se considera que estos temas deben permanecer guardados o escondidos socialmente; creencias o valoraciones conducentes a prácticas vistas como erróneas, especialmente cuando no se tiene una perspectiva desde los derechos. De modo que, abordar un caso de identidad de género es visto como complejo —negativo—, por cuanto prima el interés del estudiante —no del docente o directivo—, “se hace lo que el niño dice» así sea un “capricho”; por ejemplo, en el caso de un niño que se identifica como niña y se debe tratar como tal. Se entra entonces en conflicto con la llamada ideología de género, ya que se percibe que puede ir en contravía de la normativa institucional e incluso, de la perspectiva curricular —con lo visto en el área de biología, por ejemplo—. Sienten que es una obligación responder a una “nueva normativa”, que dicen desconocer, pues va en contravía de lo biológico o «científico». Estas creencias son las que conducen a que directivas, docentes, orientadoras y orientadores tiendan a evitar abordar estas temáticas. Aquí, se entra en un debate entre las normas sociales —de derecho de un grupo social—, las normas institucionales —que pueden o no ser las mismas que las normas sociales— y las normas propias, que pueden ir en contravía con lo anterior. Desde esta perspectiva de contradicción entre normativa, creencias y valores, se piensa por ejemplo que las personas LGBTI terminan teniendo más derechos, situación que se percibe como problemática al momento de abordar la educación para la sexualidad (Quintana Martínez, 2018, p. 11).

La homosexualidad se suele mover entre el respeto y el rechazo. Para quienes está mal, suelen ubicar las razones en la misma familia. Al respecto, un estudiante mencionó que la mamá le había dicho “que eso no podía ser”, que “era hombre y mujer y no hombre con hombre o mujer con mujer”. En varias ocasiones, se suele utilizar la palabra “asco” para tomar distancia de la homosexualidad. En algunos casos se llega a plantear el tema del suicidio por acoso escolar relacionado con homofobia.

Así, la discriminación por temas de orientación sexual llega a ser un fenómeno común en las instituciones educativas. Un fenómeno normalizado. Si bien, las instituciones se suelen mover en un discurso normativo de “igual para todos”, en la práctica, se presenta negligencia frente a la discriminación. Bajo la “lógica del respeto” no es posible abandonar la norma. El o la estudiante “tiene que respetar” y no exponer sus “tendencias” en público. Esto implica ajustarse a lo normativo o, más precisamente, a lo hetero-normativo. En el discurso, el respeto es hacia sí mismo o hacia sí misma; en la práctica, el respeto esperado debe ser hacia la otredad, hacia docentes, familias y estudiantes, que hacen parte del sistema hetero-normativo.

Lo anterior guarda relación con una comprensión o construcción del derecho, que parece encontrar unos límites en la institución educativa. “Tienes que entender que estás en un colegio” significa que debes acatar y cumplir la norma heterosexual, no expresarse de otra manera. Es, en sí mismo, una vulneración a la identidad del sujeto. Estos casos dejan ver un conflicto, y posiblemente una falencia, de la construcción de las normas y de los manuales de convivencia. Desde esta dualidad derecho-deber, el derecho se transforma en deber: “el deber de acatar la norma”, “el deber de asistir a la clase”, “el deber de tomar la evaluación”. Sorprende, en algunos casos, que esta discriminación se puede encontrar apoyada, incluso, por las mismas familias de el o la estudiante homosexual, quienes normalizan el hecho discriminatorio, a raíz de “no reconocer” o no aceptar la orientación sexual del hijo o hija.

La homosexualidad, así, suele ser vista como una tendencia desviada o por fuera de la norma. En casos extremos, el ejercicio de orientación está en “intervenir” sobre la orientación sexual, disminuyendo la posibilidad de expresión de género, intermediando sobre la expresión del joven de “decir que era gay”. En estas ocasiones, se medía sobre “la lógica del respeto”, pero del respeto en el marco de la hetero-normatividad: “tú puedes seguir siendo todo lo que tú quieras, pero primero respétate”. Curiosamente aquí, la falta de respeto se vuelca sobre el

estudiantado mismo, y adquiere otro sentido en el discurso: “la falta de respeto que se da, supuestamente sobre el otro, a quien se ofende cuando se pone de manifiesto o se dan las expresiones propias de la orientación sexual”. Esto hace recaer la culpa de las acciones sobre el o la estudiante y no sobre el contexto y cualquier otro actor.

Así, las intervenciones sobre el grupo, más que sociales o culturales, se dan sobre el estudiante homosexual para acallarlo, para controlar su conducta. La expectativa es que, a partir de esta “intervención”, el sujeto logre ser aceptado socialmente, con lo cual se representa la homosexualidad como algo no deseado, para que logre “no ser objeto de burla”. La burla se da, según la creencia de una orientadora, porque el estudiante “daba el motivo”, con sus conductas, con sus diferentes expresiones.

Sin embargo, el contexto escolar puede servir como escenario del reconocimiento y el descubrimiento: “en el colegio hay algunos” —refiriéndose a personas LGBTI—. “Tengo amigas bisexuales”. Desde el discurso de los y las estudiantes se menciona el respeto por la individualidad y preferencias sexuales, siempre y cuando se haga de manera recíproca, “respetando la población heterosexual”. Los discursos dejan ver que dicha apertura parece provenir cuando el o la estudiante reconoce experiencias sobre la homosexualidad en personas cercanas, como amigos, amigas o familiares. En estos casos se resalta el respeto y se menciona que llegan a ser “personas muy importantes”, razón por la cual, rechazaban la discriminación que la sociedad le tiene a estas personas.

En las familias el tema de la homosexualidad suele generar posiciones diversas. Las madres suelen manifestar que ante esa situación lo que hay que hacer “es apoyar a los hijos”, o “apoyar, pero con incomodidad”. Los relatos de las familias pueden llegar a estar trazados por la idea de la naturalidad de la homosexualidad —se nace homosexual— y, en algunos casos, la discriminación sexual puede ser vista como algo negativo. Se insiste en que “no se puede discriminar a las personas por su sexualidad”.

De igual forma, se suele ver la homosexualidad como una moda con la cual se puede influenciar a otros para “volverlos así”. También es común la referencia de que la homosexualidad masculina es menos aceptada o más reprochable que la femenina. Estas diferencias se hacen evidentes en los relatos de hombres sobre la homosexualidad femenina. En estos, ver dos chicas besándose “podría ser erótico”, mientras que ver a dos hombres besándose no. Esto conduce a pensar

que “los mandatos sociales de cómo deben ser las personas o qué es lo bonito y qué no”, pueden generar sentimientos de frustración a quien no se ajuste a este y, posiblemente, miedo por no ser aceptados o aceptadas sacrificando la identidad sexual, lo cual torna pertinente la implementación de programas que rompan con los estereotipos que impiden la expresión libremente de sentimientos y deseos.

Es importante señalar las concepciones asociadas a las diferencias generacionales. Para estudiantes, es claro que este tema resulta incómodo para las familias percibidas como conservadoras. Mientras los y las estudiantes se perciben “más frescos que sus papás”. A esto se le suma la percepción de que cada vez es más visible la homosexualidad porque se reconoce. Según los y las estudiantes, los actos de acoso y discriminación en el colegio resultan ser “algo que los adultos generen en los niños y los jóvenes” mas no algo que sea propiciado por estudiantes.

Por su parte, y aunque se suele percibir a madres y padres de familia como personas que se oponen de manera radical o no aceptan la diversidad sexual, se observan rupturas y “disidencias”, que reflejan una transformación y necesidad de abordar los temas relacionados con identidad de género u orientación sexual.

Participación en las actividades y programas de educación para la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad en el contexto escolar

Las actividades y programas que proponen las instituciones dirigidos a una educación para la sexualidad, el embarazo, la maternidad y la paternidad, y su participación en estos, se encuentran atados a una serie de creencias y percepciones de eficacia. Así, sobre los apoyos a estudiantes en embarazo, estudiantes pueden referir que el colegio en ocasiones, no tiene consideración con quienes son madres o padres adolescentes y desconoce el esfuerzo que hacen de estudiar y trabajar al mismo tiempo. De igual forma, en los discursos, los y las estudiantes suelen mencionar una preocupación porque se creen clases sobre sexualidad en las que se hablen “de las cosas como son y no como a niños”.

Las actividades que se suelen mencionar al respecto de un abordaje de la sexualidad son los talleres. Aunque los y las estudiantes reconocen que estas actividades no gustan “porque siempre se habla de métodos anticonceptivos”, de ITS o “para decirles que no tengan sexo”; es decir, por la representación del sexo como malo y peligroso. Los estudiantes hombres suelen expresar que “ya saben

todo eso” y suelen referir a que es aburrido, repetitivo e inútil, aunque reconocen que son importantes. Para las estudiantes esta información resulta importante, por la creencia, ya mencionada, de que “son las que se embarazan”. Lo anterior pareciera señalar que la estrategia pedagógica principal, a la hora de abordar la sexualidad, es el miedo y el peligro, y la consigna es: “el sexo es bueno, pero mejor no lo hagan”. Las instituciones están pensando en las consecuencias negativas de la sexualidad y no exploran con ello, otras dimensiones posibles que los y las estudiantes reclaman.

Lo anterior señala la importancia de reconocer los intereses de los y las estudiantes por temáticas relacionadas con la sexualidad. Al respecto, se menciona el interés por temas relacionados con prácticas de la población LGBTI, o por temas relacionados con el respeto y el valor de la diferencia. También, se reconoce necesaria la formación de papás y mamás. En los discursos se suele mencionar que no existe una cátedra específica de sexualidad y los estudiantes manifiestan que sería mejor que hubiera “una materia específica como todas las demás”.

De igual forma, se mencionan los talleres realizados por organizaciones externas al colegio donde reparten condones. Las actividades suelen ser evaluadas de forma positiva, especialmente porque se usa un lenguaje directo, que gusta porque se encuentran en la expectativa de sentir que no se les trata como infantes. Relacionado con lo anterior, los y las estudiantes suelen sugerir “que se hable directo”, “que se genere confianza”, “que les den la posibilidad de hablar con personas que pasaron por las situaciones”, “que sean con otro enfoque y no solo hablando de lo malo”: los embarazos, las enfermedades, que es “lo que hacen siempre” sino de cosas que los hagan pensar. Una “filosofía del sexo”.

Entre estas organizaciones, y relacionado con lo mencionado en el eje de planeación, aparecen las acciones de los hospitales —y en general, de las alianzas—, cuestión muy valorada por los distintos actores. Entre estos, se menciona un programa que han hecho con bebés robots —Programa ¿Bebé? ¡Piénsalo bien!, mencionado en el eje de planeación—. Otros de los programas que se mencionan es el de “Félix y Susana”. Sobre este se menciona, que son personajes de una estrategia pedagógica para tratar el tema de la sexualidad.

Para el estudiantado los temas relacionados con la diversidad sexual y los derechos son importantes para ser incorporados a los talleres, para de esta manera reducir la discriminación y acompañar a niños, niñas y jóvenes porque “las familias a veces no tienen herramientas”. También, para los y las estudiantes, la

religión genera muchas ideas erróneas sobre las personas sexualmente diversas, de las que muchas personas adultas ni saben, porque son muy conservadoras y piensan que los y las jóvenes “alternativos” son homosexuales, por tener un arete, un tatuaje, pintarse el cabello u otra cuestión similar.

Entre las acciones que se pueden llevar a cabo los y las estudiantes mencionan como importantes: actividades con padres y madres, dado que “ellos a veces no tienen elementos para poder hablar con sus hijos”. Sugieren igualmente, que no sea solo en los grados superiores donde se lleven a cabo estas actividades, sino desde la primera infancia, y que sean contenidos apropiados según la edad.

Por su parte, para orientadores y orientadoras es importante trabajar sobre la relación de pareja, la amistad y sobre parejas que conformen familias “tradicionales” o normativas, en el sentido de uniones “hasta que la muerte los separe”. Esto es entendido como una cuestión de responsabilidad. Lo anterior, supone un mayor trabajo sobre el noviazgo, como requisito para el conocimiento de la pareja. Esta idea contrasta con lo ya señalado sobre los imaginarios de las relaciones de pareja de los y las jóvenes, quienes se distancian de las formas tradicionales para la conformación de relaciones afectivas.

Al respecto, la preocupación de los y las estudiantes parece ubicarse en temas relacionados con las implicaciones que tiene, para un menor de edad, tener relaciones sexuales con una persona mayor de edad, con información que permita saber “cómo no dejarse engañar por adultos o personas mayores de edad que las seducen y luego las abandonan cuando quedan embarazadas”, o cómo saber escoger a la persona con la que se tendrá relaciones, lo que ratifica lo ya mencionado sobre los imaginarios de la edad, las diferencias de género y las relaciones de poder que se tejen en la pareja.

Percepciones de las familias sobre los programas

Para las familias puede ser importante escoger bien los contenidos temáticos según la edad. Consideran que, a la primera infancia se le debe enseñar a proteger su cuerpo, mientras que a los jóvenes de grados superiores se les debe enseñar sobre métodos. Sin embargo, lo anterior puede estar mediado por los mismos miedos de las familias. Algunos grupos manifiestan que no se debe hablar de métodos “porque eso hacía que —las niñas— iniciaran muy rápido su vida sexual”, y se percibía como una “solución facilista”. Al respecto, una madre menciona:

Pues cómo planificar, una, cómo planificar, es como lo más importante, la... ahí viene como también, o sea todo, o sea me gustaría eso, o sea como la planificación, de como también... decirles a los niños que eso a su debido tiempo ¿sí? no solo que ¡Ay que tienen que el condón! y tal y tal no, o sea también parte como... Como de no, de no hacerlo digámoslo así, porque es que ya ahorita, dice no eso toca es que planifique y que lo haga porque el muchacho ya no se deja tajar no, es que tampoco a temprana edad no, a su edad, o sea como que también hablar de esos temas, y ya.

De igual forma, las familias señalan la importancia de trabajar sobre temas relacionados con sexualidad. Para ellas, es importante que se hagan talleres y actividades, especialmente desde la institución, por el imaginario ya mencionado, de que los y las jóvenes escuchan más a alguien externo que a los propios padres o madres. Sin embargo, las mismas familias suelen reconocer que, en general, no les interesan estos temas —son temas importantes, pero no les interesan—, y no suelen asistir a los talleres convocados, o no aprovechan que los y las docentes les busquen para hablarles sobre sus hijos e hijas.

Se sugiere que se hagan conferencias con personas expertas y que se enseñe sobre las consecuencias de un embarazo en la adolescencia. Las familias suelen insistir en que es necesario un curso obligatorio, no opcional sobre ese tema: “debe ser una materia como las demás”, con apuntes, tareas y actividades.

Uno de los temas importantes para trabajar en el colegio, según las familias, es el de proyecto de vida, que consiste en ganar habilidades para tomar decisiones y proyectarse en la vida. Aquí, la expectativa es que los y las jóvenes se proyecten de manera adecuada frente a los aspectos generales de la vida, principalmente frente a las metas que se tiene, para tomar decisiones más asertivas sobre su sexualidad.

Se reconoce que involucrar más a las familias en los procesos educativos hace que estén más tranquilas con la educación sexual impartida a sus hijos e hijas en el colegio y que les ayudaría a colaborar de forma positiva, porque pueden tener dudas y temen sobre lo que pasa en el colegio con el tema”. Lo anterior coincide con la misma perspectiva de los y las estudiantes, para quienes el involucramiento de las familias es esencial en un abordaje integral de la sexualidad.

Conclusiones y recomendaciones⁷

Esta línea de base ha permitido obtener un panorama amplio de la sexualidad en los contextos escolares. Desde esta, se han logrado identificar una serie de aspectos nucleares que, habiéndose evaluado en las respuestas y los discursos de los actores de la comunidad educativa, permiten el logro de un abordaje integral de la sexualidad. Es casi obligatorio iniciar reconociendo que abordar la sexualidad en los contextos educativos supone un ser consciente de las diferentes perspectivas o miradas que se tejen sobre este tema. Cada una estas, construye y representa cierto tipo de grupos de personas, de actores que llegan a ser definidos a través de roles más o menos establecidos.

En el ámbito estructural, que suele referir a cómo la institución se piensa sobre estas cuestiones, estos roles suelen recaer en los y las profesionales. A estos, le subsisten un conjunto de esferas de configuración personal: las representaciones personales o creencias, lentes con los que se perciben o construyen los sucesos educativos; los sentimientos, que emergen en contextos específicos, tanto espaciales como temporales y las acciones que, en concordancia con lo primero y segundo, generan transformaciones en el espacio vital o ecosistema de la escuela. A estos elementos le suceden, ya sea en perspectiva lineal —comienzo y fin—, o en perspectiva de ciclo —como único punto de una circunferencia—, el acto consciente o la consciencia de los actos, que se anida en el ejercicio de reflexión y, propiamente para los y las profesionales, en el ejercicio de reflexión educativa. Dichas configuraciones personales trazan, a su vez, el mapa social de la sexualidad en el contexto educativo, el cual logra su comprensión en los ejes de las coordenadas trazadas.

⁷ Con aportes de Gissella Oliver (SED), Luz Marina León (Investigadora Contratista IDEP, 2019), y Diana González (SED).

Así, el eje de planeación escolar, como plano sobre el que se trazan los elementos institucionales para el abordaje de la sexualidad, tendrá como punto de referencia las representaciones personales o creencias como a los sentimientos, los cuales, llegan a tener influencia en las apuestas curriculares, entendiendo el currículo más allá del plan de aula. Las acciones por su parte, tendrán sentido en las formas específicas en las que se expresan y ejecutan dichas representaciones y sentimientos. Por tanto, ¿qué es lo importante para el abordaje de la sexualidad desde este eje?

Lo primero tiene que ver con los significados de la sexualidad, específicamente de que el embarazo se concibe como un accidente, en donde es la mujer la que carga con el mayor peso de este y con el posterior cuidado del hijo o hija. En ocasiones, puede verse como una alternativa a la independencia y autonomía de la joven, pero a la vez está replicando un patrón familiar de embarazo adolescente. La decisión de embarazarse aparece, en ciertos discursos, ligada a la perspectiva vital y al conocimiento naturalizado que el o la estudiante tiene de la misma.

Asimismo, sobre la idea de por qué las estudiantes deciden ser mamás, en los discursos de docentes, orientadoras y orientadores, hacen referencia a la necesidad de la estudiante de escapar de la responsabilidad de cuidado de otros en la familia, hermanas o hermanos pequeños principalmente, para asumir el cuidado de lo propio, en un nuevo núcleo familiar. A pesar de ver la situación de embarazo como un acto de irresponsabilidad y ser un obstáculo para el proyecto de vida, una vez esta ocurre se transforma en una posibilidad de oportunidad de “crecimiento” y toma de responsabilidad para enfrentar la vida, pasando así de error en la adolescencia a elemento estructural en el proyecto de vida en la etapa adulta.

En este sentido, los estudiantes sienten que las consecuencias negativas de los embarazos recaen sobre las mujeres; mientras los hombres, “siguen su vida normal” y solo responden económicamente, en algunos casos. De otro lado, se considera que el embarazo es responsabilidad de la mujer, y la ética del cuidado es impuesta socialmente a la misma, siendo las madres quienes asumen el cuidado de las hijas, nietos y nietas. Esto lleva a que la opción de vida sea para la pareja, en el caso del hombre, trabajar y estudiar; y para la pareja mujer cuidar los primeros meses del bebé y luego terminar sus estudios.

Sumado a lo anterior, las familias son las encargadas de orientar frente al cuidado, en relación con la diferencia entre “cuidarse y no cuidarse” de concluir en embarazo; es decir, respecto a la consecuencia de que afectaría su vida

—proyecto de vida—. Entonces, el cuidado y el autocuidado se torna relevante, especialmente, sobre el momento “adecuado” en el que se debe empezar a tener relaciones sexuales, al relacionarla con el respeto por el cuerpo de otras expresiones juveniles que puedan afectar el cuerpo de ellas y ellos.

Por otra parte, en el tratamiento de temas relacionados con la sexualidad, los profesionales tienden a “tratar de evitar la relación sexual” por medio del enfoque biologicista; sin embargo, se considera que los estudiantes ya tienen conocimiento sobre el tema, incluso, más que los docentes y los orientadores; y del lado de las familias se manifiesta que las relaciones sexuales de adolescentes y jóvenes, son producto de la falta de planeación. En contraste, se encuentra que los estudiantes tienen relaciones sexuales con premeditación, por lo que sí existe planificación, y el uso o no uso de anticonceptivos, se reduce a “dejarse llevar por el alcohol o drogas”, con la convicción de: “a mí no me va a pasar”; por lo que esto puede verse asociado nuevamente con un tema de cuidado y autocuidado.

A esto se suma, que en cada reacción está presente la valoración personal que cada adulto maneja sobre el “deber ser”, argumentada desde juicios de valor; imaginarios que a su vez revelan posturas moralistas, religiosas, etc., siendo un ejemplo de ello el embarazo, que es valorado como “irresponsabilidad” u “obstáculo al proyecto de vida”. Por lo que la pregunta se centra en cómo enseñar a “controlar el cuerpo” o las “hormonas”, y aun así desde esta valoración de lo que se interpreta por cambios asociados con la sexualidad, se definen también los obstáculos o temas que se prefiere no asumir. Se promueve “evitar la vida sexual”, para salir adelante y para tener un proyecto de vida exitoso, para “llevar las cosas como debe ser”: sin relaciones sexuales.

Otro tema que debe articularse en el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares, es que aún persisten creencias no acordes con la realidad de los estudiantes, específicamente en tópicos relacionados con Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) y métodos anticonceptivos tradicionales. Sin embargo, de acuerdo con los discursos, el conocimiento no necesariamente garantiza la acción, sino otra serie de variables contextuales, por ejemplo, si bien se puede reconocer la importancia de la protección para evitar los embarazos, se menciona que se deja de hacer por la dificultad económica que implica acceder a los preservativos, por la creencia de que no les iba a pasar nada, o por cuestiones atribuidas a la fisionomía de la pareja. A veces, estos conocimientos se encuentran mediados por el placer.

El abordaje de ciertas temáticas relacionadas con la sexualidad depende, en gran medida, de las capacidades auto percibidas de docentes, orientadores u orientadoras, que van desde el conocimiento de la temática a abordar, incluyendo las normativas, hasta la disposición o motivación para el abordaje. Docentes, orientadoras y orientadores pueden sentirse impotentes al carecer de información, recursos o herramientas para poder identificar, abordar o remitir casos percibidos como complejos, especialmente cuando se trata de presuntos abusos sexuales, lo cual dificulta la creación de redes de prevención e intervención efectiva para la restitución de derechos de estudiantes que estén en riesgo. Lo anterior deja ver que: una de las temáticas de más difícil abordaje tiene que ver con la violencia basada en género y el abuso sexual, en algunos casos por el desconocimiento de las rutas de atención o de los protocolos de atención integral que optimizan la gestión y remisión de casos de manera acertada, cuando hay presunción de violencia o abuso.

En este contexto, teniendo en cuenta que cerca de la mitad de los orientadores y orientadoras de Bogotá informan que en su colegio sí se ofrece orientación a las estudiantes embarazadas sobre derechos sexuales y reproductivos, cuidado y autocuidado; pero no brindan orientación sobre interrupción voluntaria del embarazo, mientras que otros sí lo incluyen en su esquema de orientación, se hace relevante trabajar este aspecto con las directivas, orientadores y docentes de las IED, a partir de la normatividad vigente. Adicionalmente, el tema de la interrupción del embarazo parece ser algo disponible, posible, pero cuando esa posibilidad es sopesada, es juzgada de forma negativa y la opción es “asumir la responsabilidad”, continuando el embarazo.

En ese orden de ideas, los resultados sugieren que se trabaje el proyecto de vida asociado con el cuidado y el autocuidado, en donde se resalte la importancia de 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. En dicha asociación, se deben abordar temas relacionados con la corresponsabilidad, la expresión de los afectos, el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias socio-emocionales, relaciones afectivas y la corporalidad. Es mejor hablar desde el afecto, el autoconocimiento y el amor propio que, sobre el desarrollo psicosexual, el cambio corporal y lo que implica evidenciar el sentir en el cuerpo. En ese orden de ideas, este tipo de temáticas deben ser incluidas en la planeación de los proyectos de educación para la sexualidad en las instituciones

educativas, más aun cuando la mayoría de los docentes consideran que los temas más importantes que se deberían abordar dentro de las actividades, programas y proyectos de educación para la sexualidad en su colegio están relacionados con competencias socio-emocionales y afectivas, relaciones escuela-entorno, sentido de vida y ética del cuidado y autocuidado. Aunque es menos frecuente, en algunas instituciones se hace mención al abordaje de temáticas relacionadas con género, violencia basada en género, diversidad sexual, orientación sexual e identidad de género; estas también son de importancia vital para incluir en la planeación.

Es importante no olvidar que, a mayor fortaleza en planeación y estrategias para involucrar diferentes actores de la comunidad educativa, mejores posibilidades de contar con la voz de todos los actores, incluyendo a la familia; pues incluso en temas como las violencias basadas en género parecen construirse a partir de las vivencias y valoraciones que al respecto se dan en la vida intrafamiliar. Asimismo, otro tema que aparece relacionado con el proyecto de vida y que puede ayudar en su estructuración es la articulación con la educación para el trabajo y educación superior, como aquella que se tienen en convenio con el SENA. En cuanto a la familia, se pueden trabajar elementos como: el intercambio de experiencias entre una estudiante que es madre y las estudiantes que no lo son; la socialización de experiencias de los hombres frente a la paternidad; o el uso de cartas de estudiantes a familias.

En este mismo sentido, la comunicación es un aspecto clave para la formulación de estrategias para el acercamiento al estudiantado, utilizando sus expresiones, lenguajes, saberes y formas particulares de comunicarse entre pares que posibilitan una mayor claridad y profundización de las temáticas abordadas. Apostar por abordajes que eviten centrarse en las consecuencias negativas para la vida, de “vivir la sexualidad” y cuyo disfrute puede conducir a una sexualidad plena y consciente, que puede contribuir al desarrollo de proyectos de vida más satisfactorios para los estudiantes. Se reconoce la importancia de que el estudiantado entienda que la comunicación interpersonal, especialmente con la pareja, es múltiple, y se da a través del diálogo y las distintas posibilidades de contacto corporal. En este sentido resulta clave la asertividad en los actos comunicativos y lo certero de la información; así como reconocer cuestiones, como la pornografía, que hacen parte de la realidad, sin evitar el abordaje de estas temáticas, pero desarrollando en el estudiantado la capacidad de discernimiento, para identificar fuentes de información veraces y que contribuyan a ampliar sus conocimientos y experiencias.

Desde el eje de capacidad y empoderamiento, es de resaltar la importancia de las capacidades atribuidas por los y las profesionales tanto a sí mismos como a los otros, entendiendo por estos otros, a los y las estudiantes, así como a los padres y madres de familia. Dicha atribución depende de otra capacidad: la de poder medir, de forma acertada, la distancia entre las capacidades reales y las atribuidas a los y las estudiantes. Sin embargo, los discursos dejan ver que esto depende de varios factores:

Primero, de la cualificación docente, misma que permite percibirse agenciado o empoderado. Es decir, es importante conocer sobre sexualidad y temas afines. Este primer factor puede verse obstaculizado, principalmente, por los mitos y tabúes sobre la sexualidad, por creencias erradas o imaginarios sin fundamento. Es claro que la cualificación o formación docente de estos temas tendría una función “liberadora” y permitiría mejorar la atribución de capacidades.

Lo anterior se ve reforzado en que, en los últimos tres años, los miembros del cuerpo docente no han realizado estudios, ya sea formales, virtuales, presenciales o bimodales o en actividades de formación o desarrollo profesional ofrecidos por la Secretaría de Educación Distrital sobre temas relacionados con derechos sexuales y reproductivos, género y sexualidad. Adicionalmente, se presenta la creencia de que a mayor capacitación más responsabilidades, razón por la cual se suelen evitar estas capacitaciones.

Segundo, de las capacidades atribuidas a los y las estudiantes. Esto implica reconocer qué saben y qué no saben sobre sexualidad y temas afines. Lo anterior supone algo aún más complejo para los y las profesionales: darle importancia al estudiante. Que el estudiante tenga importancia, constituye un compromiso con reconocer quién es, de dónde viene, qué lo afecta, qué le interesa y qué no, entre muchas otras cuestiones. Evidentemente, aquí juegan en contra aspectos como el número de estudiantes por salón, por institución o el tiempo que se tiene para los seguimientos, cuestiones que han mostrado su relación con la calidad educativa. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la mayoría de los docentes, están en desacuerdo con que debería darse mayor responsabilidad respecto al programa educación para la sexualidad a los estudiantes, aunque consideran importante involucrar a los docentes de todas las asignaturas y los padres de familia y a la institución educativa en general.

En este contexto cobran valor las creencias, valoraciones o juicios presentes en los discursos y prácticas de orientación a docentes, sobre género, sexualidad,

embarazo, maternidad, paternidad, cuidado y autocuidado, que se expresan a través del currículo oculto. Postergar o negarse a abordar la educación integral en sexualidad, puede tomarse como un pretexto para no contar con formación en el tema, lo que sugiere que la planeación de actividades y la práctica pedagógica en cuanto a la educación para la sexualidad, puede tener vacíos conceptuales debido a la poca capacitación de quienes deben abordar estos temas y situaciones relacionadas en el aula de clase. Esto ratifica que nadie quiere hablar de lo que no sabe o le genera conflictos personales —a docentes—; aspectos que a su vez son identificados por los estudiantes, que perciben con quién se puede o no hacer preguntas o consultas asociadas, de modo que se presente un interés porque el tema se resuelva a partir de alianzas con organizaciones externas para el desarrollo del PES.

Contrariamente, son las relaciones de confianza establecidas entre docentes, orientadores y estudiantes las que permiten acceder a conversaciones más cercanas cuando de abordar aspectos asociados a la sexualidad se trata. Sin embargo, las consultas explícitas y directas sobre comportamiento sexual no se plantean por parte de los estudiantes con adultos, sino entre pares o consultando otras fuentes, en mayor medida, cuando los estudiantes avanzan en su educación, y asociada a la escasa confianza o posibilidad de diálogos intergeneracionales. Se percibe que los programas exitosos en la reducción de embarazos en el contexto escolar, dependen del grado de confianza que se tenga en la relación entre estudiantes-adultos, así como del abordaje integral de la sexualidad, como, por ejemplo, el reconocimiento del placer y el deseo a través de canciones que suenan en el descanso, o de videos transmitidos en la plataforma del colegio.

De acuerdo con lo anterior, se encuentra la necesidad de que un programa de educación para la sexualidad contribuya a cambiar los imaginarios que se tiene frente a esta, pues lo expuesto anteriormente se respalda en que más de un tercio de las directivas y orientadores de la ciudad consideran que el programa de educación para la sexualidad debería enfocarse en esto: en dar a conocer los derechos sexuales y reproductivos y reducir el embarazo no planeado; siendo este último punto importante para revisión, pues pueden existir factores asociados al cuidado y autocuidado que son de mayor relevancia y que como efecto secundario pueden llevar a la consecución de proyectos de vida acordes con las metas y expectativas del estudiantado. El trasfondo es que no cuentan o manejan estrategias para abordar de manera integral la pregunta sobre el sentido de la vida con proyecto, que a su vez articulan con el requerimiento de educar en habilidades,

capacidades o competencias socio-emocionales y para la vida. En este punto es importante no olvidar que la postura personal de las directivas frente a la educación para la sexualidad define en gran medida el horizonte institucional en el abordaje del PES.

Por lo anterior, se sugiere brindar formación en temáticas que partan del fortalecimiento de las relaciones de confianza entre directivas, docentes, orientadores y estudiantes, que conlleven a superar los vacíos conceptuales en educación para la sexualidad y a no dejar el abordaje integral de esta en manos de entidades externas, pues estas pueden tener diferentes intereses y enfoques, lo que hace que la escuela se vea intervenida por un conjunto variopinto de ideas y de proyectos que complejizan los abordajes sobre la sexualidad y las temáticas relacionadas. El mayor efecto percibido de estas entidades se ubica en la prevención del embarazo, particularmente por la promoción del uso de implantes subdérmicos en estudiantes, a partir de los trece años; aunque también la Fiscalía, Comisarías de Familia o el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), suelen ser convocados en casos en que se requiere la solución de problemas relacionados con violencia sexual, maltrato o presunto abuso. Sin embargo, este fortalecimiento en diferentes temáticas debe incluir a todos los actores, incluyendo a aquellos que tratan con los estudiantes de preescolar y primaria, y considerando formas de centrarse en elementos objetivos más allá de las posturas personales de las directivas.

Si bien en el contexto de los colegios se considera que las acciones de orientación se deben llevar a cabo en grupos pequeños a través de la orientación o taller, se recomienda trabajar con la totalidad de estudiantes de un grado, abordando los temas a partir del reconocimiento previo de los estudiantes y de sus necesidades formativas, lo cual puede tomarse a partir de los resultados de la línea de base por localidad, del reporte para aquellas IED que participaron en este ejercicio o de una herramienta de auto diagnóstico.

Tercero, relacionado con lo anterior, resulta importante la capacidad de organización de los equipos de trabajo. Esta organización permite en parte, superar las dificultades señaladas para el logro de la calidad educativa. Dicha organización depende, de forma importante, de la capacidad de liderazgo de las directivas, quienes son las encargadas de trazar los planes —es decir, las líneas de mapa—, bajo la supervisión y apoyo de docentes, orientadoras y orientadores. También, llega a ser necesario cierto nivel de motivación y disposición de estos últimos. Depende, igualmente, de la claridad y difusión de las normativas trazadas y los

proyectos macro y micro configurados, de la buena elaboración y del conocimiento de estos por parte de la comunidad educativa.

Lo anterior se ve reforzado en que la mayoría de los docentes afirman que para mejorar la educación para la sexualidad en la institución se requiere asignar más tiempo para la planeación y la enseñanza de la educación para la sexualidad, mayor compromiso de las directivas para apoyar proyectos y actividades promovidas por los docentes, mayor colaboración entre docentes e interés para abordar los temas en sus clases y apoyo por parte de las familias para abordar este tema. Si bien se menciona que la planeación para el abordaje de la sexualidad en el contexto educativo parte del PEI, y de los objetivos que aparecen en este, es importante la articulación del PES con el PEI y la existencia de estrategias de alineación de docentes, orientadores, orientadoras y de la comunidad educativa en general, sobre dicho proyecto. También es importante la articulación de este con las asignaturas, entre estas: biología, sociales, español, danzas y artes. Dicha articulación, al parecer, conduce a que todas y todos los profesionales estén enterados de lo que sucede en los proyectos y las líneas de trabajo, elemento clave percibido para el impacto de los programas. En la medida en que las actividades de educación para la sexualidad, suelen competir con las actividades curriculares normales, lo que puede generar resistencias o desorganización, se sugiere que estas se encuentren insertas en el currículo oficial.

Como cuarto punto en este eje, se encuentran los diálogos con otros actores, entre estos, la familia. Dichos diálogos, cuando se realizan sobre la base del conocimiento, permiten la desmitificación o la “liberación de los fantasmas de la sexualidad” que suelen aparecer en los escenarios familiares.

Quinto, de buenos apoyos. Esto implica el jalonamiento o empuje de otros factores. Las alianzas con instituciones, principalmente en salud, son muy importantes por varias razones, porque permiten el acceso a un conocimiento más específico o concreto sobre temas relacionados con la sexualidad, especialmente sobre aquellos que refieren a la salud sexual y reproductiva: métodos de prevención del embarazo y del contagio de ITS, IVE, entre otras cuestiones. Sin embargo, se denota que escasean otros elementos. Por ejemplo, que no sea común la referencia a programas sobre salud emocional en estas entidades. Por lo general, esto se ha normalizado como un saber de los y las profesionales de la escuela, especialmente sobre conceptos que suelen ser repetitivos en los discursos, como la autoconciencia, el autocontrol, la automotivación o la empatía; lo que supone un

grado de conocimiento atribuido a los y las profesionales de orientación, mismos que solicitan mayores cualificaciones al respecto.

A estas capacidades le siguen aquellos puntos que suelen representar la confluencia de las creencias, significados o percepciones de los actores de la comunidad educativa. Uno de estos es el que asocia la sexualidad con la responsabilidad. Los discursos dieron cuenta de la confluencia de este concepto entre todos los actores. Se entiende que la sexualidad implica, como acto, un ejercicio de responsabilidad: un ser responsable. El llamado a este acto es casi unidireccional: se suele hacer entre los adultos, los y las profesionales y los padres y madres de familia, hacia el o la estudiante, quienes suelen reconocer y recibir, con mayor o menor bienvenida, dichos llamados, y suelen construir, sobre este, sus propios imaginarios y significados. Así, cuando no se ejecuta esta acción, se suele hablar de irresponsabilidad, lo cual, se asocia a la situación de embarazo en el contexto escolar y, en menor medida, a la adquisición de enfermedades de transmisión sexual.

De esta forma, aunque se puede llegar a saber por parte del estudiante, lo que es el “ser responsable”, y se espera, como acción “la responsabilidad”, interviene entre estos, el enorme tejido de las emociones y sentimientos, de los deseos, de las sensaciones corporales y del afecto, tanto para con la pareja como para con los amigos. De ahí que esta esfera del individuo no se descuide, y se suele poner sobre la mesa el trabajo sobre las emociones y sentimientos. En este trazado, no hay que olvidar el lugar de los facilitadores e inhibidores de lo sentimental, que tendrían sus efectos sobre las acciones de responsabilidad en las relaciones sexuales, entre estos: el alcohol y otras drogas, los cuales suelen ser utilizados por los y las estudiantes, como facilitadores de la pérdida de control sobre dichas acciones.

Es importante notar la forma en la que se construye “el ser responsable”. Este parece provenir de una normalización social, o representación social de lo deseado sobre las acciones de los y las jóvenes que, muy posiblemente, encuentren su razón en el devenir histórico-social. En este, las jóvenes en el contexto educativo “no deben embarazarse”. Sin embargo, el “ser responsable” encuentra nuevas formas de existencia. Así, cuando se incumple lo normativo, por ejemplo, cuando el o la estudiante se colocan en una situación de embarazo, se renueva el ser responsable y las acciones de responsabilidad, de las cuales, apuntando desde esta construcción social, suelen estar representadas para la mujer en dar a luz y; para el hombre, en trabajar para conseguir los recursos para la subsistencia de la pareja o futura familia.

Frente a este hecho normativizado se pueden trazar acciones de evitación de la responsabilidad: no dar a luz, en el caso de la mujer; dejar a la pareja o incumplir con las obligaciones económicas, en el caso del hombre. El anterior hecho normativo, es decir, el no ser responsable, suele dejar a los derechos sexuales y reproductivos en un escenario complejo, particularmente en los casos de interrupción voluntaria del embarazo. Al igual que con las relaciones sexuales, acá interviene la esfera de las emociones y los sentimientos; siendo común las referencias a la carencia afectiva, al miedo al embarazo, o al miedo sobre un futuro incierto, con más responsabilidades, las cuales son trazadas como parte de la vida adulta, por los mismos adultos.

No hay que perder de vista algo esencial, esto por sí mismo, supone un lugar importante del tiempo, una dinámica intrínseca, la cual se ve representada por el movimiento entre un punto y otro; entre un ahora, una responsabilidad actual y un futuro, una responsabilidad en el mañana. En este mañana —o punto futuro—, aparecen cuestiones como la formación posterior o el trabajo. Las intervenciones de los y las profesionales, preocupados por una sexualidad “temprana”, desfada en un ahora ideal. De igual forma, pueden ubicarse aquí la enseñanza del valor “de cada etapa de la vida”. Se suele trazar también, como estrategia, futuros caminos, distintas líneas para que el o la estudiante tenga la posibilidad de evaluar esas rutas. Aquí, aparecen varias preguntas: ¿quién traza?, ¿con qué criterio debe trazar?, ¿cómo se apoya este trazado? Creemos en la importancia de que sea el mismo estudiante quien trace estas rutas, con conocimiento, consciente, evidentemente apoyado en las herramientas brindadas por los y las profesionales y por los padres y madres de familia, pero tomadas en consideración de manera activa por los mismos estudiantes.

Otros aspectos hacen referencia al respeto y la tolerancia, elementos también contruidos social y normativamente. A diferencia de las anteriores, estos se ubican en la relación con los otros: “respeto al otro”, “tolero al otro”. Esta lógica introduce, de forma obligada, a “los otros”, principalmente a “los otros adultos”: los y las profesionales, los padres y madres de familia. Dicha inclusión no deja de lado las necesidades de estos mismos actores, las cuales, se ven reflejadas en dicha normalización: “respeto al profesor”, “a los padres”, “tolero lo que ellos digan”, empujando al estudiante, inevitablemente, a una idealización generada por los deseos de los adultos: una familia estable, un proyecto de vida óptimo, una juventud tranquila; alejando así, al estudiante de los vientos de la autonomía y de la autorrealización personal como ser humano sexuado.

Relacionado con lo anterior, otro aspecto hace referencia al cuidado tanto de sí mismo como de los otros. El cuidado parece trascender el lugar del ser responsable, al ubicarse en el *deber ser responsable*, en una ética y en unos valores creados y recreados por la sociedad. Este deber ser, adquiere sentido en el “si me respeto me cuido”. Justo en este punto, el mapa de la sexualidad, que se traza sobre el papel de la vida, se eleva y adquiere rugosidad: “el cuidado es sobre el cuerpo”, aunque se insta constantemente al cuidado del cuerpo del otro, al cuidado del cuerpo alejado. El deber ser supone que las acciones propias, o ajenas, no ocasionen daño o perjuicio al cuerpo del otro. El cuidado extrae del mapa la otredad, la alteridad del ser y complejiza los trazos, las líneas. Las acciones sexuales entran a ser mediadas por este otro, la rugosidad del cuerpo otorga dimensión. Aquí aparecen dos elementos complejos: por un lado, la conciencia del otro, la alteridad, que implica un poner en el lugar: el acto empático; y por otro lado, la mediación de la conducta del otro, para que no violente el *ser otro*, es decir, la aplicación de la norma sobre los otros.

Todos estos puntos confluyen en la marca de la inclusión y, por oposición, en el de la discriminación. Este acto, resulta ser el resultado de las creencias sobre el otro, y en el *deber ser* de este y, por otra parte, en las sensaciones y sentimientos que este otro produce. En el primer caso, el *deber ser* se ubica en la norma: lo hetero-normado, la identidad binaria, las relaciones de pareja hombre-mujer, entre otras cuestiones. La norma, en este caso, se encontrará mediada principalmente por las creencias familiares y, en algunos casos, por las creencias religiosas. Esto, conduce a que un otro que se aleje de la norma sea “mal visto” o se desconozca. En esta relación especular, este otro desea anularse a través del “acto discriminatorio”. En el segundo caso, se licita el uso de apelativos emocionales como “asco” o “vergüenza”, los cuales, por la connotación emocional negativa, validan dichos actos.

Estas mismas construcciones suelen ubicar al otro alejado de la convención social en el escenario de lo confuso, de lo difuso. Los y las profesionales racionalizan este escenario de confusión a través de supuestas imposiciones al estudiante no normado, así, suelen ubicar la culpa en la moda, las tendencias, el momento de la vida, la edad, o la juventud; en fin, en todo lo que puede ser confuso para el adulto, lo que mueve la búsqueda de la re-orientación, la cual tranquilizaría el propio ser del profesional o del padre o madre de familia. Con estas acciones se busca acercar “al que es diferente”, “a mi propia imagen”. Con ello se persigue el: “hacerlo semejante”.

A partir de todas estas concepciones, de estas marcas y puntos, se construyen los ambientes hetero-normados. Ambientes en donde reinan los deseos de los adultos, de los y las profesionales. Ambientes donde se regula el afecto, donde se controlan las conductas y se minimizan o eliminan las expresiones indeseadas. En estos, se reduce el cuerpo. Esto conduce a que, de manera irremediable, aparezca el conflicto en el escenario de control de la sexualidad: docentes se encuentran con lo irreprimible, con el deseo de un cuerpo sexuado. Por ello, el o la profesional puede verse abocado a nombrar, de formas distintas, este deseo, en un intento de mantener el control: curiosidad, experimentación, promiscuidad o deseo distanciado de la realidad.

Estos ambientes suelen estar provistos por una constante: el miedo del adulto. Este miedo a lo desconocido o sin-forma, se suele soportar en la falta de información, en la falta de conocimiento, en la ignorancia. Resulta interesante que estos ambientes perpetúen estas características. Es por ello por lo que, los y las estudiantes desean buscar información por fuera de estos ambientes: Internet y redes sociales; escenarios en donde se identifican nuevos ambientes construidos por pares, o por otros adultos a quienes se les atribuye cierto conocimiento. Lo anterior, genera una contradicción en el *deber ser*, es decir, en la ética: la escuela, en su *deber ser*, se plantea como un escenario de conocimiento, aunque en estos temas no suele serlo; mientras que la familia, como estructura social, además de dicho conocimiento, que no posee o no transmite, supone un escenario de apoyo y soporte, que a veces no brinda; sin embargo, en ambos casos, el o la estudiante suele detectar esta inconsistencia, por eso, cuando en ocasiones se desea recurrir al padre o la madre, termina intercambiando con el par, o sea: con el amigo o la amiga.

Otra de las estrategias de las que echa mano el adulto para mantener el lugar de este ambiente creado es el de la atemporalidad, el de la estática, como oposición a la dinámica. Así, el joven se reduce a un “permanente infante”. Al parecer, la única forma de superar este estado deviene de la independencia de la familia. Del *ser independiente*. Mismo que guarda relación con el ser responsable. Este, encuentra su culmen en el trabajo, señal de ingreso al mundo del adulto.

La comunicación entre el o la estudiante y el adulto, el profesional o el padre y la madre de familia, llega a estar lleno de fisuras y resquicios. Sin embargo, los discursos suelen dar pistas para superar esta condición, buena parte de estas, en el trazado de puentes que facilitan la comunicación. Así, aparecen de forma

importante los proyectos institucionales, los proyectos de área y los proyectos de aula, como mecanismos que favorecen la construcción de dichos puentes.

Otros elementos importantes refieren al apoyo sobre la temporalidad y las dinámicas; entre estos: la planeación y la articulación de proyectos para el abordaje de la sexualidad, la articulación entre asignaturas, la alineación de los equipos de profesionales, la distribución de actividades, la asignación de tiempos para compartir experiencias y la coordinación a multinivel. Estos puntos recaen en la estructura institucional. A esto se suman, la disposición de espacios y tiempos. Es justamente esta organización la que obliga, casi de manera teleológica, al aumento de la capacidad de ajuste de los y las profesionales entre las capacidades percibidas de los y las estudiantes y las capacidades reales de estos.

A lo anterior se suma la estrategia, apenas lógica, de transformar los ambientes representados sobre el tapete del miedo. Para esto, se hace necesario lo mencionado al principio de esta conclusión: por un lado, el reducir el desconocimiento, a partir de la cualificación docente; y por otro, aproximarse al estudiante para reconocer necesidades, intereses, gustos y deseos respecto a la sexualidad. Así, un diálogo de saberes puede resultar en una estrategia interesante para intercambiar conocimientos y dar cuenta de desconocimientos mutuos, desde estructuras de poder más horizontales.

Por otra parte, el papel sobre el que se traza este mapa pareciera estar conformado por la vida misma del estudiante. Las apuestas de los y las profesionales suelen incluir las referencias a hacer consciente al estudiante de las responsabilidades, el proyecto a futuro y la planeación. Estos mismos trazos parecen depender del estado del lápiz, de “la madurez” percibida del estudiante, por lo que algunos trazos se percibirán menos fuertes y otros más débiles entre más joven se es. Así, la sexualidad en este eje parece requerir preparación para el trazado de líneas y puntos. Dicha preparación depende de dos escenarios para “afilarse el lápiz”: por un lado, de la familia, y por otro, de la escuela misma.

En el caso de la escuela, esto se observa en las temáticas seleccionadas para el abordaje de los temas relacionados con la sexualidad, los cuales, exigen transversalidad curricular para un trazado robusto, como de los instrumentos que permiten apoyarlo. Dichas estrategias tendrán diferentes formas, dependiendo, principalmente, de los recursos disponibles, de las capacidades y creatividades de los y las profesionales. Algunas de estas se suelen apoyar en el ejercicio de hacer reconocer, en el estudiante, la falta de conocimiento, para movilizar las intenciones

de conocimientos y comprensiones. También, como ejercicio de concientización realizado sobre el estudiante, apoyado en la duda sobre dicho conocimiento. Las formas que pueden tomar pueden ubicarse en el juego, el arte o la música.

Por su parte, la agencia y el empoderamiento añade a las esferas de configuración personal el control percibido sobre las acciones y las consecuencias de estas. El control suele verse afectado por las condiciones externas: consumo de sustancias, relaciones con pares, relación con la pareja, relaciones familiares, relación estudiante-docente, oportunidades percibidas de apoyo institucional, oportunidades percibidas de apoyo familiar, creencias sobre las consecuencias de los actos, contextos de interacción, conocimientos y desconocimientos, entre otras cuestiones.

Este control también se ve afectado por las intervenciones de los adultos. A mayor ejercicio de control de los y las profesionales, o de los padres y madres de familia sobre el estudiante, mayor pérdida del control propio y, consecuentemente, mayor pérdida de la libertad percibida. Esto puede tener consecuencias para los comportamientos de los y las estudiantes. Así, se puede delegar la función de control a un tercero, quien interviene en decisiones importantes como en la del aborto, la concepción o el inicio de la vida sexual, con la subsecuente moratoria del placer.

Frente a esta realidad, no es extraño que se cree como instrumento, la confianza que apoya la toma de decisiones. Esta, se crea a partir de lo que el adulto o el par permite a través de las acciones. La confianza es un elemento central de la interacción con padres y madres de familia, con la pareja, con los amigos y con los y las docentes. Esta agencia, basada en el control, se contrapone a lo accidental, a lo casual, al azar mismo. Por ello, las acciones que resultan de situaciones azarosas son percibidas como de difícil aprehensión, es decir: por fuera de la agencia. Es por esto por lo que el embarazo conlleva un bajo nivel de agenciamiento.

El empoderamiento, por su parte, supone la capacidad para tomar decisiones, lo que permite el desarrollo de la autonomía. Este empoderamiento supone que los y las estudiantes se apropien de su sexualidad y de su vida. Es importante percibir que, luego del embarazo, esta posibilidad de actuar sobre la vida se ve restringida por las acciones de las familias. Dicho empoderamiento llega a depender de los apoyos que puede recibir el o la estudiante, principalmente de la pareja o la familia. De igual forma, esta capacidad también se encuentra mediada

por las capacidades atribuidas a la edad o la madurez. Cuando se es muy joven “no se está preparado para tener un hijo”.

Otro elemento que tiene efectos en la agencia y el empoderamiento es la sensación de soledad. Esta, puede conducir, en algunos casos, a conductas de riesgo y, en otros, a la sensación de pérdida de apoyo social o familiar, lo que reduce la percepción de empoderamiento.

Como se ha señalado, la agencia supone un conocimiento y control del propio cuerpo, del reconocer y permitir el placer, es decir: de la capacidad de cuidado de sí y del *otro*: de la capacidad de protegerse a sí mismo y de proteger a los demás. Aquí es importante, cuestiones como el hacer consciente al joven de las reacciones corporales durante la atracción erótico-afectiva. Lo anterior se ve marcado por la normalización de la sexualidad: en lugar de la mención a un mar no desconocido, mencionar un mar que se conoce, satelitalmente. En esto, guarda un lugar importante las acciones familiares que pueden crear representaciones normadas de la sexualidad. Los diálogos en los que se normaliza la sexualidad suelen fomentar mayor bienestar emocional y aumentan la capacidad de empoderamiento, especialmente cuando se abordan cuestiones como la planeación, el uso de métodos adecuados de protección o anticoncepción, o sobre acciones en situaciones de riesgo de violencia sexual.

Referencias

- Bernal, M. (2017). *Documento técnico: abordaje integral de la maternidad y la paternidad tempranas en el contexto escolar – Fase II. Elaboración de un cuerpo de indicadores*. Bogotá: IDEP.
- Bernal, M. (2018). *Análisis del estado del arte realizado en el año 2016 y la actualización de la literatura relacionada, así como la identificación de los elementos pertinentes que de allí se deriven para la formulación de la versión inicial de los lineamientos de un programa*. Bogotá.
- Bernal, M. (2018). *Abordaje Integral de la Maternidad y la paternidad en el contexto escolar. Etapa de validación con personas expertas y pilotaje*. Bogotá.
- Bernal, M. (2018). *Documento inicial para la formulación del programa socioeducativo de educación para la sexualidad*. Bogotá.
- Bernal, M., Quintana, A., y León, L. (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*. Bogotá: IDEP.
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Calderón, A. (2018). *Documento actualización muestreo maternidad y paternidad 2018*. Bogotá.
- D, G. (s.f.). *Proyecto de vida - Sentido de vida*.
- De Ayala, R. J. (2013). *The theory and practice of item response theory*. Guilford Publications.
- Donato, C. L. (2019). Camino hacia la construcción de un programa socioeducativo para la sexualidad en Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, (3), 113, 3.
- González, D. (s.f.). *Proyecto de Vida – Sentido de Vida*. Documento electrónico.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). México: McGraw-Hill.
- Husson, F., Lê, S., y Pagès, J. (2017). *Exploratory multivariate analysis by example using R*. Chapman and Hall/CRC.
- IDEP. (2017). *Documento Proyecto de Inversión IDEP 2016-2020*. Versión 7. Bogotá: IDEP.
- IDEP. (2017). *Ficha del estudio "Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad. Elaboración de un cuerpo de indicadores"*. Bogotá: IDEP.
- IDEP. (2018). *Ficha del estudio "Abordaje Integral de la maternidad y la paternidad en el contexto escolar. Fase III. Línea de base"*. Bogotá: IDEP.
- IDEP. (2018). *Informe Técnico: Abordaje Integral de la Maternidad y la Paternidad en el Contexto Escolar. Línea de Base, en su etapa de aplicación operativa*. Bogotá: IDEP.
- Lopera, C. (2018). *Hoja de ruta para la aplicación de instrumentos y el análisis cuantitativo a realizar en la implementación de la línea de base*. Bogotá.
- Lopera, C. (2018). *Informe de avance en la aplicación y el análisis de la indagación cuantitativa*. Bogotá.
- Lopera, C. (2019). *Documento final del análisis de segundo nivel de la información cuantitativa contenida en la línea de base 2018*. Bogotá.
- López Donato, C. (2019). Camino hacia la construcción de un programa socioeducativo para la sexualidad en Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, 113, 3-5.
- Martínez, A. Q. (2018). *Documento de avance en la aplicación y análisis a profundidad de la indagación cualitativa*. Bogotá.
- Martínez, A. Q. (2018). *Hoja de ruta para la aplicación de instrumentos y el análisis cualitativo a realizar en la implementación de la línea de base*. Bogotá D.C.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de Sexos y Relación con el saber*. Buenos Aires: UBA.
- Plaza, M. V., Gonzalez, L., y Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. *Revista da SBEn-Bio*, 54-67.
- Rincón, J. H. (2018). Abordaje integral de la maternidad y la paternidad en el contexto escolar. *Magazín Aula Urbana*, 110, 6-7.
- Universidad Distrital. (2018). *Documento que contiene la síntesis del proceso de aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos y de la producción de las estimaciones a partir de las encuestas y de la codificación de la información cualitativa*. Bogotá.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares: resultados línea de base

El documento que a continuación se presenta, da cuenta del trabajo investigativo realizado a partir de los convenios administrativos entre la Secretaría de Educación de Bogotá, SED, y el Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en 2018. Es a partir de las actividades desarrolladas durante esta vigencia e insumos resultantes de las fases previas, que se estructuraron los fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos para la aplicación de instrumentos y posterior análisis de la información recolectada.

Dada la importancia del tema a investigar, así como la relevancia de sus resultados, las fases destinadas a la construcción de la batería de instrumentos, contó con la participación activa de instituciones, organizaciones y personas catalogadas como expertos y conocedores no solo en los aspectos metodológicos, sino también, en temáticas específicas relacionadas con el abordaje integral de la sexualidad en los contextos escolares.