



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

# **¡Auxilio, llegó la adolescencia!**

## **Discursos sobre la educación sexual, la familia y el curso de vida en la década de los noventa**

**Alejandro Tiusaba Rivas**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Escuela de Estudios de Género  
Bogotá, Colombia

2017

# **¡Auxilio, llegó la adolescencia!**

## **Discursos sobre la educación sexual, la familia y el curso de vida en la década de los noventa**

**Alejandro Tiusaba Rivas**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Estudios de Género**

Directora:

Doctora Mara Viveros Vigoya

Línea de Investigación:

Biopolíticas y sexualidades

Grupo de Investigación:

Grupo Interdisciplinario de Estudios de Género (GIEG)

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Estudios de Género

Bogotá, Colombia

2017

*Para mi madre, la luz de mis ojos*

## Agradecimientos

Cuando emprendí este camino supe que no podría lograrlo sin el apoyo de varias personas, a quienes quiero manifestarles mis más profundos agradecimientos:

A mi madre, mami, gracias, por tanto. Por tus palabras cargadas de ánimo, por los silencios cómplices y por los murmullos que me llevaron a (re)pensar el cuidado y la educación sexual que recibí.

A Raúl, gracias por tu atención y apoyo. Por tus palabras de aliento y por tu apasionada y motivadora forma de vivir.

A Mara Viveros, profe, te admiro. Tus palabras, aportes y consejos, siempre fueron de gran ayuda. Gracias por tu acompañamiento y sensibilidad académica. Aprendí y disfruté mucho a tu lado.

A Camila Esguerra, profe, siempre me moviste el piso con tus resonancias feministas. Tus palabras me han suscitado duda, angustia y esperanza. Gracias por estar presente desde la distancia. Sin tus debates, críticas y contribuciones desde que ingresé a la Escuela no hubiese sido posible concretar este trayecto.

A Ángela Jerez y a Marisol Ortega, a quienes debo mi primer acercamiento a “El Tiempo”. Siempre las recordaré con afecto.

No puedo cerrar estos agradecimientos sin rememorar a mis estudiantes. Gracias a cada unx de ellxs por la paciencia, la alegría, los temores y la bella capacidad de sonreír ante la angustia y el agotamiento que sentí muchas veces. Sus abrazos y afectos me dieron fuerza y energía.

## Resumen

La presente tesis obedece a una investigación cualitativa que tiene por objeto analizar las prácticas gubernamentales que operaron en la educación sexual en la última década del siglo XX, a través del material periodístico producido por el diario El Tiempo. Para ello se analizará en dicho material desde una perspectiva feminista, las relaciones de poder que tuvieron lugar en los años noventa y las subjetividades que produjeron. Además, intentará posicionar un punto de vista que no pretende una objetividad inocente y sin pretensiones; por el contrario, parte de la sospecha de que los discursos que circularon en el diario El Tiempo no eran neutros, sino que están cargados de políticas desiguales que configuraron modos de ser y estar en el mundo. En este sentido, esta tesis piensa la sexualidad como una cuestión que puede ser politizada y contestada en determinados periodos históricos, en los cuales se asigna especial importancia a momentos del curso de vida, como la infancia y la adolescencia.

**Palabras clave:** Educación sexual, gubernamentalidad, discurso, sexualidad, infancia, adolescencia, El Tiempo.

## Abstract

This thesis is the result of a qualitative research that aims to analyze the governmental practices that operated in sex education in the last decade of the 20th century, through the journalistic material produced by the newspaper El Tiempo. For this purpose, the

power relations that took place in the nineties and the subjectivities they produced will be analyzed from a feminist perspective. In addition, it will try to position a point of view that does not claim an innocent and unpretentious objectivity; on the contrary, part of the suspicion that the speeches that circulated in the newspaper El Tiempo were not neutral, but are loaded with unequal policies that shaped ways of being and being in the world. In this sense, this thesis thinks of sexuality as a question that can be politicized and answered in certain historical periods, in which special importance is assigned to moments of the life course, such as childhood and adolescence.

**Keywords: Sex education, governmentality, discourse, sexuality, childhood, adolescence, El Tiempo.**

# Contenido

	Pág.
<b>Resumen.....</b>	<b>IX</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Educación familiar: de la familia a la familia en cuestión.....</b>	<b>25</b>
1.1 Padres unidos, hijos sanos .....	25
1.2 Dónde están las madres.....	29
1.3 Los padres son los principales educadores de sus hijos.....	33
1.4 La única respuesta desastrosa o funesta es no dar una ninguna respuesta.....	41
1.5 No lo regañes, háblale: educar en el amor, es mostrar la norma sin imposición.	46
<b>2. ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Del riesgo a la prevención de una población.....</b>	<b>53</b>
2.1 Años sin preocupaciones: el curso de vida y la infancia bogotana.....	53
2.2 Educar antes que informar: naturalidad y científicidad de la sexualidad.....	57
2.3 Hogares desbaratados: para pensar lxs niñxs y jóvenes.....	60
2.4 El embarazo en la adolescencia: temores, silencios y problemas.....	62
2.5 Los varones jóvenes y el tiempo libre: VIH, delincuencia y violencia.....	67
<b>3. La escuela y lxs maestrxs: tensiones y perspectivas de la educación sexual escolar.....</b>	<b>73</b>
3.1 No se trata de enseñarles sexo, sino los valores de la familia.....	73
3.2 Humanizar la sexualidad. La iglesia católica y la defensa de la familia.....	76
3.3 Los maestrxs: ¿sujetos idóneos para educar sexualmente?.....	80
3.4 La educación pública de los noventa y la incapacidad de la escuela.....	83
3.5 El proyecto Nacional de Educación Sexual de los noventa y el gobierno de si...87	87
<b>4. Amanera de conclusión.....</b>	<b>91</b>
<b>A. Anexo: Formaciones discursivas.....</b>	<b>97</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>101</b>



Una tarde en el curso 201 del Colegio San Francisco IED – Bogotá.  
septiembre 14 de 2016, Tiusaba, A. (2016).

*La educación no es la preparación para la vida;*

*es la vida misma*

**John Dewey**



# Introducción

**Trazos de la escolarización y pinceladas de prácticas gubernamentales de la educación sexual en Colombia**

*La profesora nos dibujó cómo nacían los niños: dibujó un tubito, un huequito y por detrás dibujó el niño, dijo que el niño salía por el huequito de la mujer*

**Diomedes Castro**

**Estudiante de tercero de primaria**

Sentencia T-440 Julio 2 de 1992

La presente investigación obedece a una hermenéutica feminista, la cual consiste en una comprensión comprometida con la denuncia de las desigualdades de género y sexualidad, en las relaciones de poder y las subjetividades, producidas por los discursos sobre educación sexual en la última década del siglo XX en el diario El Tiempo. Para el estudio apelé a mi experiencia como profesor de primaria de escuela pública y a los discursos sociales que me han condicionado como sujeto, buscando poner en evidencia el punto de vista feminista desde el cual interpelo y escribo este texto, como un tejido, cuyo hilo principal es el de mi voz, la cual busco posicionar como una objetividad situada, a modo de crítica, a las formas tradicionales de construir conocimiento.

Con esta perspectiva en mente, plantee esta investigación a partir del siguiente objetivo: analizar las prácticas gubernamentales que operaron en los discursos de la educación sexual, entendidas como aquellas estrategias empleadas para ejercer poder sobre la conducta sexual y configurarla para algunos grupos sociales, como un asunto de control social desde la educación. Estas prácticas las exploré durante la década de los noventa, principalmente, por la importancia política y social que tiene este periodo para la institucionalización educativa y pedagógica del discurso de la educación sexual como un asunto de interés gubernamental.

Para alcanzar el anterior objetivo, me apoyé inicialmente en algunos recuerdos de mi infancia. Recordé que cuando era niño, mi familia estaba compuesta por mi mamá y yo. Aunque esto no me parecía raro, entré a la escuela y lo fue. El hecho de que mi mamá fuera madre soltera era considerado un riesgo para el desarrollo *normal* de mi infancia, de acuerdo con mis profesores y compañeros. Era un niño diferente para los demás. En todas las actividades y los textos escolares se promovía la idea de una única forma de familia, aquella completa: padre, madre e hijo. Si las familias no respondían a ese modelo, se les atribuía una condición precaria y marginal. Sin embargo, mi maestra de ciencias naturales me explicó que sin importar el tipo de familia que tuviera, podría ser una persona exitosa y salir de la pobreza en la que me encontraba. Todo esto, siempre y cuando, me comportara bien y fuera responsable con mi cuerpo y mi formación educativa.

A pesar de ese aval, esta profesora infundió en mí, el miedo a mi propia sexualidad. La sexualidad era algo de lo que se debía tener cuidado, pues suponía estar siempre en riesgo de lo peor. Este hecho no solo lo viví yo. Diomedes Castro, un estudiante de tercero de primaria de una escuela rural de Ventaquemada, Boyacá, quien seguramente sintió también —al igual que yo— el miedo al encontrarse con discursos que buscaban orientar su comportamiento sexual a través del temor sobre su cuerpo y sobre el de los demás.

Decidí iniciar este texto con algunas de las palabras de Diomedes, porque considero que su narrativa sobre la forma en que fue educado sexualmente era reveladora para mi objetivo investigativo. Recordé el contexto de la narrativa de Diomedes, la destitución del Escalafón Docente del Departamento de Boyacá de la profesora Lucila Díaz, que tuvo lugar entre otras cosas, por los testimonios de estudiantes —entre ellos el de Diomedes— recopilados por la Junta Seccional de Escalafón, en un proceso disciplinario en contra de la conducta de la profesora Díaz, por haber incurrido en una explicación inadecuada —sobre la enseñanza de la sexualidad con estudiantes de tercero de primaria— al exponer de forma inconveniente, cómo nacía un niño.

La investigación que adelantó esta entidad, en el año 1991, sancionó a la profesora por quebrantar el literal *b* y *e* del artículo 46 del decreto 2277 de 1979, literales que describen las causales de mala conducta e ineficiencia profesional:

**Artículo 46.** *Causales de mala conducta. Los siguientes hechos debidamente comprobados constituyen causales de mala conducta:*

*b) El homosexualismo o la práctica de aberraciones sexuales.*

*e) La aplicación de castigos denigrantes o físicos a los educandos.*

**Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979, Estatuto Docente**

**Ministerio de Educación Nacional, MEN**

El no cumplimiento de las prácticas que refiere el anterior fragmento, se constituía en razón suficiente para destituir a una profesora del sector público en Colombia<sup>1</sup>. El homosexualismo y todas aquellas prácticas que perturbaran el orden moral de la época, en materia de sexualidad escolar, fueron catalogadas como conductas que viciaban las costumbres sociales y cuestionaban la eficiencia profesoral.

---

1

La Corte Constitucional a través de la sentencia C-481 en 1998 declaró inexecutable la expresión "homosexualismo" en literal b "*El homosexualismo o la práctica de aberraciones sexuales*" del Artículo 46 del decreto 2277 de 1979.

La sanción que se le impuso a la profesora Díaz, fue impugnada por medio de la Tutela T-1152 que exigía la protección de sus derechos constitucionales fundamentales al trabajo y al debido proceso. La Sala Laboral del Tribunal Superior de Tunja denegó la tutela por existir otros medios de defensa judicial que no habían sido surtidos por la profesora. Posterior a este hecho, la tutela fue enviada a la Corte Constitucional, para su respectiva revisión, en donde finalmente, se pide reabrir la investigación disciplinaria en contra de la profesora Lucila Díaz y además se exhortaba:

*“Al Ministro de Educación que, en un término de 12 meses, luego de recibir el informe de expertos (...) proceda a ordenar las modificaciones y cambios a que haya lugar para adelantar, conforme a los mismos, la educación sexual de los educandos en los diferentes centros educativos del país”*

**(Sentencia T-440, julio 2 de 1992, p. 1117)**

La solicitud de la Corte Constitucional evidenció que en las escuelas públicas no había claridad sobre el modo en que se integraba la educación sexual al plan curricular tradicional, lo que suponía una enseñanza inadecuada, pues los maestros no sabían muy bien en qué consistía, ni cómo hacerla parte de su clase, sin transgredir los principios éticos y morales de lxs niñxs<sup>2</sup>. Reconociendo esta condición precaria de la educación pública, la Corte consideró necesario ordenar al Ministerio de Educación (en adelante MEN), elaborar con el apoyo de “expertos” un estudio sobre el contenido y metodología más adecuados para impartir la educación sexual en todo el país. En respuesta a esto, el

---

<sup>2</sup>

Durante el texto se empleará la x, como forma de evitar las marcas semánticas-binarias del lenguaje.

MEN a través de la Resolución 3353 de 1993, institucionalizó la educación sexual como un proyecto transversal<sup>3</sup> que buscaba regular el número de embarazos adolescentes y las infecciones de transmisión sexual en poblaciones escolarizadas de niños y adolescentes en Colombia, pues para el Estado, su prevalencia era considerada como uno de los mayores problemas para el desarrollo social y económico de la sociedad<sup>4</sup>.

En este punto, me apoyé de algunos recuerdos de mi escolarización y de los discursos que irrumpieron en la escuela sobre educación sexual durante los noventa. Aunque inicialmente los recuerdos hicieron parte de una densa red de saberes y emociones, logré retraer una idea generalizada sobre el aborto como una práctica criminal. Esa imagen fue reforzada por un vídeo que circuló —en la escuela— en donde se veía la

---

3

La resolución 3353 del 2 de julio de 1993 establece la obligatoriedad de la educación sexual con el inicio del calendario escolar 1994. Además, exhorta a todos los centros educativos del país a organizarla como un proyecto educativo institucional que relacione y articule las distintas características socio-culturales de los estudiantes, la comunidad y los saberes de las asignaturas impartidas.

Dentro de la resolución se acuerda que el proyecto institucional de educación sexual no podrá ejecutarse como una asignatura más, sino que deberá impartirse a través de estrategias distintas a la clase convencional. En este aspecto, el MEN, propone su implementación a partir de énfasis curriculares centrados en el desarrollo físico y psicológico de los estudiantes, con el objetivo de articular los contenidos de cada grado y las necesidades e inquietudes en materia de sexualidad. Dichos énfasis fueron: preescolar: identidad, primero: reconocimiento, segundo: tolerancia, tercero: reciprocidad, cuarto: vida, quinto: ternura, sexto: diálogo, séptimo: cambio, octavo: amor-sexualidad, noveno: responsabilidad, décimo: conciencia crítica y undécimo: creatividad.

4

Durante la década de los años noventa proliferaron los discursos *expertos* sobre educación sexual en los medios de comunicación en los que se instruía a los padres respecto al modo en que debían educar a sus hijos en materia de sexualidad. La mayoría de estos discursos eran elaborados por psicólogos y médicos.



realización de este procedimiento en condiciones inseguras y violentas. Debo decir que aún hoy, ese video me resulta completamente cruel y agresivo.

Ese tipo de discurso me llevó a considerar mi sexualidad como un “riesgo”, tanto que mi experiencia corporal se tornó en un asunto amenazante y lleno de incertidumbres que usualmente derivaba en una autoconfrontación constante que dificultaba mis decisiones. Ese discurso de terror y miedo era reproducido por los profesores, quienes cuando se referían a la sexualidad, de forma inmediata la asociaban con: Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), drogadicción, embarazo adolescente y al aborto. De manera que mi educación sexual durante la infancia estuvo marcada por la sensación de miedo, crueldad y transgresión, lo que inevitablemente me condujo a un estado constante de ansiedad, pues temía que mi sexualidad impidiera la realización de mi proyecto de vida y me condenara a la pobreza.

## **Mi voz en el presente**

El conocimiento del caso de la profesora Lucila Díaz y la reflexión sobre mi experiencia vivida acerca de la escolarización, me llevó a tener consciencia que la educación sexual es un hecho social que trasciende los espacios de la escuela<sup>5</sup>. Por ello, consideré del todo relevante analizar las estrategias que fueron empleadas para conducir mi conducta sexual. Para este objetivo, intenté matizar mis inquietudes a través de mi actual experiencia como profesor de escuela pública primara. Lucila Díaz, fue de gran ayuda para pensar sobre el modo en el que algunas personas me consideran un riesgo para lxs niñxs, debido a mi orientación sexual y a mi condición masculina. Solo entonces reconocí cómo he sido vigilado y regulado en mi comportamiento y discurso al interior de la escuela. Sin duda, contar de forma reducida con la participación de “hombres” en la atención y cuidado de niñxs, ha permitido que la enseñanza de las primeras letras esté dirigida “naturalmente” hacia las mujeres, suponiendo la persistencia de estereotipos de género en la educación infantil y la percepción negativa a la participación masculina en labores domésticas, (Morgade, 2001).

---

5

Pensar la educación sexual como un hecho social sugiere ubicarla en el espacio público. Por una parte, pretende problematizarla como relación escuela-sociedad y de otra, busca distanciarla de la pedagogía en tanto disciplina centrada en la enseñanza-aprendizaje que ocurren en el interior de la escuela.

Mi presencia masculina para algunos padres de familia ha sido amenazante debido a que represento, por el hecho de ser “hombre”, a un “violador potencial” que podría poner en peligro la integridad de lxs niñxs. De modo que he sido objeto de atención a lo largo de las jornadas de trabajo escolar, donde se me ha obligado tácitamente a dictar mis clases con la puerta abierta y con la desconfianza permanente de las demostraciones de afecto que expreso. He tenido a diferencia de mis compañeras —profesoras— la atención volcada sobre mi quehacer y sobre la forma en que me comporto y me dirijo a lxs niñxs.

En este punto, he reflexionado sobre las formas en que he sido condicionado para comportarme y dirigirme en muchos casos con lejanía a lxs niñxs y en las prácticas normativas de la escuela que como profesor he promovido sobre la sexualidad<sup>6</sup>. Por ello, muchas veces he sentido temor al intentar explicarla a mis estudiantes, ciñéndome a los preceptos morales que fijan la educación sexual en nuestro país. Máxime, porque considero que la sexualidad no es una temática o contenido más de aprendizaje. En primer lugar, porque implicaría ubicarla como una cuestión orientada al profesorado y atribuida al aprendizaje escolarizado y, en segundo lugar, porque las consecuencias de estos procesos no son de responsabilidad exclusiva del quehacer pedagógico y de las formas de enseñanza. Estos impedimentos, para pensar la sexualidad como algo educable y enseñable, me han posibilitado como profesor de primaria, considerar la

---

6

Siguiendo a García (2003) la escuela es una institución social que reproduce el orden sexual, conservado desigualdades de género y relaciones de poder asimétricas que favorecen a los hombres por encima de las mujeres. Tal visión precisa que los discursos que circulan al interior tienen un carácter normativo sobre la sexualidad, al evidenciar la prescripción de comportamientos, reglas de interacción, imaginarios, roles y formas de jerarquización entre géneros.

educación sexual más que como un hecho escolar, como un asunto social, que desborda la enseñanza—aprendizaje como una cuestión exclusiva de la escuela.

De acuerdo con lo anterior, mi gran cercanía con las dinámicas de la escuela pública, y el impacto de ésta sobre mí, primero como estudiante y luego como profesor, fue otro de los argumentos que me llevaron a considerar la importancia de mi experiencia social, profesional y personal como fuente de investigación generadora de conocimiento (Maffía, 2010). Así, consideré fundamental posicionar mi lugar dentro de la educación, atención y cuidado de niñxs como un lugar de privilegio epistémico<sup>7</sup> a través de cual intento construir una crítica feminista a los discursos que circularon sobre la educación sexual y que produjeron ciertas formas de subjetividad a lo largo de los años noventa en Colombia.

---

7

Siguiendo a Mohanty (2008) la teoría del Punto de vista feminista demanda un privilegio epistémico sustentado en la experiencia encarnada de mujeres y sujetxs que han vivido la opresión social y política. Este privilegio se deriva de la posición marginal que han habitado dentro del orden social y que les confiere un punto de vista desde donde pueden ver lo que a lxs sujetxs que encarnan el poder patriarcal se les escapa.

Pretendo en ese sentido, continuar con una reflexión permanente de la educación sexual que me ha permitido problematizarla desde varias aristas. Desde una perspectiva arqueológica-genealógica<sup>8</sup>, identifiqué las prácticas de sí de jóvenes escolarizados, a partir de artículos de investigación académica, análisis de documentos institucionales del Ministerio de Educación Nacional y políticas nacionales e internacionales que promueven el discurso de la educación sexual contemporánea en Bogotá. Asimismo, realicé en el año 2013 una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, donde profundicé mi pregunta sobre la educación sexual en la última década del siglo XX. A esa larga inquietud sobre la educación sexual, quise sumar una perspectiva feminista, con el objetivo de ampliar mi comprensión personal y política, sobre los discursos que circularon en los noventa y las formas en que me han configurado como el sujeto que soy.

### **Perspectivas sobre la educación sexual**

Con los anteriores objetivos en mente, indague diferentes trabajos investigativos con el propósito de delinear el estado de mi objeto de estudio. Me apoye de diferentes trabajos empíricos que permitieran acotar, ubicar y temporalizar mis inquietudes sobre el ejercicio del poder, la sexualidad y la educación sexual en Colombia. Estos estudios fueron

---

8

La arqueología-genealogía es una perspectiva teórica-metodológica foucaultiana comprometida con la consecución de una historia efectiva. Esta se alcanza a través de la discontinuidad como opción para indagar la singularidad y como iniciativa crítica de la historia constante, lineal y progresiva.

## 14 Trazos de la escolarización y pinceladas de prácticas gubernamentales de la educación sexual en Colombia

---

buscados a través de los repositorios institucionales de universidades colombianas<sup>9</sup> y de bases de datos internacionales de amplia circulación académica<sup>10</sup>

Los estudios colombianos encontrados durante una extensiva búsqueda los agrupe en dos enfoques. Me apoyé en los objetivos investigativos que perseguían y en los posicionamientos empíricos que visibilizaban. En el primer enfoque, la mayoría de investigaciones encontradas, están dirigidas a socializar y evaluar la institucionalización de los programas de educación sexual estatal. Esto con el objetivo de cualificar las prácticas pedagógicas de lxs profesorxs y mejorar la implementación de políticas públicas educativas en materia de sexualidad.

---

9

Consulté los repositorios institucionales de cinco universidades colombianas:

1. Universidad Nacional de Colombia: <http://www.bdigital.unal.edu.co/>,
2. Universidad Pedagógica Nacional: <http://repository.pedagogica.edu.co/xmlui/>,
3. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <http://repository.udistrital.edu.co/>,
4. Universidad de los Andes: <http://repositorio.uniandes.edu.co/xmlui/> y la
5. Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/>.

La elección de estas universidades se debió en primer lugar a que todas cuentan con una base de datos virtual donde se encuentra disponible la información de forma sistemática. Seguido porque cada una de ellas, cuenta en la actualidad con programas de posgrado en educación y pedagogía, motivo que favorece la producción y circulación de conocimientos en temáticas relacionadas con la educación sexual.

10

Consulté las siguientes bases de datos internacionales de amplia circulación académica:

1. Sistema de información Científica Redalyc
2. Red de bibliotecas virtuales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
3. Fundación Dialnet
4. Scielo.

En el segundo enfoque, encontré un grupo más reducido de investigaciones dirigidas a visualizar discursos y narrativas de sujetos escolarizados sobre la educación sexual. En esta perspectiva, se posicionaron estudios cuyo énfasis estuvo dirigido a la población joven, donde se aborda la sexualidad como una experiencia vinculada particularmente al autoconocimiento, la promoción de la salud sexual y la prevención de embarazo y de las infecciones de transmisión sexual (ITS).

En el primer enfoque, se encuentran investigaciones como las Valencia, Prada, Avendaño (2015) y Nieto (2008) que tienen un objeto en común: buscan evaluar los programas de educación sexual que operan en instituciones educativas urbanas de Bogotá. En el primer estudio, la educación sexual se concibe como una práctica formativa que favorece la prevención de problemáticas sexuales en adolescentes. Atendiendo a esta perspectiva, el estudio aplicó encuestas a estudiantes, padres de familia y docentes, con el objetivo de indagar sobre la percepción que tenían del proyecto de educación sexual institucional. Por un lado, encontraron que el trabajo adelantado sobre educación sexual, se ha centrado en promover la responsabilidad, la autoestima y la estructuración de proyectos de vida. Finalmente, visualizaron la necesidad de elevar y

mejorar la formación de capacidades decisorias a través del manejo responsable de la información que los adolescentes diariamente reciben de los medios de comunicación. El segundo estudio, contrasta con el primero, al reconocer que las acciones formativas sobre la sexualidad de jóvenes escolarizados a través del proyecto de educación sexual, serán insuficientes si la escuela no promueve la participación de la comunidad educativa. Con lo anterior, se reconoce la falta de participación de la familia y de profesionales “expertos” que brinden acompañamiento y seguimiento permanente.

Al igual que las anteriores investigaciones, el estudio de Paéz (2017) buscaba evaluar el proyecto de educación sexual en el Colegio Eduardo Umaña de Bogotá. Dentro de esta investigación, se realizaría un diseño e implementación de una estrategia de gestión educativa, basada en la articulación de los diferentes estamentos educativos<sup>11</sup> y el mejoramiento de la efectividad de la educación sexual. Para alcanzar este objetivo, el autor realiza 65 encuestas a estudiantes de grado decimo y undécimo y 6 encuestas a docentes de la jornada tarde de la institución. La información recogida fue sistematizada y categorizada por medio de descriptores teóricos que permitieron establecer la efectividad de la educación sexual. La investigación reveló la persistencia institucional de una educación sexual dirigida al embarazo adolescente y a la prevención de las ITS en la población joven. Evidenció la importancia de abordar las temáticas sobre educación

---

11

La Ley General de Educación de 1994, organiza el servicio educativo en Colombia y reconoce a los siguientes estamentos educativos que participan en el gobierno escolar: padres de familia o cuidadores, docentes, directivos y personal administrativo, estudiantes y egresados.



sexual a través de hilos conductores que capten la atención e interés de los estudiantes por medio de experiencias vitales.

A nivel nacional, los estudios de García (2015) y España, Hineirosa, Ortiz (2012) se destacan por presentar evaluaciones de los proyectos de educación sexual centradas en el aprendizaje de los adolescentes. En el primer estudio, se describe y analiza la influencia que ejerce el Proyecto de Educación Sexual, en la toma de decisiones de adolescentes de 14 y 16 años de una institución educativa del municipio del Espinal, Tolima, para protegerse contra los riesgos asociados al ejercicio de su sexualidad. El estudio sugiere que los contenidos vistos en clase no se constituyen en herramientas útiles para tomar decisiones, debido a que la magistralidad con que son abordados en clase, le resta aplicabilidad a la vida diaria de los estudiantes. En esta misma perspectiva, en el segundo estudio, se identifican algunas dificultades de aprendizaje de la sexualidad por medio de entrevistas a jóvenes de grado octavo de una institución educativa de Cali. Los autores concluyen que una causa del bajo aprendizaje de los estudiantes es la precaria preparación docente en temáticas sexuales. Esta razón se ha traducido en una inadecuada orientación recibida en el colegio y en imprecisiones del discurso biológico que los estudiantes aplican en su vida sexual.

Adicionalmente, Cáceres, Castro, Sarmiento, Rodríguez (2003) y De la Rosa, Fernández, Soto (2014), aunque con objetivos notablemente diferentes, realizan estudios diagnósticos sobre la educación sexual impartida a lxs estudiantes en dos municipios de Colombia. El primer estudio, buscaba establecer el nivel de apropiación de la Resolución 03353 de 1993<sup>12</sup> para la construcción de los Proyectos de Educación Sexual en colegios oficiales del municipio de Arauca. Los resultados de esta investigación señalaron la existencia de una débil orientación y capacitación profesional para desarrollar una educación sexual adecuada, motivo por el cual los estudiantes reciben una instrucción teórico-práctica precaria, alejada de la realidad escolar y desarticulada del Proyecto de Educación Institucional. Finalmente, el segundo estudio aplicado en Armenia, Quindío, amplía la evaluación del proyecto de educación sexual del contexto escolar al familiar. De la Rosa, Fernández, Soto (2014), establecen las variaciones de la educación de lxs niñxs y adolescentes dentro de las dinámicas familiares en materia de sexualidad a través de entrevistas a diferentes agentes educativos (familiares y escolares). Deducen en su estudio que la educación sexual en las familias se limita al contexto de la natalidad, la promoción de la salud sexual y reproductiva, la prevención de las infecciones de transmisión sexual y el deseo de constituir una pareja estable.

---

12

La Resolución 03353 de 1993 fue expedida por el Ministerio de Educación Nacional para establecer el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica en Colombia.

En el segundo enfoque, se encuentra García (2003), quien realizó una investigación en cerca de 25 instituciones educativas bogotanas, de primaria y bachillerato, durante el año 1998. El objetivo de esta investigación era “reconocer en la escuela los modelos de socialización de género e impulsar estrategias para propiciar su transformación” (p. 12) e identificar identidades de género, dispositivos de poder y pedagogías escolares a través de las cuales se construyen límites, desigualdades y formas de jerarquización entre los géneros en la escuela a través de observaciones participantes y entrevistas a jóvenes escolarizados. Este trabajo, entre otras cosas, logro visibilizar cómo la construcción del género no suele hallarse exclusivamente en la organización institucional (proyectos educativos institucionales, planes de estudio, directrices normativas y documentos institucionales) sino en el conjunto de imaginarios, costumbres, expectativas y reglas de interacción escolar (currículum oculto) desde donde se ejerce poder en la escuela. Este aporte permitió visibilizar el género como una categoría relacional que necesariamente requiere del análisis de las prácticas escolares que tienen un carácter tácito y sutil.

Adicional a lo anterior, estudios como los de Viveros (2004) y Melo (2010) posicionados en analíticas gubernamentales de la sexualidad, describen las formas en que han operado en el caso del primero, los programas de salud sexual y reproductiva destinados a lxs jóvenes colombianos y, en el caso del segundo, el embarazo adolescente como un problema social expresado en la proliferación discursiva en la prensa bogotana durante el periodo 2000-2007.

Los dos estudios analizan las modalidades particulares de gobierno y sus efectos en la constitución de mecanismos de subjetivación, Viveros (2004) lo hace a través de talleres de educación sexual como tecnología de poder, donde prevalece el sexo presocial, ahistórico y natural, como condiciones que favorecen la comprensión de la juventud como una etapa de la vida desligada de la cultura. Melo (2010) a partir de la planificación familiar, en tanto que “extensión del dispositivo del cálculo racional hacia la esfera de la vida, extendiendo el ‘libre juego’ del *homo economicus* hacia dominios que eran manipulables para las familias y las mujeres del país” (p.146). En estos términos, el embarazo adolescente sería un efecto del fracaso del gobierno de sí mismo y de la incapacidad de autoconducción del orden individual y social.

A nivel nacional, Ospina, Gómez, Carrillo (2013), Vásquez (2012) y González (2012) se enfocan en hacer visibles las voces de los jóvenes escolarizados de Medellín, Barranquilla y Manizales, respectivamente, frente a la sexualidad y a su educabilidad. Los tres estudios, centran la atención en problematizar el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual (ITS y VIH/SIDA) y el aborto, como problemáticas sociales que afectan a los países en desarrollo. En esta línea, se desarrollaron análisis

críticos de discursos, provenientes de entrevistas individuales y grupales y de talleres educativos. El material empírico reveló entre otras cosas, cómo la sexualidad se ha constituido en un asunto central para los jóvenes, el cual requiere de un cambio de visión —particularmente biológica— por una integral y holística, que tenga en cuenta aspectos psicológicos y socioculturales de la sexualidad.

Ahora bien, desde una perspectiva latinoamericana, en los estudios sobre educación sexual se destaca la investigación realizada por Quaresma (2014), quien indaga sobre el tratamiento de la educación sexual y su transversalización<sup>13</sup> fallida dentro de las escuelas públicas de Brasil. El autor evidencia cómo el saber sobre la sexualidad escolar era adjudicado únicamente al área de ciencias naturales como un ejercicio de poder institucional. Al hacerse visible esto, se demostró la ausencia de capacitación docente y la necesidad de asumir la formación escolar como un asunto transdisciplinar<sup>14</sup>. Adicional a esto, el estudio de Torres (2013) en Argentina, realiza un abordaje a los procedimientos discursivos y de normalización que institucionalizaron el currículum oficial de educación sexual en la Buenos Aires. La investigación destaca los efectos de los discursos médico y religioso, en las construcciones identitarias de sexualidad y género, contrarias a la

---

13

Tobón (2005) sugiere que la transversalización busca superar los problemas formativos en la escuela a través de la unión disciplinaria. Lo anterior implica la necesidad de superar la especialización, fragmentación y desunión de los saberes.

14

Siguiendo a Tobón (2005) la formación escolar debe propender por implementar la transdisciplinariedad. Lo cual debe potenciar la unión entre las disciplinas escolares que permita potenciar las competencias cooperativas.

heteronorma. En ese sentido, Contreras y Lay (2017), a través de un estudio comparado sobre los discursos sobre la educación sexual en Antofagasta, Chile y Ocotlán, México, concluirán que las prácticas higienistas y biomédicas instaladas por el Estado, han educado la sexualidad adolescente, a través de tecnologías de control de sí mismo, que operan por medio del autocuidado y la autovigilancia para controlar los riesgos en la salud sexual y reproductiva.

Contrario a lo que ha sucedido en Colombia, en Argentina se han realizado numerosas investigaciones que tratan explícitamente sobre la educación sexual en ese país. Una de las investigadoras más prolíficas en esta materia ha sido Graciela Morgade, quien ha escrito, desde una perspectiva histórico-feminista, sobre la sexualidad escolar y las mujeres en la educación. La autora sugiere, junto con otras colegas, que en la educación formal “existe desde siempre una educación sexual y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido” (Morgade, Báez, Zattara, y Díaz, 2011, p.29). Por otro lado, Apple (1986) y De Alba (1995) señalan que el currículum es la base para la construcción de desigualdades de sexo, género y clase.

Desde un enfoque arqueológico de la escuela, Darré (2008) afirma que, a lo largo del siglo XX, la educación sexual “tiene poco que ver con el sexo y mucho con la política, o con las políticas, en sentido amplio; las educativas, demográficas, sanitarias, científicas y religiosas” (p. 200). De igual forma menciona, siguiendo a Donzelot (1990) y Foucault (2001), que el problema de la educación sexual está relacionado con el ejercicio del gobierno de las poblaciones<sup>15</sup>, en tanto que el Estado pasa a ocupar el lugar educador de la familia con relación a la sexualidad de lxs niñxs, por medio de leyes educativas de obligatorio cumplimiento en las escuelas públicas. Desde este punto de vista, la ejecución de la educación a cargo del Estado, expresará una forma particular de despliegue del poder disciplinario de gobierno a partir de la regulación de los saberes, formas de enseñanza y demás prácticas pedagógicas en sectores específicos de la población (niñxs y jóvenes).

---

15

Al respecto Foucault (2006) definirá el gobierno de las poblaciones como el régimen de poder (particularmente del Estado) que tiene como blanco principal la población. En este caso sugiere que hacia mediados del siglo XVIII los procesos de longevidad y natalidad van a constituir problemas de orden económico y político que permitirán transformar los modos de regulación y control poblacional. En dicho instante se empezará hacer uso del saber estadístico para medir fenómenos demográficos que posteriormente serán de interés estatal para el gobierno de las poblaciones. Estas condiciones harán que la familia (como institución social) se transforme en instrumento de gobierno de las poblaciones. De manera que estrategias como la vacunación, la higiene y la planificación del embarazo harán parte de un conjunto de prácticas de gobierno que el Estado va desplegar con el objetivo no solo de controlar la conducta sino de dirigirla de forma más eficiente (Castro-Gómez, 2010).

Luego de leer diferentes investigaciones, ese concepto de gobierno de las poblaciones fue el que más me llamó la atención, puesto que me permitía comprender mejor lo que llevaba reflexionando, durante varios años, sobre la educación sexual en el país. Antes de haber leído a Darré, había llegado a la conclusión de que la relación entre la educación y la sexualidad se presentaba en términos de un ejercicio de gobierno necesario para salvaguardar una parte importante del orden de género y sexualidad instaurado socialmente. Morgade (2011) fue de gran ayuda para entender, en esa relación, que en toda educación convencional (educación escolarizada y segmentada por grados o niveles) está presente una educación sexual que intenta reproducir las relaciones de poder desiguales entre géneros.

Tal como se puede constatar a partir de esta breve revisión bibliográfica, el avance en la investigación sobre el análisis de prácticas gubernamentales en educación sexual es limitado, pues no existen amplios análisis teóricos y metodológicos que permitan demarcar una robusta producción empírica sobre el tema. Por ello, la perspectiva feminista que planteo en esta investigación puede ofrecer nuevas preguntas para abordar el estudio de la educación sexual en el país y contribuir a fortalecer este campo de estudio. Para tal objeto realizaré dos ejercicios analíticos complementarios. En primer lugar, presento un análisis discursivo desde una perspectiva feminista de la educación sexual en Colombia, en la década del noventa, para luego reflexionar sobre las relaciones de poder que subyacen en los artículos y editoriales de prensa sobre esta temática.



**Herramientas teórico-epistemológicas**

*El sexo siempre es político, pero hay períodos históricos en los que la sexualidad es más intensamente contestada y más abiertamente politizada*

**(Gayle Rubin, 1989, p.114).**

Las afirmaciones de Gayle Rubin siempre me han producido un gran placer, y me han permitido reflexionar sobre la educación sexual en mi papel como profesor. Al considerar la dimensión política de la sexualidad he podido relacionarla con la educación y los discursos institucionales. ¿Qué es la educación sexual? ¿Cómo se enseña? ¿Por qué es importante incluirla en las aulas de clase? ¿Quién debe enseñarla y quién aprenderla? ¿Cuándo aprenderla? etc., son algunos de los interrogantes que orientan el discurso de la educación sexual. Como profesor he tenido que resolver estas preguntas a través de los “expertos”, sujetxs (profesionales particularmente de las ciencias de la salud), que han hecho de la educación sexual un asunto donde “parecería pertinente la presencia de especialistas que tratan los problemas de forma técnica” (Morgade, 2008, p. 29). Esto ha desplazado el saber alrededor de la sexualidad hacia marcos de lectura de las ciencias naturales —como la biología escolar— que tienen como efecto despolitizar la sexualidad. Efectivamente, cuando me formé como pedagogo, la sexualidad siempre se presentó desde una perspectiva biológica, con una pretendida objetividad y legitimidad. Incluso, algunos seminarios que intentaban politizar la sexualidad retomaban las explicaciones biológicas, de modo que terminaban reproduciendo los sistemas normativos y las desigualdades de género y sexualidad.

Al conocer los feminismos, he podido aprender a interpretar las relaciones de poder que se plantean a partir del género y sexualidad, y a reflexionar sobre el lugar que me ha sido adjudicado dentro de la sociedad como varón. Si bien, de forma reiterada he cuestionado esa designación, también debo reconocer que me he servido de los privilegios que socialmente son asignados a los hombres, (Connell, 1995 y Nieto, 2008). Por ello, con mi aproximación al feminismo intento deformar “EL” lugar que he habitado desde la masculinidad, tratando de interpelar el modelo dominante.

Así pues, busco demandar el binarismo<sup>16</sup> a través del cual se me ha definido dentro de una relación de mutua exclusión con lo femenino y sugerir una crítica, para nada neutral, a la coherencia y continuidad de la materialidad biológica desde donde se me ha ubicado en la sociedad. Por tal motivo considero prioritario hacer explícito mi compromiso político con los feminismos. Con esta investigación intento desmantelar la pretendida neutralidad en relación con de la educación sexual, a partir de una reflexión desde el feminismo

---

16

El binarismo a través del estructuralismo de Levi-Strauss sugiere que todas las culturas del mundo clasifican y colocan los elementos de su pensamiento en pares de oposición (noche/día, sujeto/objeto, naturaleza/cultura antigüedad/modernidad, entre otros).

sobre mi propia experiencia y mi posición como maestro. Para ello, decidí partir por pensar en las contribuciones del feminismo como teoría y movimiento político. Desde los años setenta, la teoría feminista ha insistido en la diferencia entre género y sexo, para cuestionar las explicaciones del comportamiento humano basadas en la biología (Maquieira, 2008). Esto plantea diferenciar sexo de género, pensando que el último sería una interpretación de las formas de relación socialmente establecidas entre hombres y mujeres que, muestran cómo las “diferencias de género atraviesan toda la vida social, dividiéndola y organizándola simbólicamente” (Maffía y Cabral, 2003, p. 86). Este planteamiento sería de suma importancia en el feminismo, especialmente por visibilizar la arbitrariedad y el carácter no universal de las relaciones de género en las cuales están inmersas las mujeres (Viveros, 2015).

Durante la segunda mitad del siglo XX, las feministas lograron diferenciar el sexo biológico del sexo social y se instaura el uso de la palabra “género como forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos” (Scott, 1986, p. 38). Lo mismo ocurrió con las prolíficas discusiones que siguieron a los estudios de Beauvoir (1977) y su frase fundante “no se nace mujer, se llega a serlo” que evidenciaba que las mujeres se constituían como resultado del orden social y cultural.

El devenir —o llegar a ser— brindó una posibilidad emancipadora del orden natural establecido como régimen político de la organización social. Sin embargo, este devenir es tan problemático que durante la segunda mitad del siglo XX fue extendido y fue apropiado como una forma de pensar el género fundamentalmente por su oposición al sexo. Lo anterior produjo explicaciones causales que cristalizaron la polaridad del género y permitieron la reproducción de categorías mutuamente excluyentes. Por esta razón, Butler (1990) problematizó la díada sexo/género, sugiriendo que la categoría sexo es una construcción cultural en la misma medida que el género, a través de la discontinuidad entre los cuerpos sexuados y los géneros culturalmente construidos. Dichos elementos han sido constituidos a través de la historia que, en muchos casos, es una trama configurada por medio de discursos que están al servicio de intereses políticos.

Siguiendo a Butler (1990), el sexo natural es producto de discursos en tanto hace parte de prácticas socialmente construidas. De este modo, se puede comprender el sexo no como una realidad prediscursiva; sino como un acontecimiento al igual que el género construido históricamente. Así, la díada sexo/género pierde su significación, pues no tiene sentido definir cada una de estas categorías por separado, ya que las dos son el

resultado de un código cultural. En este sentido, “tanto el género como el sexo parecen ser cuestiones completamente culturales” (Butler, 1990, p. 201); por lo que el cuerpo natural se asume como una ficción política que se debe cuestionar para quebrar la idea de esencia del cuerpo. Es por ello oportuno mencionar los esfuerzos teóricos para comprender el cuerpo como un locus susceptible de interpretación en cada cultura.

En consecuencia, el cuerpo también es asumido como una construcción social por lo que se convierte en un “nexo peculiar de cultura y elección, y existir el propio cuerpo se convierte en una forma personal de asumir y reinterpretar las normas de género recibidas” (Butler, 1990, p. 200). En otras palabras, la generización —en tanto práctica de construcción de significado sexual de los cuerpos— surge como forma política de resignificar las estéticas corporales. Por consiguiente, a partir del cuerpo se puede refutar la díada sexo/género.

La diferencia sexual dentro de la cual se demarcan los cuerpos “no precede a la interpretación de esa diferencia, sino que esta demarcación es en sí misma un acto interpretativo cargado de supuestos normativos sobre un sistema de género binario” (Butler, 1990, p. 202). De ser así, ¿la diferencia sexual se formula a partir de la materialidad del cuerpo? ¿La diferencia sexual atrapa los cuerpos en una política sexual sobre el género? Estas preguntas llevan a cuestionar los marcos interpretativos de la diferencia sexual, al igual que su construcción como acontecimiento político dejando en suspenso las jerarquizaciones que se basan en la diferenciación del cuerpo como materialidad significativa. Es más, esto fundamenta lo que Butler (1990) refiere como la disolución de la estructura binaria en el marco de la deconstrucción de la naturaleza construida y sus disonancias. Además de esto, Pateman (1988) y Rousseau (2004) establecieron el poder político, el control y la regulación de los cuerpos a partir del contrato social y sexual de la heterosexualidad. Por consiguiente, el imperativo interpretativo de la relación entre género y cuerpo estará determinado por la crítica a la diferenciación sexual, en tanto interpretación. Todo esto conduce a las preguntas que formula Scott (2011), a propósito de la categoría género: “cómo se establecen significados, qué implican, y en qué contextos” (p. 101).

El feminismo ha puesto al cuerpo en el centro de las discusiones contemporáneas sobre el género. De hecho, Butler (2005) ha problematizado la noción de éste a partir de las actuales discusiones sobre filosofía política feminista. De acuerdo con esta autora, los cuerpos se constituyen en los límites materiales del discurso del género. Dicho de otro modo, los cuerpos son los lugares donde se inician los procesos de subjetivación; por lo

que, al hablar de la escuela pública, tendríamos que problematizar el conjunto de prácticas que hacen de su acontecer un evento regulado y reglamentado del cuerpo sexualizado y generizado. En consecuencia, problematizar la diferencia sexual es una oportunidad ética y política para visualizar su materialidad en los cuerpos. Es importante mencionar que las desigualdades construidas a partir de las diferencias anatómicas de los cuerpos no legitiman ni institucionalizan una organización social particular (Scott, 1993), pues por su carácter construido, existe la posibilidad de interpelarlas y refundarlas.

En este contexto, la escuela pública —como producto del contrato moderno heterosexual— se convierte en el escenario en el que se reproducen las prácticas de diferenciación sexual y en el único orden de acuerdo con el cual deben ser regulados los sujetos en la escuela. No sobra recordar que, Rich (1999) examinó la heterosexualidad como una institución que mantiene la desigualdad y la sujeción del sujeto feminizado al hombre, en tanto se asume que los cuerpos *otros* deben estar al servicio de los hombres. Por ende, la diferencia sexual es la base para la regulación de los cuerpos, en tanto instaura las formas de hacerse hombre o mujer en la escuela (Da Silva, 1995), razón por la cual, resulta necesario problematizar las relaciones de poder que se ejercen en ella sobre los sujetos no-varones.

Es interesante analizar las prácticas gubernamentales respecto al género como “forma primaria de las relaciones significantes de poder” (Scott, 1986, p. 63) y, sobre todo “cómo llega a significar la materialidad del cuerpo ideas culturales específicas” (Foucault, 1985, p. 94 en Butler, 1990) que potencian desigualdades de género y sexualidad. Este planteamiento abriría el camino para interpelar la escuela pública, en tanto institución normalizadora. A partir del estudio de los cuerpos por medio de la diferencia sexual, se puede estudiar la complementariedad heterosexual que se impone normativamente a través del sexo como patrón regulador de la organización social (Curiel, 2012). Es muy valioso pensar “el conocimiento como algo producido desde un lugar corporal” (Grau y Castillo, 2012, p. 238), de modo tal que pueda describir las relaciones de género para evidenciar su acontecer en medio del contexto escolar.

### **Sobre la gubernamentalidad**

Al pensar en las posibles conexiones entre el feminismo y el análisis del poder posestructuralista, es pertinente hacer referencia a los planteamientos de Miller (2015) y



su mirada genealógica de la categoría biopolítica. De igual forma, en cuanto a la gubernamentalidad es fundamental asumir la mirada contextual y genealógica planteada por Fausto-Sterling (2006), ya que esta permite reflexionar sobre la sexuación de los cuerpos y el carácter político que esto implica en la configuración de un orden hegemónico heterosexual.

En este orden de ideas, menciono a continuación, algunas tensiones que me parecen fundamentales para el análisis de la gubernamentalidad y su articulación con el feminismo. La primera de ellas tiene que ver con la lectura genealógica y analítica de la categoría biopolítica que realizó Miller (2015), sobre las relaciones de poder que se ejercen sobre el cuerpo-especie (población). En su planteamiento, considera la categoría biopolítica como el resultado de un desplazamiento de la analítica del poder foucaultiano que se ejerce sobre el cuerpo-individuo a través de las instituciones de disciplinamiento (la escuela, el hospital, la cárcel y la fábrica) al poder sobre el cuerpo-especie en tanto que acciones tendientes a gestionar la vida de la población.

En este contexto, es necesario hacer uso de los desarrollos teórico-metodológicos que Foucault planteó para pensar la intersección entre lo biológico y lo político. Este filósofo señala diferentes historias sobre la constitución del sujeto y el cuerpo-especie, a través de procesos biológicos como el nacimiento, la mortalidad, la sexualidad, la longevidad, entre otros. Foucault (2006b) plantea que los Estados ejercen poder sobre los cuerpos y las vidas de los sujetos, por medio de la regulación de todos los procesos biológicos (biopolítica). Esto supuso comprender la relación entre la política y la vida, por medio de tecnologías de control y regulación sobre la población para gobernarla.

Además, Foucault también esboza la existencia de una racionalidad política: “la razón del Estado” (Castro-Gómez, 2010; Foucault, 1999), la cual supuso un desplazamiento teórico que amplió la comprensión de la biopolítica, a través del arte de gobernar. Este nuevo concepto, la gubernamentalidad, permite “mostrar cómo se fue recortando ese dominio sobre el cual actuaría la biopolítica y para explicar por qué razón entró en crisis el modelo jurídico de la soberanía” (Castro-Gómez, 2010, p.60). En otras palabras, el modelo jurídico donde se imponían leyes o castigos sobre lxs sujetxs que habitan en un territorio, como forma de actuación de la biopolítica entrará en crisis. Lo cual significa, en últimas, una actualización del poder sobre la vida representada en: la gubernamentalidad. Foucault (1999) define la gubernamentalidad del siguiente modo:

El conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, y como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad (p.195).

A pesar de la gran importancia de este concepto, debo decir desde la perspectiva crítico feminista que es cuestionable, en tanto que las relaciones de poder establecidas para controlar y regular la población, no son un acontecimiento neutral en términos sociales y políticos, ya que han sido inscritas dentro de conceptos androcéntricos y heterocentros. Sin embargo, esta noción es útil debido a que brinda las herramientas necesarias para indagar y analizar las desigualdades de género a través de una perspectiva crítica del feminismo.

En este sentido, sería necesario problematizar las prácticas gubernamentales en clave de Rubin (1986), de modo que se pueda realizar un abordaje comprometido con la crítica a la dominación androcéntrica y heterocentrada, capaz de demostrar la multiplicidad de relaciones de dominación basadas en el sexo. Desde esta perspectiva, el sistema sexo/género es un entramado de poder/saber en el que la sexualidad se convierte en una categoría social impregnada de política (Millet, 1969). Así, la gubernamentalidad debe permitir construir una historia que analice patrones dentro de la diferenciación sexual durante diferentes periodos temporales (Fraser y Nicholson, 1989). De acuerdo con lo anterior, con esta perspectiva, este concepto será de utilidad para la investigación porque permitirá comprender cómo la dominación masculina ha constituido formas de legitimar la violencia, el control y la regulación de poblaciones (que han sido feminizadas históricamente), en el espacio escolar.

### **Sobre la metodología**

Cuando decidí acércame desde una perspectiva feminista a la educación sexual, intenté que ese camino que buscaba recorrer, partiera de mi Punto de vista como maestro de escuela pública primaria. Desde esta perspectiva, supe que, durante el transcurso de esta investigación, mi subjetividad estaría presente en la selección de los abordajes epistemológicos con lo que buscaba comprender la educación sexual. Este presupuesto, se manifestó a menudo como resonancia, que me condujo a experiencias formativas de mi vida y me ayudaron a enfrentar (auto)cuestionamientos sobre el ejercicio de gobierno que ejerzo como profesor.

Por eso, para hacer operativa esta posición, me apoyé en Gadamer (1990), Schüssler (1989) y Lara (2011) para tomar como lugar de partida mi Punto de vista y vislumbrar el contexto desde el cual comprendo. En ese sentido, esta investigación propone una *hermenéutica feminista* para comprender los discursos que circularon en la década de los noventa sobre la educación sexual en el diario El Tiempo. Se trata de una interpretación que reside necesariamente en un conocimiento condicionado por mi experiencia vivida alrededor de la escolarización. Dado que mi experiencia está influida y conformada por prácticas sociales que me preceden, conviene tener presente, que mi comprensión del discurso es parcial, política y mediada por vivencias personales a través de las cuales he construido modos particulares de ver y narrarme.

La hermenéutica feminista que planteo busca construir una comprensión crítica, comprometida con la denuncia de las desigualdades de género y sexualidad, en las relaciones de poder y las subjetividades producidas por los discursos sobre educación sexual en la última década del siglo XX en el diario El Tiempo. Por tal motivo, pretendo reflexionar sobre los referentes culturales que cristalizan las desigualdades, a través de una interpretación situada explícitamente, poniendo de manifiesto la existencia de

discursos periodísticos bogotanos patriarcales, androcéntricos y heteronormados que se presentan como neutrales, objetivos e igualitarios.

La hermenéutica que aquí propongo, no hace uso de herramientas de la semiótica y la pragmática para analizar los discursos, pues no pretendo hacer un estudio del lenguaje en relación con la estructura a través de un complejo sistema de signos ni un análisis bajo un encuadre del significante y del significado desde el binarismo de la unidad del signo<sup>17</sup>. Aspiro en este sentido, a tomar distancia de los rasgos distintivos del discurso en clave de proposiciones (como los lingüistas caracterizan la frase) o del acto de habla (speech act), ya que me parece oportuno asumir el enunciado-discurso como una totalidad, pues esta característica le otorga la propiedad de ser “localizado en una superficie, en un plano de distribución y en formas específicas de agrupamientos” (García, 2006, p. 17) a través de la potencia que reside en su singularidad. Desde esta perspectiva, los discursos sobre la educación sexual, podrán ser visibilizados a través del dominio general de los enunciados, desde donde se describe su funcionamiento, sus reglas de formación y sus formas de significación.

### **Sobre la fuente primaria**

---

17

Como unidad de análisis del discurso se utilizará el enunciado como unidad mínima de estudio, en tanto el discurso es definido como el dominio general de todos los enunciados.

Para operativizar mis objetivos, partí considerando que El Tiempo es el medio de comunicación escrito más importante de Colombia debido a su cercanía a los círculos del poder político del país, (Torres, 2012). Lo vislumbré como una tribuna política donde se han manifestado y reproducido los discursos autorizados, de quienes históricamente han ostentado un lugar privilegiado en las relaciones de poder.

En ese sentido, Melo (2010), ha sugerido que El Tiempo es “la arena pública más adecuada para producir los llamados de alarma social y el desarrollo del discurso de las elites tecnocráticas” (p.11). Allí se ha manifestado y reproducido esa larga historia de difusión de las ideas sociales, de sectores privilegiados, consideradas neutras y objetivas. Esta posición hegemónica dentro del discurso construye un “conjunto de repertorios y reglas (...) que confieren a esas entidades discursivas posiciones de influencia y prestigio” (Angenot, 2010, p. 30) que merecen la pena ser estudiadas y comprendidas desde una perspectiva feminista.

Ahora bien, para adelantar la hermenéutica feminista que me propongo en este texto, elaboré un archivo con enunciados<sup>18</sup> tomados de cuatro entrevistas<sup>19</sup> y 123 artículos y editoriales publicados entre el 1 de enero de 1990 y el 31 de diciembre de 1999 en el periódico El Tiempo. Me apoyé para la búsqueda del archivo digital del periódico, ubicado en: [www.eltiempo.com/buscar](http://www.eltiempo.com/buscar) e hice uso del descriptor “educación sexual”. De forma sistemática fui registrándolos en una base de datos y empecé a establecer relaciones, las cuales permitieron que ampliara la búsqueda a través de nuevos descriptores: salud sexual, prevención, embarazos adolescentes y derechos sexuales y reproductivos.

A través del manejo de la herramienta digital de El Tiempo, pude ubicar, por un lado, la prevalencia del discurso a través de la década de los noventa y por el otro, logré visualizar la proliferación de discursos, durante la primera mitad del período —instante de la historia donde se institucionaliza la educación sexual en Colombia.

---

18

Los enunciados “aparecen como un elemento último, que no se puede descomponer, susceptible de ser aislado por sí mismo y capaz de entrar en el juego de relaciones con otros elementos semejantes a él” (Foucault, 2010, p. 106).

19

Realicé Las entrevistas fueron realizadas a 2 columnistas que en la actualidad escriben sobre temáticas de género, educación sexual y feminismo y 2. Columnistas que escribieron en los noventa para el diario estudiado.



Luego de haber conformado y almacenado en una base de datos los discursos que encontré en *El Tiempo*, sistematicé con ayuda del software *Atlas. Ti.* (versión 6.0) por medio de una unidad hermenéutica, donde fragmente la unidad de sentido de los textos, a través de citas cortas, a las que iba asignando códigos discursivos que me permitieron visualizar relaciones de discontinuidad y frecuencia del discurso de la década. Una vez realizada la sistematización, organicé la totalidad de los códigos en tres formaciones discursivas o familias de códigos: educación familiar, adolescencia y educación y escuela. Lo anterior, sería el punto de referencia para la construcción de los enunciados y acápites centrales de los tres capítulos que conforman el presente texto. La razón, se debió a ya que estos códigos figuraban con las mayores frecuencias discursivas y sus relaciones agrupaban a un conjunto de códigos más amplio (ver anexo 1).



Álbum familiar. Recuerdos de Pre-escolar 1993

# **1.Educación familiar: De la cuestión de la familia a la familia en cuestión.**

## **1.1 Padres unidos, hijos sanos**

*En esta época, donde una de cada tres parejas se separa, es muy urgente hacerles ver a los padres la importancia que representa para los hijos un buen matrimonio o una buena relación (...) Es la base para la formación psicológica del niño y va a determinar su patrón de relación con el sexo opuesto. Los padres son modelos primordiales para los niños y la pareja como frente unido va a dar directrices emocionales únicas.*

**Padres unidos, hijos sanos**

**Annie de Acevedo**

Cuando encontré esta noticia pensé que de algún modo mi existencia cuando era niño podría ser leída como insana y peligrosa. Yo no crecí en una familia modelo. Mi madre y mi padre se separaron luego de muchos y complejos problemas. Así que mi familia éramos mi mamá y yo. Mi familia era diferente, por eso nunca fue bien recibida ni aceptada socialmente. De acuerdo con Annie de Acevedo<sup>21</sup>, estaba condenado al fracaso porque mi familia no era normal, y por tanto no recibía el cuidado adecuado.

---

20

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-897371>

21

Psicóloga colombiana de la Universidad de los Andes, con una maestría en Psicología de la Universidad de Alabama en 1982 y un postgrado en Neuropsicología en la Universidad de Miami. Lleva más 36 años desempeñándose en temáticas de crianza, familia y educación en Colombia. En la actualidad es la directora del “The Learning & Psychology Centre Bogotá” (Centro de Aprendizaje y Psicología Bogotá) y de la Fundación Oportunidad. Es columnista del periódico El Tiempo y es considerada la psicóloga más reconocidas del país en temáticas educativas.

Desde el punto de vista del adulto, se plantea la “infancia como una transición hacia el mundo de los adultos” (Bustelo, 2007, p.139), por lo que el futuro dependerá de su formación, pues lxs niñxs serán los futuros adultos. La existencia de esta visión, centrada en los adultos y en la utilidad de las infancias, configuran una urdimbre densa y compleja a través de la cual se les da primacía familiar, por representar una posibilidad de trascendencia social y cultural. Se trataría de una forma de escindir —las infancias— de las relaciones sociales y de cobijarlas con el gobierno casi exclusivo de una institución históricamente politizada como lo es “LA” familia.

La familia modelo se funda en el principio binario y de complementariedad del régimen heterosexual. Con base en este principio Annie de Acevedo, sancionaba y patologizaba las familias que no siguieran estos principios: patriarcales y monogámicos, pues estas eran formas insanas e inseguras para los niños. Ella se refiere a “LA” familia heterosexual como una organización que conserva los valores de la sociedad y que debe permanecer unida de forma complementaria. Esto implicaría una propuesta tradicional de familia cuya estructura como sugieren Castrillón (2007) y Curiel (2010) responde a un ideal hegemónico que biológiza y nucleariza la familia. En otras palabras, estaríamos hablando de la reducción de “LA” familia a una forma mujer-hombre e hijxs compuesta a través de lazos de parentesco consanguíneos que reproducen los pilares del régimen heterosexual.

La familia ideal está basada en el vínculo naturalizado<sup>22</sup> entre un hombre y una mujer. Sin embargo, ese modelo implica un orden heterosexual, un régimen político opresor, basado en la sumisión de las mujeres, pues “nos niega toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos” (Wittig, 1992, p. 49). En el caso de las infancias, habría que pensar en la heteronomía hegemónica dentro de la cual están constituidas. Para puntualizar la anterior idea, entenderé por heteronomía “los valores hegemónicos en una sociedad y las instituciones que los representan, las que intentan imponerlos sobre las niñas y niños” (Bustelo, 2007, p. 147).

Entonces, me gustaría pensar en el régimen heterosexual dentro del cual se constituye la familia como una forma de ejercer gobierno sobre las infancias. De esta forma, las infancias resultan domesticadas por el régimen político heterosexual que las asume

---

22

Siguiendo a Vasallo (1998), la naturalización hace referencia a una interpretación biológica de las diferencias de género. En este sentido, cuestiona el carácter construido de las relaciones humanas y sugiere, por el contrario, que estas son naturales e invariables.

como una instancia de transmisión diacrónica de los adultos: “Es importante que tanto papá como mamá den muy buen ejemplo para que ellos puedan imitarlos. No hagan lo que no quieren que ellos realicen más adelante” (El Tiempo, junio 26 de 1998)<sup>23</sup>.

La idea del adulto-centrismo resulta de escindir la capacidad de agencia de las infancias. Efectivamente, la objetivación de lxs niñxs implicaría volverlos objeto de gobierno. Esa carga sobre las infancias, se muestra como un acontecimiento que resta posibilidad de autonomía y dimensiona de forma lineal la existencia (Bustelo, 2007). Lo anterior conduce a un enfoque convencional que percibe a las infancias como hojas en blanco que hay que llenar. Desde este punto de vista, las infancias representan el comienzo de la vida, donde la primacía generacional de los adultos materializa un orden opresor que garantiza la transmisión política de relaciones sociales que reproducen el régimen sexual hegemónico.

---

23

En este contexto, en el que la familia modelo responde al régimen político heterosexual, dar muy buen ejemplo implica ejercer poder sobre lxs niñxs. Por esa razón, Benjamín (2007) sugiere que la experiencia de lxs adultxs es una máscara que utilizan para mantener el poder, por medio de prohibiciones y consejos. Lxs adultxs, entonces, reproducen y legitiman la heteronomía para controlar las prácticas disruptivas de la infancia, hasta que el futuro adulto sea capaz de autorregularse por sí mismo, de modo que alcance la supuesta autonomía. (Bustelo, 2007). Un buen adulto que sigue los preceptos del régimen heterosexual, será capaz de formar niños sanos y seguros. Entonces, ¿qué pasa con lxs adultxs y las familias que no cumplen esos preceptos?

En mi caso, crecer en una familia sin padre, implicaba carecer de una complementariedad basada en la “asunción arrolladora de la heterosexualidad como lo-que-debe-ser” (Wittig, 1992 p. 74). Prácticamente, era un niño perdido, porque “los niños necesitan de sus papás para crecer por un buen camino y para ser completamente sanos y felices” (El Tiempo, junio 14 de 1998)<sup>24</sup>. Esta afirmación, implica asumir que “crecer” en una familia heterosexual sería garantía *per se* de seguridad para la sociedad. La reflexión de este punto, me condujo a pensar la familia como parte de un régimen político heterosexual basado en la sumisión, apropiación y sometimiento de las mujeres, (Wittig, 1992). Al plantear esto, considero que la familia es una institución que reproduce el

---

24



contrato social de subordinación y opresión que ha privilegiado a los hombres reduciendo el poder de las mujeres.

De acuerdo con los discursos institucionales promovidos durante la década de los años noventa, crecer en una familia heterosexual era garantía de seguridad para la sociedad. Por el contrario, una familia disfuncional como la mía, de padres separados, implicaba un gran riesgo. Crecí entonces bajo la amenaza de ser criado por una mujer, sin un modelo masculino al cual seguir. Por ello, el discurso institucional de la última década del siglo xx, se ocupó de promover la idea de una unidad social en la que se conservaran y perpetuaran los valores de la hegemonía heterosexual, de modo que se pudiera mantener la homogeneización de las formas de ser, pensar y actuar en el mundo. La familia era el modelo perfecto para reproducir los idearios de una heterosexualidad obligatoria (Rich, 1999).

5 ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y  
0 el curso de vida en la década de los noventa

---



## 1.2 **Donde están las madres**

*Cuando llegué a Bogotá, me tocó muy duro. Acá, la gente me discriminó mucho porque llegué sin marido, y especialmente las mujeres, me hacían sentir como si no tuviera ningún valor*

**Lucía Rivas, mi mamá**

*Mi mamá me explicó todo con paciencia y me dio muchos libros y literatura*

**Entrevista marzo 11 de 2017**

**Catalina Ruiz-Navarro<sup>25</sup>**

---

25

Catalina Ruiz-Navarro es una feminista colombiana que reside en Ciudad de México. Filósofa de la Universidad Javeriana y columnista de El Espectador y El Heraldo en Colombia.

- 5 ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y  
4 el curso de vida en la década de los noventa
- 

*Cecilia, la mamá de Gabriela, sufrió en carne propia el drama de ser madre soltera (vergüenza, rechazo y castigo). Por eso, cuando se enteró de la situación de su hija,*

*pensó en retirarla del colegio.*

**Sexualidad: una nota.**

El Tiempo, junio 13 de 1999<sup>26</sup>.

Hace más de cuarenta años, cuando mi mamá migró a Bogotá desde Cartago, Valle del Cauca, vino con mis tres hermanos mayores: Elena, Angélica y Julián. Ella tenía una fuerte convicción de trabajar por ella misma para tener mejores condiciones de vida. Era madre soltera y había dejado hacía poco a su último esposo, porque éste no compartía su ambición.

Mi mamá me contó que la primera vez que buscó un apartamento para arrendarlo en la nueva ciudad, la mujer que la atendió le dijo que no podía alquilárselo porque era madre soltera y necesitaba el respaldo de un hombre. Desde ese momento mi mamá empezó a sospechar que era juzgada como una mujer poco recomendable y de dudosa reputación por su situación: de provincia, “sola” y con tres hijos. Pese a que la sociedad la exhortaba a buscar un respaldo masculino, mi mamá dudaba, al igual que Chodorow (1978), que “los hombres no son tan importantes para las mujeres como éstas lo son para ellos” (p. 190). Al enfrentarse a las experiencias violentas que suponía vivir en medio de un régimen político heterosexual, tanto Cecilia<sup>27</sup> como mi madre tuvieron que soportar

---

27

La madre que se menciona en el segundo epígrafe que abre esta sección del capítulo.

gestos de desaprobación. Sin embargo, esa constante situación de violencia fue la condición necesaria para que mi mamá fuera capaz de hacer de su experiencia como mujer, su lugar de agencia.

Dentro del orden heteronormado, las madres solteras y casadas son las responsables exclusivas del cuidado de los niños, de acuerdo con la división sexual del trabajo, lo que supone la continuación de formas sociales de desigualdad basadas en el género (Chodorow, 1978). Además de esto, se atribuye a la madre un conjunto de prácticas de *naturaleza femenina*<sup>28</sup>, por lo que el *cuidado* de lxs niños se entiende como una actitud natural de la maternidad (Badinter, 1981). Los discursos hegemónicos han naturalizado, unificado y totalizado la maternidad, por lo que es necesario “desligarla de las representaciones hegemónicas que aseguran la permanencia de las mujeres bajo el control masculino” (Saletti, 2008, p. 32). La maternidad —como una práctica de poder sobre las mujeres— asegura (a través de la reproducción de las relaciones desiguales de género) que se gobierne el cuerpo femenino como una propiedad de los hombres. Esta perspectiva sugiere en un sentido amplio, que la capacidad creadora del cuerpo de las mujeres, hace parte del intercambio político masculino desde donde se ejecuta el gobierno sobre la vida de las mujeres.

---

28

Siguiendo a Badinter (1981) la *naturaleza femenina* desde una interpretación biologicista obedece a todos aquellos comportamientos propios e instintivos de las “mujeres” que hacen parte de leyes universales y naturales, como, por ejemplo: la maternidad, el cuidado y el amor hacia los niños.



La explicación de la maternidad está centrada casi exclusivamente en el campo de la psicología (Palencia, 2001). Resulta impensable encontrar respuestas a la maternidad que no normalicen y patológicen. En esta lógica, elevar una crítica a estos discursos psicológicos, implica encontrarnos con la posibilidad de pensar en la despolitización de la maternidad, especialmente, por su pretensión de dominación a través del estudio de la maternidad como un comportamiento naturalmente asignado a las mujeres.

La educación familiar y sexual es responsabilidad de la madre. Debido a la gran importancia que adquirió la sexualidad durante los años noventa, educar *correctamente* la sexualidad de lxs hijxs, era la evidencia del amor y el cuidado materno. Esto presupone que las madres de familia saben lo suficiente sobre sexualidad “familiar”, justamente, porque educar sexualmente a sus hijxs es algo inherente a su condición de madre. Frente a esta realidad, el diálogo familiar, madre e hijx, se convierte en una práctica que debe ser promovida socialmente. Educar la sexualidad de lxs hijxs a través del diálogo no solamente refleja la competencia de la madre en este tema, sino que

también evidencia la responsabilidad directa frente a los comportamientos inadecuados de sus hijxs al respecto.

En este punto, el diálogo madre e hijx, describe una práctica a través de la cual la sexualidad infantil deviene en un objeto controlable y regulable. Es decir, en una práctica gubernamental sobre la vida de lxs niñxs y su sexualidad. En primer lugar, porque alude a una forma específica de conducción del comportamiento de lxs niñxs, bajo el poder de la madre y del Estado. Como condición de esta forma de gobierno, el poder ejercido por los medios masivos de comunicación, la familia y la escuela, hicieron en los noventa, que el diálogo madre-hijx se configurara en una práctica basada en un el saber psicológico que buscaba hacer más eficiente la familia. En segundo lugar, porque el diálogo madre e hijx buscó construir bajo ideales de libertad y democracia, un conocimiento de sí mismo que posibilitara la autodeterminación a partir de la regulación, control y gestión de la propia vida. En este caso, un diálogo eficiente con la madre, debía garantizar que lxs hijxs se convirtieran en sujetxs responsables de sus comportamientos y capaces de gobernar su propia sexualidad.

Castro-Gómez (2010) afirma que “lo característico de una práctica es su carácter relacional, es decir, que las prácticas nunca están solas sino siempre en relación con otras prácticas” (p. 64). En este sentido, el diálogo entre madre e hijxs, hace parte de un entramado de relaciones que deben estar sustentadas en saberes reconocidos como “expertos” en tanto que son objetivos, científicos y neutrales. La psicología y las ciencias de la salud (medicina, enfermería y epidemiología), son las principales disciplinas que han establecido discursos socialmente reconocidos como legítimos y confiables para el bienestar social y familiar. Junto a estas disciplinas, ha estado de forma permanente, como lo sugiere Seoane (2006), la preocupación por educar el hogar y cualificar las instrucciones que las madres extienden a lxs hijxs, como una oportunidad de extender los beneficios al orden social.

En este contexto, el diálogo entre madre e hijx debe estar cualificado por el saber “experto” para garantizar un gobierno del hogar organizado y responsable. En especial, esta labor recae específicamente sobre las madres, como educadoras primarias y naturales de sus hijxs. La educación que imparten el hogar las madres, debe garantizar la permanencia del orden social y la prevención. Para ello, se exhorta a las madres a escuchar voces “expertas” que garanticen una orientación clara, veraz y ajustada a los preceptos católicos y morales de los noventa: “Lo que usted debe mantener con su hijo pequeño es una profunda comunicación amorosa y cariñosa, sin presionarlo, sin invadirle su intimidad y respondiéndole siempre las dudas que él tenga” (El Tiempo, febrero 16 de 1997)<sup>29</sup>.

---

29

En este punto, debo reconocer que el diálogo con mi mamá fue extraño. En algunos momentos, la forzaba a que me diera respuestas, mientras yo negaba las mías; especialmente cuando intentaba averiguar si sabía más de lo que debía. Muchas veces no quería decir nada. Siempre me pregunté por qué mi mamá debía saber todo de mí y por qué, siendo niño, estaba obligado a decirle absolutamente todo. Entonces, contrario a lo que afirmaba en el epígrafe anterior, a mi madre le gustaba presionar el diálogo familiar y siempre esperaba obtener una respuesta. Incluso, aunque se enredaba varias veces con mis respuestas, ella siempre intentaba ser franca y tranquila con las de ella.

*No lo regañen por todo, háganle ver lo que está bien y lo que está mal  
hecho por medio del diálogo, los ejemplos y las buenas maneras.  
Compartan todas sus derrotas y tristezas, pero nunca lo censuren.  
Enséñenle a aprender de las malas experiencias.*

## **Dele calidad de tiempo a sus hijos**

**Mónica Blair**

El Tiempo, junio 26 de 1998<sup>30</sup>

En este caso, el diálogo madre e hijx, resulta ser una práctica gubernamental que ubica la sexualidad infantil como un asunto de preocupación y control familiar, desde donde se debía preservar la inocencia de lxs niñxs. En la familia, especialmente a través de la educación recibida por la madre, se debían construir lazos de confianza con los niñxs, para asegurar su poder en el control de la sexualidad de sus hijxs. Esto se reflejó, en la insistente necesidad de elevar y mejorar la comunicación entre madres e hijos hecha desde la medicina, psicología y enfermería. En este sector de “expertos” se extendió la

---

<sup>30</sup>

desconfianza ilustrada hacia las escuelas, donde se veía con recelo la enseñanza pública.

La desconfianza por la enseñanza escolar permitió que los esfuerzos estuvieran dirigidos preferentemente al ámbito doméstico, lugar natural de la educación sexual (Seoane, 2006). A causa de la desconfianza por la educación pública, el peso del futuro de la sociedad recaía sobre los hombros de las madres, pues ellas debían asegurar la formación del ciudadano *bueno* y *correcto* del futuro. Eran ellas quienes debían edificar subjetividades “uniformes” y “homogéneas” (Chodorow, 1978 y Saletti, 2008).

En este orden de ideas, es importante considerar cómo el diálogo madre e hijx, se constituyó como una práctica que debía impulsarse socialmente y que revelaba el

devenir de la sexualidad infantil como un objeto que debe ser controlado y regulado. En estos términos, también encarnaría una posibilidad de pensar la maternidad como una institución política que gobierna los comportamientos socialmente asignados a las mujeres, como la “maternidad”, considerada como una práctica propia e instintiva de la naturaleza femenina.

### **1.3 Los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos.**

*Los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos, incluso —y con mayor razón— en temas tan delicados como la educación sexual*

**A humanizar la educación**

**Isabel Cristina Mendoza**

El Tiempo, agosto 29 de 1994<sup>31</sup>

Cuando inicié mis labores como maestro de escuela, siempre pensé que sería problemático habitar el espacio con niñxs. No porque me sintiera incapaz o inseguro de mi formación pedagógica, sino debido a que cuando habité la escuela pública —como estudiante— fui sujeto/objeto de violencias por la construcción de mi género. Durante mucho tiempo, me costó comprender los regímenes opresivos que operan en ese espacio. Pensaba que, como profesor, mi intención de transformarlos, desde la perspectiva feminista, se irían a la basura, debido a la masculinidad hegemónica que no encarno y que “por medio de convenciones rígidas y obligatorias sobre la ropa, la disciplina (...), la jerarquía y competencia académica (...), los juegos en equipo, y la segregación por género entre el personal” (Connell, 2001, p. 162) se me ha impuesto reiteradamente.

---

31



En mi desempeño como maestro de primaria ha sido fundamental la participación de los padres y madres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Soy profesor de 33 niños que están toda la jornada escolar conmigo, lo que significa que hago parte de un gran porcentaje de la vida de estos estudiantes. Debido a que soy completamente consciente de ello, me esfuerzo porque su permanencia en la escuela sea satisfactoria, en términos educativos y emocionales.

En ese contexto, la enseñanza de la educación sexual ha sido difícil de abordar. Primero, porque se asume que los padres de familia son los primeros y principales educadores de sus hijos; y segundo, porque constantemente se cuestiona qué sujeto es idóneo para educar sexualmente en la escuela. Ese interrogante, supone dos prejuicios; el primero tiene que ver con la definición de las características que debería tener el educador sexual: debería ser alguien con mucha experiencia en el tema y cuyo comportamiento esté determinado por una *moral correcta*. El segundo consiste en la resistencia de los padres a delegar la responsabilidad de educar la sexualidad de los niños a la escuela pública<sup>32</sup>.

---

32

Esta discusión que se amplía en el capítulo tres de la tesis.

La exigencia de la familia por mantener el poder sobre la educación de sus hijos es la expresión del gobierno que se pretende ejercer sobre niños y jóvenes. Para mantener ese protagonismo, se despliega un conjunto de estrategias que propenden por un ejercicio de autogobierno de los padres como: “un efecto de las nuevas modalidades de gobierno del liberalismo avanzado (o neoliberal) de regulación por medio de las cuales los individuos son conducidos a participar en formas de gobierno hegemónicas” (Sáenz y Granada, 2013, p.288). De acuerdo con lo anterior, los padres desarrollaron estrategias de gobierno a partir del desarrollo de un conocimiento de sí mismxs. Esto se debe a la necesidad de adelantar formas reflexivas sobre la educación sexual recibida durante la vida para hacer conscientes los prejuicios y errores cometidos a través la experiencia sexual como adultos, situación que planteó para los padres, la necesidad de (re)conocerse en el tipo de educación recibida. Esto para desarrollar un ejercicio consciente de sí mismo que permitiera concebir el error cometido con ellxs mismxs y la necesidad de no perpetuarlo con los propios hijxs.

Una estrategia que circuló en El Tiempo, partió por interrogar el grado de información sobre la sexualidad de los padres, con preguntas como:

*¿Le hablaron sus padres acerca de la menstruación, las poluciones nocturnas y la masturbación? ¿Qué tan francos y sinceros fueron sus padres al hablar de sexo con usted? ¿Alguno de ellos o los dos se avergonzaron o se encolerizaron al preguntarles usted sobre asuntos relativos al sexo? ¿Al llegar al fin de su adolescencia, contaba con toda la información sexual que creía necesaria o deseaba obtener? ¿Se sintió culpable por sus sensaciones sexuales? ¿La mayor parte de la información sexual obtenida por usted se refería a los aspectos físicos, a los aspectos biológicos o a ambos? ¿Recibió en algún momento información sobre los aspectos emocionales, psicológicos y espirituales del sexo? ¿Cómo mostraban o demostraban sus padres su amor y afecto (tanto el que sentían por usted como el que sentían entre sí)?*

**Antes de hablar de sexo con su hijo...**

El Tiempo, octubre 18 de 1994<sup>33</sup>

Estos interrogantes tenían por objeto poner en cuestión la formación sexual recibida y la necesidad de rememorar la infancia y la adolescencia como etapas cruciales de la educación sexual. Dichos cuestionamientos además buscaban construir y potenciar una comunicación franca consigo mismo, debido a la necesidad de mejorar la comunicación familiar y personal en beneficio de la educación familiar. Para lograrlo, lxs psicólogos con frecuencia sugerían interrogantes a los padres para que (re)pensaran las prácticas educativas que estaban adelantando con sus hijxs. Esto se debió a que pensaban —lxs psicólogos— que existía una amplia posibilidad de repetir los errores cometidos.

Pensar en la educación sexual recibida era una forma de emprender un viaje de exploración hacia sí mismx. Es de esperar que era un viaje que buscaba esclarecer algunos recuerdos que podrían resultar de gran utilidad para la educación que como padres proporcionaban en la actualidad a lxs hijos. Recordar emociones y experiencias sobre la educación sexual que como niñx y adolescente recibió sería una manera de hallarse mejor capacitado para establecer empatía y una comunicación asertiva con lxs hijxs.

Desde este punto de vista, “es posible que recuerde ejemplos de experiencias negativas de la educación sexual recibida por usted durante la infancia, cuya repetición podrá evitar a sus hijos” (El Tiempo, octubre 18 de 1994)<sup>34</sup>. En este caso, reflexionar sobre sí mismo, buscaría concretar transformaciones internas que son necesarias y provechosas para reconfigurar la práctica educativa y la influencia que sobre ésta tiene el pasado. Además, en lo que respecta a lograr una educación sexual más eficaz, los padres de familia:

---

34

*Antes de lanzarse de cabeza a educar sexualmente a sus hijos, usted debería tomarse un tiempo para hacerse una autoevaluación. Hacerlo es necesario porque las actitudes, valores y creencias que conciernen a nuestra propia sexualidad influyen de forma radical en lo que enseñamos a nuestros hijos sobre  
sexo*

**Antes de hablar de sexo con su hijo...**

El Tiempo, octubre 18 de 1994<sup>35</sup>

Siguiendo este postulado, emprendí mi autoconocimiento, para intentar comprender cómo funcionaba esto en los padres. Me llamaba mucho la atención que las columnistas que entrevisté, afirmaran que los discursos que circularon en El Tiempo estuvieron dirigidos casi de forma exclusiva a la clase media profesional de Bogotá, desconociendo otros sectores. ¿Qué pasaba con los demás? Al reflexionar sobre esto me di cuenta de que era un procedimiento que marginalizaba algunas poblaciones. Debido a las relaciones sociales y culturales de las cuales eran privilegiados por hacer parte de un sector específico de la población bogotana.

*Lo que veíamos y por quienes se mostraban interesados en nuestros temas: personas adultas, profesionales o con poder adquisitivo. Políticos y quienes tienen poder de decisión en el país en diferentes ámbitos. Diseñadores de política pública y en mi caso particular, maestros, rectores y estudiantes de educación básica, media y educación superior. Vi mis textos en carteleras de muchos colegios y universidades.*

**Entrevista febrero 9 de 2017**

**Ángela Jerez, Columnista El Tiempo en los noventa<sup>36</sup>**

Constaté con Ángela que los discursos que circularon en El Tiempo no fueron para nada neutrales y no iban dirigidos a una población homogénea. Por el contrario, estaban orientados como lo mencioné anteriormente, a un sector determinado, donde se privilegiaba la experiencia y el conocimiento de una clase social que construyó una idea de desarrollo social basado en la imperiosa necesidad de cualificación y formación. Esto obedecía a la reproducción de ordenes sociales desiguales que favorecían la cualificación de unos sectores por encima de otros.

---

36

Angela Constanza Jerez es una periodista y comunicadora social de la Universidad de La Sabana, especialista en Organizaciones, Responsabilidad Social y Desarrollo de la Universidad de los Andes-Cider y candidata a grado de la maestría Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo de la Universidad de los Andes-Cider. Cuenta con 24 años de experiencia en medios impresos. Durante 18 años trabajó en El Tiempo Casa Editorial (CEET) primero cubriendo temas sociales (infancia, juventud, educación, entre otros) y después como integrante de la Dirección de Responsabilidad Social donde participó de manera directa en la creación y ejecución de proyectos sociales y en la producción de contenidos de dichos proyectos.



De acuerdo con lo anterior, el proceso de autoconocimiento de los padres se manifiesta como una reflexión transformadora que los capacita para dar una mejor educación sexual a sus hijos. Por ello, el desconocimiento de sí mismos, fue considerado dañino para la educación de una porción específica de la población. Este proceso no fue un asunto neutro, sino una cuestión que sugiere, la naturalización de la sexualidad traducida en la inscripción a través de “operaciones, de saberes, de códigos socialmente investidos como naturales” (Beltrán, 2008, p. 210).

Esa naturalización lleva a que los padres asuman la educación sexual de sus hijos a partir del reducido conocimiento sobre la sexualidad propia; aunado a esto, en la década de los años noventa se consideraba que los padres eran los principales responsables de esta educación debido a que se les atribuía una capacidad natural para educar. Era como si se asumiera socialmente que, por hacerse padres, los adultos adquirirían, por arte de magia, todos los conocimientos necesarios para educar un niño, todo ello sustentado en la cuestionable idea del amor familiar, innato y absoluto (Badinter, 1981). En otras palabras, en estos discursos se creía que la educación sexual sería del todo efectiva, si los padres reconocían en sí su incontenible capacidad de amar. Así, el principal argumento para adjudicar la educación sexual de los niños a los padres, se basaba en un principio que parecía más una frase publicitaria, que un argumento basado en el conocimiento: amar a los hijos es la mejor muestra para ejercer una buena educación sexual sobre los hijos.

Luego del autoconocimiento, psicólogos y médicos, llamaban la atención sobre la necesidad del diálogo familiar. La política institucional para regular la sexualidad de la niñez, en ese momento se limitaba a invitar al diálogo familiar, como si se tratara de un gran diálogo nacional. Me explico, la familia modelo, en cabeza de los padres, debía disponer de estrategias que permitieran afrontar los cambios vinculados a los problemas de la ciudad: el uso del tiempo libre, la violencia y las infecciones de transmisión sexual.<sup>37</sup>

Algunos ejemplos de ese llamado al diálogo familiar se pueden ver en El Tiempo:

*La próxima vez que el tema sobre sexo surja en una conversación, muéstrese sonriente... aun cuando su estómago gruña, su tensión arterial se eleve, o empiece a sentir náuseas.*

### **Conversando de sexo con su hijo**

El Tiempo, enero 23 de 1995<sup>38</sup>

---

38

*Los padres deben ser extremadamente cuidadosos para no hacer ninguna mueca ni emplear un lenguaje corporal que pueda comunicar repugnancia, porque una conducta de este tipo puede influir negativamente en su sexualidad.*

**Educación sexual para lactantes<sup>39</sup>**

El Tiempo, febrero 13 de 1995

Tal como se evidencia en los anteriores fragmentos, el diálogo familiar debía darse en medio de un ambiente de tranquilidad y franqueza. A los padres les correspondía asumir el diálogo sobre la sexualidad, como una práctica habitual de la relación familiar. Debían atender a las preguntas de lxs hijxs, como un asunto que ameritaba tranquilidad, cuidado y esmero. Por esta razón, conductas como *“Muéstrese sonriente”* y ser *“extremadamente cuidadosos para no hacer ninguna mueca ni emplear un lenguaje corporal que pueda comunicar repugnancia”* se constituyeron en prácticas disciplinarias que buscaban revertir el orden que durante décadas había hecho de la sexualidad familiar un asunto moral y exclusivo del ámbito privado.

---

39

Para lograr un diálogo familiar de forma tranquila, los padres debían asumir la sexualidad como una cuestión “natural” que requiere ser abordada sin ningún tipo de apasionamiento. Para ello, era preciso cualificar esta práctica por medio de un lenguaje franco y específico. Esta cualificación supuso exhortar a los padres de familia a mejorar la comunicación con lxs hijxs. Los padres han de llamar las cosas por su nombre, con una supuesta intención hacer de la sexualidad algo objetivo, capaz de desvirtuar la desinformación y los tabús que circulaban.

Sin embargo, esto nunca fue así. La psicología y la medicina han querido imponer una “falsa neutralidad política de la sociobiología” (Haraway, 1991, p.122) que intentaba gobernar la sexualidad de niñxs y jóvenes, a través de un supuesto diálogo familiar. Desde la perspectiva de estas dos profesiones, la sexualidad se asume como una realidad objetiva dada, que le precede al sujeto y que solo este puede construir parcialmente. En otras palabras, el saber “experto” de médicxs y psicólogxs, sugiere que la sexualidad es una materia prima biológica que está determinada por la naturaleza, pero que a la vez puede ser construida por la cultura. Este carácter construible de la

sexualidad no se antepone a lo natural, sino que se presentan como una co-construcción desigual, en la que en algunos momentos una está por encima de la otra y viceversa.

Los diálogos familiares se planteaban a partir de “la idea de que el sexo es una fuerza natural que existe con anterioridad a la vida social y que da forma a instituciones” (Rubin, 1989, p. 130). Supuesto a partir del cual el discurso psicológico y médico han despolitizado la sexualidad, a partir de la idea de objetividad. Por ello, en los discursos publicados en El Tiempo, es visible cómo el diálogo familiar intenta reformar el saber que circula sobre la sexualidad en la familia, para hacerlo más técnico y universal. Esto se debió a la necesidad de educar a la familia, no desde el sentido común como hasta ahora se había hecho, sino desde el conocimiento científico, en tanto representación del saber moderno, científico y experto, que la sociedad visualiza como legítimo y efectivo.

El uso del saber científico dentro del diálogo familiar implicó una necesidad educativa para la familia. En primer lugar, porque el diálogo familiar debía considerar el discurso científico como uno de los principales recursos educativos que tenía la familia para despejar dudas y tabús sobre la sexualidad. En segundo lugar, porque los padres debían traducir un saber abstracto, como el del conocimiento científico, a uno cotidiano, a través del diálogo familiar. En consecuencia, se evidencia que los padres deben actuar de forma “normal y natural” ante las preguntas que puedan realizar los hijxs en el marco del “diálogo familiar”. Partiendo del presupuesto de que la sexualidad es una realidad apolítica que merece un tratamiento objetivo a través de la psicología y la medicina — como ya lo mencioné— a la cual hay que despejarle cualquier manto de duda y de subjetividad. Así pues, esta práctica de gobierno se presentaba como una oportunidad para aprender a hablarles a lxs hijxs y construir lazos de confianza dentro de una relación basada en el amor. Un amor que se presuponía neutral y al servicio de la enseñanza de una sexualidad objetiva.



## 1.4 **La única respuesta desastrosa o funesta es no dar ninguna respuesta.**

*¿Cómo deben responder los padres cuando ellos preguntan? ¿Por qué tus genitales tienen vellos y los míos no? ¿Por qué mi hermanita no tiene pene?*

*Se deben dar respuestas sencillas y claras. Hay que explicarle que en la naturaleza existen dos géneros: uno femenino y otro masculino, cada uno con unas características propias.*

**Educación sexual empieza por casa**

El Tiempo, mayo 8 de 1998<sup>40</sup>.

Cuando reconocí que el diálogo familiar era una práctica gubernamental, fui consciente de mis emociones y experiencias como estudiante y maestro. Al leer el fragmento que abre esta sección, tuve la sensación de haber encontrado un manual escolar, pues sonaba a un discurso pedagógico autorizado para abordar la enseñanza, en el que se prescriben prácticas de disciplina que buscan controlar el comportamiento.

Al instalar este tipo de discursos en un medio de comunicación de tan amplia cobertura, como lo era el periódico El Tiempo, se aseguraba la despolitización de la sexualidad y

---

40

así, el mantenimiento de un régimen político hegemónico que correspondía con una gubernamentalidad de control sobre las madres, adolescentes y niñas (Vargas-Monroy y Pujal, 2013). En efecto, los discursos que circularon en los noventa se empeñaron en naturalizar y despolitizar la sexualidad en tanto que utilizaron el saber objetivo para explicar la sexualidad en la familia. Esta situación ha conducido a la reproducción del control disciplinar como forma de potenciar factores biologicistas que despersonalizan la sexualidad.

Como lo mencioné antes, el diálogo familiar se va constituir en una necesidad educativa que debe suplir los padres de familia como educadores potenciales. El ambiente en el que debe tener lugar el diálogo familiar debe en primer lugar: transmitir tranquilidad y confianza a las niñas y adolescentes. Seguido porque debe ser una oportunidad para aclarar cualquier duda existente sobre sexualidad. Esto como una forma de anticiparse a posibles escenarios de riesgo. Desde donde podría verse envuelto un hijo a causa de una equivocada orientación producto de un diálogo familiar ineficiente.

En este sentido, los padres deben estar dispuestos a responder cualquier pregunta de sus hijos sobre sexualidad. Sin embargo, para ello no bastará con responder acertadamente las preguntas que realicen hijos. Por el contrario, en el diálogo familiar la contestación efectiva será aquella que permita construir lazos de confianza entre padres e hijos, y, sobre todo, que admita la existencia de una continuidad en el tiempo, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

*—¿De dónde vienen los niños? Esta es una pregunta típica de los chiquillos de 4 o 5 años de edad, a la cual usted podría responder: “Dios hizo un lugar especial en el cuerpo de mamá en el que pudiera formarse y desarrollarse una criatura”*

*—Responder a la pregunta con exactitud: comunica franqueza y disposición a que le hagan más preguntas (...) sin dar detalles que quizá un niño de cuatro años no entenderá.*

**Es usted accesible a las preguntas de sus hijos**

El Tiempo, noviembre 8 de 1994<sup>41</sup>

En ese diálogo familiar los padres deben responder con exactitud y disposición para evitar el riesgo de que sus hijos reciban respuestas *inadecuadas* por fuera del hogar. Por ello, el diálogo familiar es la práctica más autorizada para la prevención. Así como, la claridad, franqueza y facilidad con que se muestren los padres, serán las formas más estratégicas para configurar un modo de gobierno “que opera sobre el sí mismo, donde la meta es, en buena medida, tratar de construir un sujeto responsable de sí” (Vargas-Monroy & Pujal, 2013, p. 1258). Esto, con el objetivo de hacer de la existencia una experiencia ya no disciplinada, vigilada y dirigida por un “otro” sino, por el contrario, un acontecimiento que tiene lugar desde un ejercicio controlado y regulado por sí mismo.

---

41

El Estado se interesa por el control sobre la sexualidad infantil y juvenil porque representa un factor de riesgo social, debido a que el crecimiento desproporcionado de la población reduce las posibilidades de salir de la pobreza y eleva las condiciones de ocurrencia de la violencia urbana. En efecto, el crecimiento desmedido de niños, producto de relaciones sexuales a tempranas edades y sin la debida planificación familiar, fue una preocupación económica y de seguridad para el Estado durante las tres últimas décadas del siglo xx (Estupiñán, 2008). Esta preocupación estatal, le otorgó el carácter de interés público al control de la sexualidad y se enfocó principalmente en los riesgos de la actividad sexual en temporalidades específicas de la vida. Para los niños y jóvenes, esto significó considerar su sexualidad como un asunto peligroso donde se privilegiaba el cuidado del cuerpo, la planificación familiar y la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS).

*El inicio de las relaciones sexuales a temprana edad, va unido a un incremento de embarazos precoces y por consiguiente a una mayor mortalidad materna. Todo esto conlleva cambios en la estructura familiar y en el orden sociocultural, así como a menos oportunidades desde el punto de vista educacional y laboral.*

**Maternidad precoz, crisis en la adolescencia**

El Tiempo, agosto 11 de 1995<sup>42</sup>.

El predominio de discursos sobre la peligrosidad sexual, contribuyó a situar a la sexualidad infantil y juvenil como un problema que afecta la estructura familiar, el orden y el desarrollo social. Esta perspectiva, hizo de la prevención una forma de gubernamentalidad sobre la familia. Con ello se pretendió incorporar un modo de planificación familiar centrado en el saber biológico y de la salud, por un lado, y un orden sociocultural que hizo visible la actividad sexual indiscriminada en jóvenes y niñas como peligrosa en estas temporalidades de la vida, por otro.

---

42

La prevención fue un discurso que surgiera en un espacio privado como la familia. Este hizo parte del desarrollo de un régimen político que tomó forma a través de la relación entre lo público y lo privado. En principio ambos espacios, público y privado, se relacionan entre sí trazando formas de ejercer poder. Foucault (2006), sugiere que las relaciones que subyacen en estos espacios, despliegan formas precisas de gobierno, resultado de la correlación entre el poder soberano o disciplinario y de control.<sup>43</sup> Esta correlación ha construido la sexualidad infantil y juvenil a través de una idea de peligrosidad social. En primer lugar, porque el ejercicio del poder soberano, es ahora insuficiente para la dirección de la conducta sexual, debido al surgimiento del sujeto del liberalismo,<sup>44</sup> que supuso el desplazamiento de la soberanía ejercida sobre el cuerpo a través de instituciones sociales, por la regulación y el control desde el gobierno sobre las poblaciones.

---

43

Siguiendo a Foucault (2000), el poder soberano o disciplinar corresponde a tecnologías centradas en el control, vigilancia y normalización del cuerpo. Este tipo de poder buscan incrementar su utilidad a través de la formación de aspectos de su conducta. Por otro lado, el poder de control está centrado en el cuerpo especie, donde son considerados factores como los nacimientos, la mortalidad y el nivel de salud.

44

Siguiendo a Foucault (2006), el sujeto del liberalismo clásico es el *Homo economicus*. Este nuevo sujeto, es comprendido por su relación particular con la utilidad económica y la construcción de su propio capital luego de convertirse en un empresario de sí mismo.



Este desplazamiento modificó la forma en que opera el poder y empleó la prevención como forma de control social. La razón, se halla en la crisis del ejercicio de poder soberano por el declive de las instituciones de normalización (la iglesia, la escuela y la familia), enfrentadas a nuevas condiciones sociales (libertad, precariedad y movilidad) y a la emergencia de racionalidades de gobierno que expresan la necesidad de tomar conciencia sobre el desarrollo del Estado. En este proceso —de tomar conciencia— el crecimiento y salud de la población, se harán visibles como prácticas entrópicas que son consideradas insumos para el desarrollo de un Estado. Por lo tanto, el ejercicio de la sexualidad para las nuevas generaciones, sin duda se vuelve un objeto de atención y de prevención estatal que debe ser controlado y regulado en temporalidades específicas de la vida, como lo es la infancia y la juventud.

La idea de peligrosidad que constituyó la sexualidad surge en la esfera pública. Esta tuvo lugar como una forma de conciencia sobre la actividad sexual indiscriminada de jóvenes, el crecimiento poblacional desmedido y la emergencia de asociaciones familiares por fuera de “LA” estructura familiar tradicional (padre-madre-hijx). Dicha conciencia fue visualizada en grupos poblacionales específicos, cuya actividad sexual producía sensaciones sociales de riesgo e incertidumbre que podrían contribuir al declive del Estado. Esto derivó, ante todo, en la consolidación de la idea de peligrosidad e inseguridad que para el desarrollo del Estado produce la actividad sexual. En esta perspectiva, Brandariz (2010) sugiere que la crisis de las instituciones sociales (iglesia, escuela y familia), la precariedad laboral, la pobreza social y la crisis sanitaria, son

fenómenos sociales que se derivan de hechos interpretados como inseguros y generadores de riesgo social.

En ese sentido, la sexualidad de las nuevas generaciones ocasiona sensaciones de temor y desconfianza social. En tanto que sobre ellas recae el futuro del desarrollo social y económico del país. En esa suerte del riesgo, los niños y jóvenes deben afrontar la influencia del discurso de la prevención, en materia de consolidación del gobierno de su sexualidad. La razón, obedece a que el riesgo es comprendido como un campo de saber/poder que está inscrito en el desarrollo gubernamental (San Martín, 2009 y Sepúlveda, 2011). En otras palabras, el gobierno asume el poder de establecer las situaciones de riesgo y peligrosidad para la sociedad, lo que le permite mantener controlada la vida de los individuos que se encuentran bajo su poder. En ese sentido, cuando el Estado acude al miedo, enunciando y definiendo situaciones como peligrosas para la colectividad, busca asegurar su poder por medio del disciplinamiento de la vida privada de cada individuo. De manera que, el diálogo familiar no es más que la evidencia de la reproducción del régimen imperante, por medio de la puesta en circulación de discursos que propenden por la regulación y el control del individuo, en el espacio privado de la familia. Al final, ese proceso de disciplina es tan efectivo que el individuo aprehende el régimen, lo apropia y lo hace suyo. Así el Estado logra su cometido por medio de la familia, la autorregulación de los individuos de acuerdo al régimen instaurado. En medio de ese proceso, el individuo pierde la autonomía sobre su cuerpo, pues ahora este le pertenece al Estado. El cuerpo deja de ser el espacio para la experimentación y el

conocimiento para volverse una zona de riesgo de la que hay que tener cuidado, pues la peligrosidad reside en él. Los cuerpos son desapropiados para que el Estado pueda asegurar las estructuras de su poder.

En la década de los noventa, la sexualidad infantil y juvenil se identificó como un riesgo para la sociedad, situación frente a la cual se reaccionó con la exigencia a las familias de controlar y regular a los individuos dentro del espacio privado de la familia. Para ello, el Estado empleó el saber estadístico como una estrategia de cálculo, con el objeto de codificar aspectos de la vida, (Foucault, 2006 y Deleuze 2014). Esta codificación consistió en un proceso a través del cual se asignarían cifras y números a variables de la vida de lxs sujetxs que resultan de interés económico para el Estado. En otros términos, se trató de objetivar ámbitos de la vida como: la sexualidad, la reproducción, la salud y la fuerza de trabajo a través de cifras que cuantificaban y predecían las regularidades de una población.

Blanco (2010) afirma que la estadística representa una estrategia cuantitativa de poder que describe fenómenos poblacionales. La estadística se vuelve así en una estrategia de amplio uso del Estado, a través de la cual se diseñan y ejecutan acciones de gobierno sobre la población, tendientes a controlar las regularidades descritas por el saber estadístico. Por ello, Foucault (1999) la consideró como la ciencia del Estado en el liberalismo. Esta consideración permitió que la estadística fuera considerada como el instrumento más “racional” para tomar decisiones sobre el control de las poblaciones.

Así, la estadística se revela como un saber neutral y objetivo para el Estado. Esto permitirá otorgarle características propias del conocimiento científico. En otras palabras, el control ejercido desde la estadística refleja “LA” objetividad propia de las ciencias naturales aplicada a la codificación de los fenómenos sociales. Por consiguiente, la estadística, no será menos que el “discurso objetivo” manejado por expertos del Estado que buscan dotarlo de una supuesta “objetividad neutral con respecto a los valores, desapasionada y al servicio de las relaciones sociales progresistas” (Harding, 1996 p.99).

## 1.5 **No lo regañes, háblale: educar en el amor, es mostrar la norma sin imposición**

*Los niños de hoy contestan feo, actúan agresivamente y sobre todo son muy egocéntricos. Tienen grabado en el inconsciente mil imágenes de la televisión o computador que ni su cerebro ni sus emociones están listos para manejar*

**Siete claves para criar hijos sanos**

El Tiempo, noviembre 15 de 1998<sup>45</sup>

---

45

Decidí iniciar este acápite con un fragmento de una editorial que me causó especial motivación porque evocaba la relación entre el disciplinamiento a través de las normas y la idea de amor en el entorno escolar. Cuando pensé en escribir sobre esta relación, siempre estuvieron presentes las voces de mis estudiantes. Hoy recuerdo cuando lxs conocí por primera vez, en agosto de 2015. El primer día que llegué se me revolvía todo: nunca había tenido esa experiencia y solo pensaba en la gran responsabilidad que tenía. Ese día llegué a la una de la tarde, por trámites administrativos. Cuando entré a la sede, me di cuenta de que las profesoras tenían una gran expectativa, pues sabían que el nuevo profesor era un “hombre”. Me recibieron de forma muy efusiva y una de ellas se me acercó y me dijo: “¿Alejandro, tú has manejado primero? Tienes que ser muy maternal con ellxs. Son niñxs muy pequeños que necesitan una figura materna para aprender a leer y a escribir”. Yo, me quedé sin palabras, le respondí con inseguridad: “Bueno profe, tranquila”.

Ya con lxs niñxs, ese día procuré hacer lo que la profesora me había recomendado. Intenté hacerlo hablando con cada niñx, tal como lo hacía con lxs niñxs más grandes.

Pero esta estrategia no fue efectiva. No quería ser un profesor autoritario, no quería imponer normas. Entonces, opté por mostrarme más cercano, afectuoso y comprensivo. Debo decir que, para esto, tuve que retomar textos de la psicología sobre prácticas de crianza y sobre la historia de la educación en Colombia. Fue muy complejo retomar. Me generó mucha ansiedad tratar de incorporar estrategias de regulación de la conducta que, permitieran regular los saberes y las emociones de todxs. Pero, además que desafiaran la naturalización del amor maternal como una forma para desautorizar una práctica socialmente asignada a las mujeres: la maternidad. Fracagé en más de una ocasión. Afortunadamente el temor que sentí, siempre fue una condición emocional que me incitó a pensar a lxs niñxs como sujetos de agencia y un estímulo para no reproducir el discurso de la heteronomía sobre las infancias.

En ese momento, consideré que el lugar de educación y cuidado de niñxs que históricamente ha sido subalternizado por ser atribuido a “labores de mujeres” y que llegué a ocupar, podría alguna manera, cuestionar el sistema normativo heterosexual que constituye la escuela pública. No obstante, confrontar la norma heterosexual es una labor monstruosa. Deslocalizar los roles de género, desgenerizar el deporte, potenciar la emocionalidad en los varones y cuestionar el aprendizaje generizado de algunos saberes escolares, han sido en muchos casos, luchas solitarias para desnaturalizar y desmitificar tareas que socialmente han sido asignadas para cada género. Estas labores en algunos momentos se han vuelto arriesgadas para el desarrollo de mi quehacer como profesor, debido a las resistencias de profesoras que las ven como inadecuadas y perturbadoras para lxs niñxs.

En esos momentos, pensaba en la idea común que se tiene de que el hombre cuidador representa un peligro para la infancia (Brailovsky, 2008). Inicialmente, por el condicionamiento de género existente sobre educación infantil que ha permitido que la experiencia de los hombres en este campo este socialmente estigmatizada. Al confrontar esto, se hicieron evidentes algunos rasgos distintivos de lxs educadorxs de niñxs. Se espera de un “educador de niños sea portador de ciertas cualidades, entre las que pueden señalarse la de ser comprensivo, paciente, contenedor, y la vincularse afectivamente con ellos” (Brailovsky, 2008, p.115). Estas cualidades se presentan como necesarias y cruciales para la vinculación afectiva de lxs niñxs con el aprendizaje de las primeras letras durante la vida escolar.

Cumplir con lo anterior, sería condición para constituirme en un educador infantil exitoso que tuviera conciencia de la peligrosidad, de los discursos reproducidos por los medios de comunicación, sobre el cuidado y la afectividad, como prácticas fuertemente vigiladas por el sistema moral hegemónico, (Morgade, 2008). Esto además posibilitaría ser



consciente de las sensaciones de riesgo e incertidumbre que produce mi quehacer como hombre que atiende y cuida niños en una escuela pública.

Tener conciencia de la peligrosidad de mi labor como profesor de niños, ha significado tener la oportunidad de pensar en los riesgos y peligros que subyace dentro de la atención y el cuidado. Para esto, pensé en la relación con la que inicié este acápite: el disciplinamiento a través de las normas y la idea de amor en el entorno escolar. Para abordar esta relación, siempre he tenido como referente mi quehacer como cuidador y las demostraciones de afecto que tengo con los niños. Es muy triste decirlo, pero para prevenir “peligros personales” he tenido que asumir en muchas oportunidades la enseñanza como un asunto impersonal y cargado de estereotipos que me han imposibilitado ser emocionalmente efectivo en la escuela. La razón, se halla como sugiere Brailovsky (2008) en que se tiende a ver el profesor como “proveedor en un sentido amplio de un ‘modelo de rol’ para los alumnos, especialmente para los varones” (p. 117) que tiene la misión de garantizar la posición dominante que exige el patriarcado.

En este sentido, la lejanía emocional y el disciplinamiento de lxs sujetxs a través de normas, ha sido un principio generalizado para los hombres que enseñan en la escuela pública primaria, (Herrera y Buitrago 2012). Esto ha promovido la existencia de estereotipos que reproducen las desigualdades de género en las relaciones escolares y que asocian las representaciones de roles familiares a la educación infantil. Por un lado, porque la escuela incorpora elementos diferenciadores entre hombres y mujeres que legitiman la posición dominante de los hombres sobre las mujeres y, por otro lado, porque se considera que la participación de hombres en la educación formal es conveniente para proveer del modelo “masculino” hegemónico a los hogares que carecen de una figura paterna, (Brailovsky, 2008).

La educación infantil, en estos términos, ha sido concebida como una práctica social que debe constituirse a imagen y semejanza de la crianza del hogar, (Brailovsky, 2008). Sin embargo, la forma en que se adelantaba la crianza de lxs niñxs y jóvenes generaba sensaciones de desconfianza y temor para el Estado. La razón, se halla en que existió la idea de que las prácticas de violencia que tenían lugar en el hogar estaban siendo reproducidas en la escuela y en la sociedad. Sin duda, se pensaba que la violencia política y social que vivía la sociedad colombiana en los noventa, había afectado negativamente las prácticas de crianza y harían que estas modificaran la convivencia en la escuela.

*Los padres de hoy encuentran más problemas a la hora de criar hijos. Nuestros niños desde pequeña edad viven bombardeados con toda clase de estímulos, algunos positivos, pero otros muy negativos. El nivel de agresión y violencia al que esté expuesto hoy en día el niño es superiorísimo al de antes. Esto complica la crianza.*

### **Siete claves para criar hijos sanos**

El Tiempo, noviembre 15 de 1998<sup>46</sup>.

---

46

La educación familiar debía contribuir a mejorar la convivencia social. Esta idea sobre como “lo familiar” entra en juego en la “convivencia” estuvo basada en las prácticas de violencia que tenían lugar en el hogar y en la educación infantil. En primer lugar, se consideró que una educación familiar que no estuviera basada en el “amor” sería una forma de reproducir las violencias domésticas del pasado y poner en riesgo la formación emocional de las futuras generaciones. De manera que, un hijx que fuera criado en un hogar carente de seguridad emocional y de amor, sería en el futuro: un adulto sin una guía y estructura social definida. Esto le haría un daño irreparable a la sociedad en materia de reproducción de violencias y de convivencia social.

En consecuencia, era de suma importancia que los padres desde una educación familiar basada en el amor, transformaran la convivencia en beneficio de la sociedad. Por tanto, se debía promover que la educación familiar estuviera basada en el amor y que el aprendizaje de las normas de conducta social, fueran oportunidades para demostrar el afecto y la comunicación hacia los hijxs. De tal manera que educar se volviera un acontecimiento que ya no parte de una imposición arbitraria, sino de una manifestación del amor familiar, que busca hacer de lxs hijxs mejores ciudadanos para la sociedad.

No obstante, la preocupación del Estado por la educación familiar no era una cuestión homogénea. En los noventa, el Estado centraría la atención, especialmente, en las poblaciones que se encontraban en la clase media y en aquellas que tuvieron condiciones sociales y económicas marginalizadas. Esto se debió a que se consideraba que representaban un peligro inminente para la sociedad. En primer lugar, porque el estado debía garantizar que la clase media (familias con necesidades básicas satisfechas, escolarizadas y económicamente productivos) mantuviera su fuerza de trabajo en ascenso, y una forma de garantizar dicho objetivo, era cualificando y potenciando la utilidad familiar. Es decir, mejorando las estrategias de gobierno a partir de las cuales se controlaba la familia en beneficio del Estado. En segundo lugar, porque las poblaciones en condiciones sociales y económicas precarias eran de primer interés para el Estado. El objetivo principal era contener el aumento de la pobreza y controlar la ocurrencia de fenómenos sociales que potenciaran la desigualdad y la violencia. Por lo tanto, mejorar las prácticas de cuidado que tenían lugar en las familias de estas poblaciones, era una tarea que buscaba renovar los modos educativos pues representaban un peligro inmediato en el futuro cercano.

1 ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y  
0 el curso de vida en la década de los noventa  
2

---

### **En síntesis...**

Durante el presente capítulo establecí una crítica feminista a la educación familiar como una estrategia gubernamental para regular las infancias. Además, desarrollé un análisis del régimen heterosexual, dentro del cual se constituye la familia, como una forma adulto-céntrica de ejercer gobierno y de escindir capacidad de agencia de las infancias.



1 ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y  
0 el curso de vida en la década de los noventa  
4

---





1 ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y  
0 el curso de vida en la década de los noventa  
6

---



Tarde de pintura en el curso 101 del Colegio San Francisco IED- Bogotá  
agosto 6 de 2015, Tiusaba (2015)

## 2. ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Del riesgo a la prevención de una población.

### 2.1 Años sin preocupaciones: el curso de vida y la infancia bogotana.

*Es indispensable, que los padres se sensibilicen sobre las etapas de vida.  
En este caso, la adolescencia, los períodos que transcurren entre la niñez  
y la edad adulta, la serie de cambios que esto implica y las dificultades por  
las que atraviesan*

**¿Debo darle más libertad a mi hija?**

**María de los Ángeles Mejía de Kleemann**

El Tiempo, junio 18 de 1996<sup>47</sup>

*A los padres siempre se les escapará la sexualidad de sus hijos.  
Eso no lo pueden decidir ellos.*

**Entrevista abril 13 de 2017**

**Florence Thomas<sup>48</sup>**

Siempre ha sido complejo pensarme desde la ruptura y la discontinuidad. Es más, la mayor parte de las oportunidades, intento hacer el esfuerzo por comprender la vida no como una línea recta en la que acumulo etapas progresivas y causales. Sin embargo, no es sencillo reestructurar la mirada, ni cuestionar los esquemas a través de los cuales hemos aprendido a comprender la vida (Haraway, 1991).

---

47

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-317089>

48

Florence Thomas, es una feminista franco-colombiana, psicóloga y magíster en Psicología Social de la Universidad de París. Desde 1967 se vinculó a la Universidad Nacional de Colombia como profesora de Psicología y es columnista del diario El Tiempo desde hace más de 18 años. Escribe actualmente una columna semanal que es publicada los días miércoles por dicho medio de comunicación.

A veces me doy cuenta de que reproduzco las formas hegemónicas de comprender la infancia, al asumirla como una etapa de iniciación de la vida que está bajo control de los adultos y que carece de autonomía y agencia. No me enorgullece decirlo, pero en mi posición de profesor, muchas veces debo asumir la figura de autoridad que represento, así que termino reproduciendo los estereotipos, discursos y actitudes hegemónicas que asumen la niñez como un estado de inferioridad.

La psicología ha sido una disciplina que ha estudiado el ser humano como una entidad en desarrollo (Delval, 1999); en especial la psicología del desarrollo que se ha encargado de universalizar la vida humana por medio de etapas y de interpretar el comportamiento de la infancia en la educación. Se asume la vida como un ciclo vital que se entiende solo desde la noción de evolución, desarrollada por una relación causal. En este sentido, Escobar (2003) abordó “la comprensión del cambio-progreso y la formación de diversos procesos psicológicos durante el transcurso de la vida” (p. 71), lo que nos lleva a pensar en un cambio paulatino en las características físicas y psicológicas del hombre.

Moscoso (2008) afirmó:

Todos/as hemos pasado por la fase de la infancia y en la medida en que la mayoría asume que la ha dejado atrás, como si se tratase de un desafío de desarrollo a superar, se termina por colocar la niñez en un momento otro (p. 4).

Esta cita de Moscoso me llevó a preguntarme cómo las infancias han sido trazadas por una temporalidad secuencial que puede evocar “tiempos pasados” y superados. El epígrafe de este capítulo retiene un alcance interesante en términos de la relación temporal que se establece entre dos etapas: adolescencia y/o niñez. En tal concepción existe una lógica de encadenamiento de hechos que asume una perspectiva de linealidad temporal (inicio-fin) de la vida humana. Esto sugiere que, durante el curso de vida, los sujetos deberán enfrentarse a cambios y dificultades de forma secuencial y progresiva para alcanzar períodos nuevos dentro del desarrollo.

No obstante, frente a la perspectiva lineal y secuencial de la vida por etapas, considero que cada una de ellas es una construcción social que establece relaciones políticas desiguales. Por lo tanto, me atrevo a decir que el curso de vida sedimentado y pre-

establecido desde la visión adulto-céntrica ha limitado los discursos y la capacidad de agencia de lxs sujetxs. Dado que presuponen formas inmutables de sometimiento al tiempo sucesivo y lineal dentro del cual se ha organizado la vida.

La noticia que voy a presentar a continuación me dio para pensar en cómo el curso de la vida ha sido delimitado específicamente. En cada una de ellas —infancia, adolescencia, adultez y vejez— se encuentran características y límites que “determinan” lo que está dentro y lo que debe estar afuera de cada etapa. Se nota claramente una reproducción del orden opresor ininterrumpido apoyado en la secuencialidad de la que he venido hablando:

*Los límites o pautas que existen en el ámbito familiar son como las cercas para las vacas o como la piel para el cuerpo. Tienen dos propósitos: mantener dentro todo lo que es necesario que esté dentro, y fuera lo que debe estar fuera. Pueden también servir como una especie de mapa para los niños, un mapa que sirve para orientarlos dentro de una sociedad que ofrece múltiples opciones. El hecho de proporcionar pautas a los hijos les ayuda a tomar decisiones prudentes*

**Y usted, qué modelo de padre es**  
El Tiempo, diciembre 5 de 1994<sup>49</sup>

Las familias consideran que la infancia es una etapa de la vida que no representa mayores problemas si se fijan límites y pautas adecuadas. Se considera que, si durante esa etapa se toman las medidas de disciplina necesarias, se proveerá a los niños de orientaciones que les permitirán ser “capaces de vivir una sexualidad libre, saludable y placentera, que se reconozcan y relacionen consigo mismo y que los demás desde la diferentes cosmovisiones y contextos, a la vez que promuevan transformaciones sociales y culturales” (Estupiñán, 2008, p. 87). En otras palabras, luego de que los niñxs sean incorporados al sistema normativo, por medio de los diferentes sistemas de educación, —familiar y escolar—, deben ser capaces de gobernarse a sí mismos, desde su lugar subordinado, como expresión de un gobierno ejercido por otros (Bauman, 2007 y Rodríguez, 1999).

---

49

Ese gobierno sobre sí mismo se consolidará un poco más durante la etapa de la adolescencia o juventud. Se concibió que el adolescente era capaz de gobernarse a sí mismo y que tenía la capacidad de regular su sexualidad, previniendo el embarazo adolescente, las ITS y el VIH/SIDA. Esto era posible cuando el sujeto agenciara per se, una vez superada “LA” infancia.

Este intento de gobierno tendría lugar a través de la educación familiar y escolar como estrategias educativas cruciales para la formación de lxs sujetxs. Su consolidación permitiría construir “prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones” (Garcés y Conrado, 2013 p.188). No obstante, los discursos de “El Tiempo” en esta materia fueron dirigidos a sectores específicos de la población. Así, lo manifiestan también los fragmentos de entrevistas:

*“¿Quién leía El Tiempo en los noventa?”*

*Personas mayores (no ha sido fácil ni posible cautivar a los jóvenes).  
Profesionales interesados en estar bien informados, en crecer cada día y en  
aprovechar al máximo los contenidos de los periódicos. Pensionados que toda su  
vida fue y seguían siendo fieles a El Tiempo.*

**Entrevista marzo 29 de 2017**

**Marisol Ortega, Columnista El Tiempo en los noventa**

*“¿Escribía en ese momento para algún sector de la población en especial?”  
Para las notas de lunes y domingo de la sección de educación, escribíamos  
pensando en padres y madres de familia, y por supuesto, en la familia. El registro  
de la semana era pensando en nuestro público en general: profesionales,  
maestros, estudiantes, etc.*

**Entrevista febrero 9 de 2017**

**Ángela Constanza Jerez**

Con Marisol Ortega y Ángela Jerez, constaté que los discursos de “El Tiempo” tuvieron como inicial destinatario a la clase media urbana bogotana. Esto conseguí evidenciarlo cuando atendieron a mis preguntas sobre: “¿Quién leía El Tiempo en los noventa?” y “¿Escribía en ese momento para algún sector de la población en especial?” En sus respuestas observé que el discurso estuvo especialmente dirigido hacia: *padres y madres de familia y personas mayores profesionales* con “poder adquisitivo, políticos y quienes tienen poder de decisión en el país en diferentes ámbitos” (Ángela Jerez, febrero 9 de 2017). Esta perspectiva visibiliza la creciente atención que se le otorga a la pobreza

con miras a regularla y a evitar, desde el ejercicio del poder gubernamental. Las consecuencias de lo anterior son muy graves, pues no solo se devela la especificidad discursiva de la fuente; sino la prevalencia de prácticas de gobierno sobre un sector de la población que aseguraría el dominio y la perpetuación de relaciones de poder con efectos sobre el gobierno de la sexualidad.

## 2.2 Educar antes que informar: naturalidad y científicidad de la sexualidad.

*Hoy por hoy, los niños reciben mucha información, mucho más de la que nosotros quisiéramos, a través de los medios de comunicación que irresponsablemente entregan una cantidad de contenidos, sobre diversos temas, que rebasan la capacidad de comprensión de los niños.*

**Mamá, me puedes explicar cómo se hace el amor**

**Guillermo Carvajal**

El Tiempo, febrero 16 de 1997<sup>50</sup>

Entre otras cosas, el gobierno sobre las infancias está mediado por la regulación eficiente del saber sobre la sexualidad. Para el caso, a través de “El Tiempo” se evidencia la circulación de discursos que ponen en riesgo el estatus de educador natural que ostentan los padres. Existe un peligro latente asociado a la pérdida de control y regulación de la información sexual que está llegando a diario a los hijxs. En estos términos, la regulación del saber sexual se asienta sobre una idea de riesgo que busca alertar contra la pérdida de inocencia de lxs niñxs a manos de una difusión *inapropiada* de información que, si bien los niñxs la reciben, no la tramitan de la manera *socialmente correcta*.

La educación, en los años noventa, tuvo que transformarse para existir dentro de la nueva ola de información masiva que abrió otras opciones de obtener conocimiento: la educación de los ciudadanos ya no estaba bajo el dominio exclusivo de la escuela pública. Por otro lado, esta proliferación de información dio paso a la concepción de la relación modernidad-ciudadanía que estaba en auge en ese momento (Cortés, 2014).

---

50



Las ideas de renovación provenientes de la ciudadanización<sup>51</sup> y el acontecer urbano de Bogotá propiciaron la reacomodación de saberes provenientes del liberalismo (libertad y derechos humanos) que hoy se muestran como obligatorios y socialmente correctos. Desde esta reubicación de saberes se redefinió el problema de gobierno al concebir a lxs sujetxs como ciudadanos pacíficos, participativos y capaces de gobernarse a sí mismos.

La ciudadanización como proceso de formación de ciudadanos generó en forma recurrente tensiones entre el saber urbano y rural sobre la sexualidad, pues mientras el saber urbano se legitimaba como el conocimiento más reciente, científico y políticamente correcto, debido a su circulación en los medios de comunicación, el saber rural era percibido como antiguo, retardatario y desactualizado. Sin embargo, durante los años noventa también se satanizó la proliferación de la información en los medios de comunicación, pues se consideró peligroso que los niños pudieran acceder a información sobre educación sexual, sin la guía de sus padres. Los “expertos” sobre educación y sexualidad pensaban que el acceso a discursos sobre la sexualidad podría despertar en los niños y adolescentes un interés temprano por la sexualidad, que inevitablemente los conduciría a un comportamiento irresponsable, ya que no tendrían la debida orientación en valores. La clase media bogotana consideraba que era peligroso que los más pequeños aprendieran sobre su cuerpo y sus genitales en los medios de comunicación. Esa idea producía terror, tal como lo afirmaba el médico psiquiatra Guillermo Carvajal:

*Si se llega a producir un trauma por exceso de información, pueden nacer tensiones y confusiones internas en el niño. Estas angustias lo llevan a conductas de curiosidad sexual excesiva. Entonces puede querer desfogarse en actividades eróticas, excitado por la curiosidad y por la angustia.*

**Mamá, me puedes explicar cómo se hace el amor**

**Guillermo Carvajal**

El Tiempo, febrero 16 de 1997<sup>52</sup>

---

51

Siguiendo a Cortés (2014), la ciudadanización consiste en una combinación de estrategias de poder que operan para constituir la “ciudadanía” como “una tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos-ciudadanos haciéndoles actuar de una manera y no de otra” (p. 65.)

52

Carvajal<sup>53</sup> sugiere la existencia de un riesgo latente para el desarrollo lxs niñxs. El acceso a la información sin la supervisión de los padres puede llevar a comportamientos prematuros sobre la sexualidad. Esto sería un riesgo para el sano desarrollo sexual de lxs niñxs, debido a que, para algunos sectores de la sociedad colombiana, la sexualidad es entendida como una experiencia de la particularmente genital. En este sentido, un comportamiento precoz e incitado por el exceso de información, era entendido como una expresión que reflejaba la ausencia de amor propio.

Cuando se hablaba en “El Tiempo” de sexualidad, generalmente se hacía referencia a la genitalidad. Por ello, se consideraba que era apremiante encontrar una forma de regular la circulación de esa información. Esto suponía una contradicción; porque mientras se consideraba que el conocimiento biomédico sobre la sexualidad era el discurso objetivo, especializado y legítimo, al mismo tiempo se le temía, pues se consideraba que era peligroso. La razón se debió a que:

*Deberíamos estar en guardia a fin de no sobrestimar la ciencia y los métodos científicos en relación con los problemas humanos y no imponernos la idea de que los expertos son los únicos que poseen el derecho para expresarse sobre temas que afectan la organización de la sociedad. No parecerá impertinente en estos momentos insistir, una vez más, sobre la necesidad de dar educación y no solo instrucción al pueblo*

**Proyecto insuficiente**  
**Jorge Hoyos Vásquez**  
El Tiempo, julio 7 de 1996<sup>54</sup>

Como ha señalado el sacerdote Hoyos, la sobreestimación del conocimiento científico como un saber que además de ilustrar educa a lxs sujetxs, constata la existencia de una preocupación recurrente por la *precocidad de las prácticas sexuales* en “LA” infancia. Las manifestaciones prematuras —a causa de la abundancia de información científicista de la sexualidad— emergen como un peligro latente por la precocidad que podría generar dicha información en sujetxs sin preparación adecuada. Frente a esta situación, la iglesia

---

53

Guillermo Carvajal es médico psicoanalista y psiquiatra, investigador y conferencista especializado en educación de niños y adolescentes. Fundador y director de la Fundación Instituto Colombiano de Psicoterapia Infantil.

54

católica consideró que era necesario realizar dos acciones complementarias: educar e informar para lograr una adecuada educación sexual.

Con lo anterior, los padres debían vigilar la información que circulaba en el entorno de los niños, de modo que ellos fueran los únicos responsables en establecer de qué manera abordarla. El ánimo era sencillo: la sexualidad no debía ser un conocimiento escolar teórico-político alejado de la realidad de lxs niñxs y jóvenes. Es por esto que la educación sexual debía darse en el entorno privado de la familia; pero a partir de un conocimiento científico especializado, a la par que se actualizaría el conocimiento de los padres y se deconstruirían tabúes causados por la *ignorancia de la sexualidad*. El gran propósito era evitar embarazos adolescentes y formar sujetxs capaces de vivir de forma sana la sexualidad, a través del amor y la convivencia (MEN, 1994). En ese sentido, se abogaba más por la educación sexual en el entorno familiar, que a través de la circulación de información existente sobre ella.

En resumen, el objetivo de la educación sexual no era explicar científicamente el sexo, sino promover el gobierno de sí mismo. Por ello, no era suficiente, y a veces, ni siquiera necesario, explicar la anatomía corporal, sino focalizarse en la formación de valores. Así, a pesar de que se propendiera por un diálogo familiar en el que se hablara sobre la sexualidad como un aspecto natural, se pensaba que la *verdadera* educación sexual era aquella que formaba la conducta y los sentimientos.

### 2.3 Hogares desbaratados: pensar lxs niñxs y jóvenes

*Recientes estudios han corroborado nuevamente que los hijos de hogares desbaratados tienen más del doble de probabilidades de caer en problemas de violencia, promiscuidad o drogadicción, que aquellos que crecen en hogares intactos*

**Proyecto insuficiente**  
**Jorge Hoyos Vásquez**  
El Tiempo, julio 7 de 1996<sup>55</sup>

---

55

De acuerdo con los discursos que circulaban en El Tiempo en la década del noventa, yo estaba condenado: mi familia de provincia, clase baja y sin papá. Ahora, cuando soy capaz de analizar críticamente los discursos a los que estuve expuesto, me doy cuenta de que solo promovían ideas hegemónicas de familia para reproducir el orden social. La revisión detallada de ese tipo de discursos me ha permitido tener conciencia de la subalternidad en la que crecí y, en especial, de la construcción de espacios políticos que como maestro de escuela agenciaría en la actualidad (Spivak, 1987).

De acuerdo con Rich (1976), la familia modelo, que se ha constituido como institución política, sustentada en la heterosexualidad obligatoria y la maternidad ha impedido la agencia y el poder de las mujeres. En ese sentido, al hablar de estructuras familiares “desbaratadas” se juzgaba y descalificaba todas las otras formas de familia, lo que usualmente suponía definir a las mujeres como sujetos subalternos culpables de la pobreza y los problemas de la sociedad. Implícitamente, se fortalecía la idea de que las mujeres dependían de un hombre para poder construir un hogar sano y *compuesto*. Se asumía que los hombres eran quienes daban estabilidad y disciplina a las familias, de modo que estas no generarían problemas para la gubernamentalidad como el embarazo adolescente, la drogadicción y la sexualidad irresponsable:

*Necesitamos tener una estructura clara en nuestro hogar. Hay que volver a rescatar la tranquilidad que da la organización y las rutinas. Nuestros hijos tienen que tener horarios y consecuencias claras por lo que hacen o dejan de hacer. Tener rutinas ayuda a un niño a poder predecir y por lo tanto le baja los niveles de angustia y lo tranquiliza.*

**Siete claves para criar hijos sanos**

**Annie de Acevedo**

El Tiempo, noviembre 15 de 1998<sup>56</sup>

Teniendo en cuenta a Annie de Acevedo, se pensaba que las familias pobres y *descompuestas* no podrían brindar las estructuras de disciplina necesarias; de modo que los jóvenes producto de estas serían potencialmente peligrosos. Al no poder tener una estructura familiar hegemónica, no se podía impedir que apareciera una población problema, la de los jóvenes pobres:

---

56

*La familia está en crisis, no es nada nuevo. Es necesario rescatarla. Recuperar no aquella familia antigua en donde el padre imponía y el hijo debía acatar su voluntad a ciegas, sino el núcleo actualizado: la familia vista como una institución socializante.*

**Dosis de amor contra la droga y el alcohol**

El Tiempo, octubre 21 de 1996.

La institución de la familia estaba en crisis, por lo que era necesario renovar las formas tradicionales y disciplinarias que la habían constituido en institución. Para que una familia funcionara era fundamental gobernarla de acuerdo con los preceptos del adultocentrismo y el patriarcado, pues se pensaba que los jóvenes tenían una predisposición innata a la transgresión. La capacidad de quebrantar el orden es una característica que ha definido a la juventud (Muñoz, 2006). Este rasgo en el comportamiento de los jóvenes fue considerado como lesivo y peligroso; ya que representaba una forma de infringir las normas sociales y de poner en peligro la jerarquía política mediante una suerte de “ajuste o desajuste de sus formas de ser y actuar en relación con las normas del mundo adulto” (Viveros, 2004, p. 168). Por esta razón, la transgresión en la juventud era una situación particularmente preocupante para la sociedad porque representaba una amenaza que desencadenaría problemas familiares y sociales, debido al rompimiento del orden.

## 2.4 **El embarazo en la adolescencia: temores, silencios y problemas.**

*Abortos cada año, en una cifra altísima de embarazos adolescentes, en miles de muertes de madres por abortos mal practicados*

**Maternidad precoz, crisis en la adolescencia**

El Tiempo, agosto 11 de 1995<sup>57</sup>

El embarazo adolescente era una de las mayores amenazas sociales para la sociedad durante los años noventa. Permitía saber qué tan eficaz era la educación dada por los padres y la escuela respecto a la sexualidad: mientras que la eficacia era sinónimo de

evitar a toda costa el embarazo en la adolescencia; la eficiencia de la educación sexual consistió en retrasar el embarazo luego de cumplir la mayoría de edad. De esta manera, se le daba espacio a la culminación de la educación básica y al inicio de la vida productiva dentro de la sociedad.

Las familias y colegios esperaban que una educación sexual eficiente y eficaz trajera consigo la disminución significativa de los porcentajes de embarazos adolescentes y fomentara en los jóvenes el autogobierno de su sexualidad y la incorporación del riesgo como dispositivo de control y regulación social (Sepúlveda, 2011). Por ello, en “El Tiempo” circularon, de forma recurrente, evaluaciones basadas en el saber estadístico que cuantificaba el número de embarazos adolescentes —en el sector urbano— con el objeto de visibilizar la necesidad de diseñar y ejecutar acciones de gobierno que revirtieran esta situación.

Sumado a la estadística como saber gubernamental del Estado (Castro-Gómez, 2010; Foucault, 2006), el embarazo adolescente se objetivó al cuantificarse pues, siendo lenguaje numérico, se cargó de imparcialidad (Deleuze, 2009). Junto a este fuerte componente “objetivo” se entremezclaba también el de la experiencia “subjetiva” de algunas mujeres jóvenes, cuya circulación durante los noventa en “El Tiempo”, buscó difundir los “problemas” o “aciertos” de la educación sexual recibida en la familia y en la escuela.

*Vivo en el barrio Los Alcázares, pero soy corozaleña. Dejé de estudiar hace un año por mi embarazo. No pude continuar el undécimo grado. Mi primera relación fue con un novio, a los 16 años...*

*Empecé a consumir drogas y mezclé las dos cosas: droga y sexo. Caí en el fondo. Hoy gracias a Dios ya salí de toda esa oscuridad y nuevamente regreso a estudiar. Lo peor que puede uno hacer es dejarse llevar por esos dos vicios.*

**Sexo, un juego precoz**  
El Tiempo, julio 9 de 1999<sup>58</sup>

*Él llegaba a la madrugada todo borracho, me gritaba e insultaba pidiéndome que le sirviera la comida y que le arreglara los uniformes para el otro día (...)*

---

58

- 1 ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y
  - 2 el curso de vida en la década de los noventa
  - 0
- 

*Sentía algo por acá dentro de mi corazón horrible, una cosa tan maluca...*

**José aprendió a convivir con Rosa**

El Tiempo, marzo 12 de 1997<sup>59</sup>

Los relatos de mujeres jóvenes sobre el embarazo adolescente, la maternidad y la sexualidad se constituyeron en una estrategia que buscaba “hacer hablar” y “territorializar” lo que se supone un problema exclusivamente de las mujeres. La territorialización consistió en hacer del cuerpo de las mujeres un espacio saturado de sexualidad y sobre el cual recaía la responsabilidad de la “reproducción” (Foucault, 2010; Rodríguez, 1999; Torres, 2011;). En este proceso aparecen formas de relatar(se) como mujer a través de un discurso sobre la sexualidad como una experiencia violenta. Un aspecto de esta posición apuntaba a desalentar la actividad sexual a través de testimonios de vida que visibilizaran actitudes negativas hacia la sexualidad, especialmente la femenina.

Los relatos de mujeres jóvenes se presentaron a través de un discurso victimizador sobre la sexualidad femenina. Este tipo de discurso se basó en la indefensión de las mujeres ante predadores masculinos (Fine, 1999). Afirmaciones como: “*dejé de estudiar hace un año por mi embarazo. No pude continuar el undécimo grado*” o “*él llegaba a la madrugada todo borracho, me gritaba e insultaba*” permiten identificar cómo desde “El Tiempo” se presenta la maternidad prematura como una experiencia vinculada al riesgo emocional y social, además de hacer visible la forma de “utilizar los relatos de las jóvenes en la prensa como parte de una narrativa de precaución” (Melo, 2010, p. 148).

*Y en ese peligroso juego sexual aparece el embarazo indeseado, como marca irresponsable y viviente de un nuevo ser que trunca muchas veces la felicidad, el goce real de la vida y las esperanzas de la adolescente. Casi siempre se frustran los procesos educativos y las opciones de una vida mejor desaparecen bajo la presión económica que significa una boca más.*

**Sexo sin restricciones**

**Juan José Arbeláez**

El Tiempo, julio 14 de 1999<sup>60</sup>

---

59

Los discursos de violencia y victimización de la sexualidad femenina utilizados por el médico Juan José Arbeláez manifiestan el peligro de la trasgresión del orden y sus efectos, como el acortamiento de las posibilidades de progreso y movilidad social de las mujeres. Este punto de vista “asume que mientras las mujeres eviten las relaciones premaritales con los hombres, la victimización puede evitarse” (Fine, 1999, p.295). Por tanto, la amenaza personal y colectiva del embarazo adolescente, desencadenada por una sexualidad prematura, podría prevenirse a través de un fuerte control sobre el cuerpo de las mujeres.

Se perfilaron acciones de prevención de la actividad sexual a través de programas educativos y del uso adecuado del tiempo libre, la planificación familiar y la construcción de un proyecto de vida. En el caso del tiempo libre, se alertó sobre las consecuencias de estar “desocupada” en una etapa de la vida donde existía el riesgo de la precocidad sexual. Una precocidad que podría multiplicar, de forma descontrolada, la precariedad social y aumentar la población “dependiente” de la atención social que amenazaba la capacidad económica del Estado.

Todo lo anterior contravenía las expectativas de los noventa, dado que el país vivió un impulso social y económico que trajo consigo la ilusión del crecimiento de la economía y del mejoramiento de las condiciones sociales (Estupiñán, 2008). A su vez, se generó una conciencia sobre los fenómenos poblacionales que podrían representar accidentes para el desarrollo y retrasar el progreso de la sociedad.

El control del embarazo adolescente significaría una intervención del poder dirigida a la idea de peligrosidad social, “a la gestión de una serie de eventos probables que se refieren a los grupos de población en que el individuo se inscribe” (Blanco, 2010, p. 53). En otras palabras, se trató de la construcción de una “conciencia” que desvela la regularidad de unos eventos como propios o característicos de unos grupos de población. Las regularidades “peligrosas” y su distribución fueron objeto de análisis desde el saber estadístico pues resultaban ser insumos empíricos para adoptar medidas preventivas, por ejemplo, programas de salud sexual en la escuela, como formas de colectivización del peligro.



Con lo anterior, el embarazo adolescente empezó a considerarse como un catalizador para la marginalización de aquellas mujeres jóvenes madresolteras o jefas de hogar. Este fenómeno fue visto también como un elemento de desestructuración de “LA” familia y como un problema social que iba “acompañado de muchos conflictos, tensiones y carencias” (El Tiempo, agosto 11 de 1995)<sup>61</sup> que perpetuaban las desigualdades de género (Morgade, 2011). Particularmente en la ciudad y en los sectores sociales más precarizados —donde las condiciones sociales y económicas estaban vinculadas necesariamente a la exclusión, marginalización y dependencia<sup>62</sup>. En este contexto, el embarazo adolescente fue identificado como el inicio del “círculo vicioso de pobreza” pues “la relación entre fecundidad adolescente y marginalidad socioeconómica (...) se empieza a pensar como el resultado de condiciones sociales desfavorables para la entronización en estos sujetos de las racionalidades y técnicas de gobierno de la libertad” (Melo, 2010). Así, lo manifiesta el siguiente fragmento de artículo:

*Condenan a las jóvenes embarazadas a la exclusión, al señalamiento discriminatorio y a la vulneración de sus derechos fundamentales (...)  
Por esa vía, se enfrenta a la joven embarazada y a su criatura con la vergüenza, la soledad y la represión (...) induciendo al aborto a otras jóvenes a quienes les suceda lo mismo, y a otras prácticas clandestinas, perversas y delincuenciales.*  
**Embarazos escolares**  
El Tiempo, 7 de diciembre de 1997<sup>63</sup>

En suma, la etapa de la adolescencia fue asumida como el momento de vida del peligro social y sexual. Donde aquella joven mujer pobre que iniciara su vida sexual a temprana edad, estaba condenada a la soledad, la exclusión y la pobreza. Este hecho supondría silenciar las voces de estas jóvenes bajo el peso de la desaprobación social colectiva ejercida por las clases medias y su apuesta desarrollista que naturaliza y asocia la

---

<sup>61</sup>

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-386896>

<sup>62</sup>

Desde esa perspectiva, las jóvenes adolescentes pobres que quedaban embarazadas eran condenadas inmediatamente a reproducir las condiciones de vida que la sumirían la pobreza.

<sup>63</sup>

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-668585>

pobreza a las mujeres, (Haraway, 1991; Curiel, 2010). Pero, ¿dónde estaban los hombres jóvenes?, ¿el embarazo adolescente era una responsabilidad exclusiva de las mujeres?

## 2.5 Los varones jóvenes y el tiempo libre: VIH, delincuencia y violencia.

El comportamiento sexual de los hombres jóvenes se asociaba con las elevadas cifras de embarazos adolescentes, ITS y VIH/SIDA. De acuerdo con el discurso institucional, el riesgo de los hombres jóvenes se relacionaba con el uso inadecuado del tiempo libre — estrechamente vinculado al relato de construir una vida útil y productiva para hacer un proyecto de vida exitoso. Inicialmente, porque los hombres jóvenes encarnaban a los nuevos actores productivos de la sociedad y su inserción a la esfera pública era crucial para el desarrollo del Estado (Reguillo, 2010, p. 11). Esto significó la necesidad de controlar el uso del tiempo. Pues regular su utilidad era una estrategia que podría garantizar el avance social y limitar el riesgo a la delincuencia y los peligros sociales de la sociedad.

En ese sentido, se consideraba que los hombres jóvenes pobres eran proclives a la violencia y a la delincuencia debido a que habitaban espacios de alta peligrosidad social. Por lo tanto, ser hombre joven equivalía a ser “violento, vago, ladrón, drogadicto, malviviente y asesino potencial o real” (Reguillo, 2000, p.156). Esto a la vez, construyó una representación de la “delincuencia” como algo asociado a la descripción de ciertos rasgos raciales que eran vistos como “peligrosos” en una sociedad.

El Estado desarrolló programas para evitar el “peligro” que representaban los hombres jóvenes para la sociedad. En 1990 fue creada la Alta Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, como respuesta a la *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (en adelante CDM)*, realizada en 1979. Esta consejería realizó acciones para reducir la discriminación de los jóvenes y las mujeres —sectores de la población segregados históricamente. La gestión de esta entidad, consistió en garantizar el acceso no discriminatorio a la vida pública y a la

- 1 ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y
  - 2 el curso de vida en la década de los noventa
  - 4
- 

participación social como medida para suprimir las manifestaciones de segregación social.

En 1991 Cesar Gaviria plantearía una apertura económica que abogaría por incluir en el sector productivo los grupos marginados de la sociedad. Considerando que, al contribuir al desarrollo integral de los ciudadanos mediante la inserción en la vida pública de estos sectores, sería una forma de promover la productividad y el crecimiento económico de manera incluyente y logrando la plena igualdad entre hombres y mujeres (Peláez, 2001; CPJMF, 1994).

En ese sentido, el Estado en nombre del desarrollo económico buscó incluir a sectores como las mujeres y los jóvenes a razón de la vulnerabilidad que representaban para el desarrollo de la sociedad. Los hombres jóvenes causaron un especial interés pues hacían parte de una población que le causaba problemas a la sociedad: abandono de la escuela (deserción), paternidad prematura, acceso anticipado al trabajo y participación en delincuencia urbana. Estos problemas redundaron en el reconocimiento por parte del Estado de desigualdades estructurales que impedían el ascenso social y la ocupación efectiva y cualificada de los jóvenes al mercado laboral. Inicialmente, porque la existencia de desigualdades sociales produce “formas de violencia que afectan con mayor fuerza si están vinculadas a la pobreza” (Pérez, 2010, p.76) a los varones de clases bajas de la ciudad. De otro lado, siguiendo a Ramírez (2010), porque el escenario político y las demandas sociales de la época (años noventa) en Colombia y Latinoamérica posibilitaron que la acción política y la agencia social, repercutiera en la consecución de programas de atención y prevención dirigidos a prevenir la violencia en los jóvenes.

En este punto, la imbricación entre juventud, masculinidad y violencia son tres variables que se encuentran en relación y construcción social de forma permanente (Ramírez, 2010). Las pandillas urbanas constituidas por hombres jóvenes, son un ejemplo de esta intersección:

*El fenómeno de las pandillas juveniles es uno de los más preocupantes para la ciudad. Existen 42 de estos grupos en barrios de clases media y baja, conformados por unas 559 personas, de las cuales el 80,5 por ciento*

*son hombres y el 19,5 por ciento mujeres (...) La edad del 81,3 por ciento de estos muchachos oscila entre los 12 y 18 años. Los barrios más afectados por estas organizaciones son Kennedy, Modelia, Las Delicias, San Vicente, Tunal, El Carmen y San Carlos, entre otros*

**Jóvenes de Bogotá: Futuro incierto**

El Tiempo, septiembre 26 de 1993<sup>64</sup>.

La emergencia de las pandillas juveniles hace parte de las formas de interacción social distintivas del acontecer de los varones populares de los noventa (Reguillo, 2000). Las pandillas eran espacios donde los jóvenes podían expresarse libremente y construir vínculos emocionales basados en la camaradería,<sup>65</sup> lo que suponía la aparición de formas singulares de habitar que irrumpían y transformaban la ciudad, pues en ellas se creaban formas particulares de masculinidad. Las pandillas eran consideradas peligrosas, porque eran una forma de ocupar el espacio público que ponía en riesgo el orden hegemónico de las personas adultas. Y las acciones que los varones realizaban dentro de estos colectivos eran vistas como formas de reclutamiento juvenil que tenía por objeto subvertir el orden social. Bajo esta perspectiva, las pandillas juveniles fueron consideradas formas de pérdida progresiva de valores sociales.

Ramírez (2010, p.358) va a sugerir que las pandillas juveniles “han sido vistas como una amenaza en los espacios urbanos de todo el mundo”. Particularmente porque son formas de habitar el espacio público de forma violenta y delictiva. En este caso, El Tiempo compartía esa definición peligrosa de las pandillas, pues las asociaba al vandalismo, el robo, la drogadicción, sicariato<sup>66</sup>, entre otras actividades violentas. La delincuencia era

---

64

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-229956>

65

Reguillo (2000) realiza un estudio sobre pandillas o bandas juveniles donde sugiere que dichos espacios de socialización de “varones” tiende a reproducir esquemas culturales machistas, religiosos y homofóbicos. En ese sentido, considera que las bandas juveniles es una respuesta para resistir las condiciones de precarización, opresión y miseria social.

66

Siguiendo a Der Walde (2000), el sicariato es un fenómeno social que está imbricado en la violencia estructural de los años noventa en Colombia. Este consiste en ejecutar asesinatos por “encargo” y actos violentos como amenazas y extorsiones.

Los trabajos de mayor visibilidad en esta temática son los de *Rodrigo D: no futuro* (1989) de Víctor Gaviria, donde se narra la vida de jóvenes “sicarios” en las comunas más violentas de la ciudad de Medellín y *No nacimos pa’ semilla* (1990) de Alonso Salazar donde se describe la violencia urbana y se problematiza las condiciones de emergencia de las bandas juveniles en Colombia.

para los hombres jóvenes una forma de ruptura social, de discrepancia frente al orden hegemónico adultocéntrico que parecía indisoluble e inalterable.

Las pandillas serían un espacio violento de endurecimiento de los jóvenes. Desde donde se “hacen hombres” en medio de la violencia y precariedad social. Hacer parte de estos colectivos permitía acallar el miedo y la vulnerabilidad social donde los jóvenes han crecido (Reguillo, 2000 y Saraví 2004). Esto plantearía hasta el momento, el carácter de disruptor del orden social de las pandillas juveniles; sin embargo, no ocurre lo mismo con el orden de género ya que las pandillas juveniles propician relaciones que adoptan los mandatos de género como algo inalterable e invariable. Esto es visible en las prácticas por las cuales los hombres se constituyen y la experiencia de género con la cual se comprometen, (Connell, 1995).

En ese sentido, hacerse partícipe de una pandilla sería mostrarse como un sujeto que demanda o afirma una masculinidad específica (Connell, 1995; Ramírez, 2010). Para el caso, rasgos como “mostrarse fuerte” “superior” y “valiente” serían formas de actualización de un *performance* urbano de la masculinidad; desde donde los varones agencian para hacer-parte-de un colectivo. Así las cosas, poner en evidencia estos rostros de la “masculinidad” sería para los jóvenes, una manera de reafirmar una posición dominante dentro de las relaciones de género y de ocultar su vulnerabilidad social.

Es evidente que las pandillas juveniles no podrían concebirse como un fenómeno único. Por el contrario, las participaciones de varones de clases bajas hacen de esta agrupación algo único y específico. Una variable articuladora para comprender su funcionamiento, que no es la única, es la construcción de género de los jóvenes. Reflexionar sobre cómo se construye la masculinidad en estos espacios de socialización de “hombres” sería de gran ayuda para comprender la violencia urbana y la juventud. Esta, sin duda, sería una oportunidad para cuestionar la posición social de los varones e interpelar los silenciamientos de los cuales son sujeto/objeto —al ser asociados mayoritariamente a la violencia y delincuencia— en términos del lugar que ocupan en la sexualidad, la planificación y el embarazo adolescente.

**En síntesis...**

A lo largo del capítulo desarrolla una crítica a la construcción lineal de la vida y visibiliza la importancia de priorizar la educación sexual en etapas como la infancia y juventud con el objetivo de regular y hacer más eficientes las poblaciones. Además, se establece cómo el riesgo del embarazo adolescente significó una intervención de poder dirigida sobre la idea de peligrosidad social.

- 1 ¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y
  - 2 el curso de vida en la década de los noventa
  - 8
- 



Aprendiendo a investigar. Feria Programa Ondas Bogotá  
Ciudad Bolívar, septiembre 4 de 2017, Tiusaba (2017)

### **3. La escuela y lxs maestrxs: tensiones y perspectivas de la educación sexual escolar**

#### **3.1 No se trata de enseñarles sexo, sino los valores de la familia.**

*Si lo que van a decir a los niños es que usen condón, entonces los muchachos van a creer que usando el condón pueden ir a tener una relación sexual. El problema es así, de este tamaño. Si se le forman valores de castidad, dominio de sí mismos, es distinto, si no, van a creer que todo el problema se reduce al uso del preservativo, dice monseñor*

*Rubiano*

**Iglesia a favor de educación sexual**

**Marisol Ortega**

El Tiempo, enero 24 de 1994<sup>67</sup>.

---

67



El epígrafe con el que inicia este capítulo, expone el discurso de Pedro Rubiano Sáenz —quien fue presidente de la Conferencia Episcopal de Colombia (1990-1996)— y nos muestra cómo la Iglesia católica ha ejercido su influencia en la enseñanza de la educación sexual en el país; dando lugar a posiciones y formas *moralmente aceptadas* y, por tanto, correctas del ejercicio de la sexualidad en los niños y jóvenes. Como se puede percibir en las palabras de monseñor Rubiano, ya hay una tímida cesión de terreno de la Iglesia católica en los asuntos escolares, lo cual se complementa especialmente con la proclamación de la “Ley General de Educación”. La resultante de este complemento es el establecimiento de facto de la educación laica en el país, debido a la descentralización institucional y a las transformaciones curriculares que iniciaron en la década de los ochenta en Colombia (Noguera, 2003). La naciente laicidad de la educación y sus transformaciones normativas, fueron algunas de las condiciones que modificaron la organización del servicio educativo estatal durante los años noventa en Colombia.

De las palabras de monseñor Rubiano, me llamó la atención cómo en representación de la Iglesia Católica, se enuncia un discurso socialmente autorizado, sobre el deber ser de la educación sexual de lxs niñxs. En el discurso se visibiliza la forma reaccionaria de la Iglesia Católica a las recientes transformaciones en materia educativa y su papel protagónico dentro de las relaciones de poder, para imponer una ideología religiosa hegemónica, que forma una comprensión de la sexualidad de lxs niñxs como una cuestión que debe ocurrir en el marco de una formación en valores cristianos como la castidad y el dominio de sí. Lo anterior muestra que, el discurso hegemónico de la Iglesia sobre la educación sexual, legitima la sexualidad como un asunto carente de agencia, adultocéntrico y ubicado la reproducción heterosexual. Como bien lo plantea Curiel (2010), la Iglesia Católica, ha sido una de las instituciones que ha sostenido la idea de ser la defensora de “LA” familia. Argumentando cómo desde la hegemonía católica, se ha comprendido a la familia como entidad natural, monógama y complementaria, que debe ser la “célula de la sociedad”.

La separación Iglesia-Estado materializada durante los noventa en Colombia propuso que la educación pública fuera laica. Sin embargo, la Conferencia Episcopal de Colombia, ante las transformaciones educativas que experimentaba la sociedad, insistió

en visibilizar cómo de forma progresiva la educación familiar había cedido espacios a la educación pública, respecto a la formación en valores y sexualidad. Esta problemática eliminaría el sentido moral y cristiano de la educación familiar y trivializaría la educación sexual, como un asunto que puede ocurrir en una institución diferente a la familia -como puede ser la escuela pública. Esta coyuntura supone ubicar en riesgo una tarea educativa asignada a la familia y orientada históricamente por la Iglesia, la cual deja en evidencia, como lo expresa el monseñor Rubiano, una comprensión “reduccionista” de la educación sexual que podría incitar a lxs niñxs y jóvenes a una sexualidad indiscriminada y prematura (Morgade 2008; Viveros, 2004).

Consciente de su responsabilidad cristiana, la Iglesia consideró a la educación sexual de los niñxs y jóvenes como un asunto público y su cualificación como una oportunidad de retornar a los valores humanos. Esto implicaría asumir la sexualidad como un tema educable y enseñable que representaría, inicialmente, ponerla dentro del plano de la pedagogía, en tanto modo de gestión de la población escolarizada (Martínez, 2012; Noguera, 2003); además de concebir a lxs maestrxs como sujetos/objeto de gobierno que desplazan la autoridad educativa (de la familia a la escuela pública) y se constituyen en agentes formadores de la sexualidad de lxs niñxs y jóvenes.

Lo anterior se manifiesta a partir de la implementación de “saberes” educables y de contenidos *adecuados* para la *enseñanza* de la educación sexual asumida como un asunto de interés público para la educación en su conjunto. Por eso, su cualificación dentro de las escuelas debía ser una cuestión prioritaria para el Estado debido a que lxs profesores eran considerados “agentes educativos” determinantes en la tarea de educar a la sociedad y de *guiar* a lxs estudiantes a través de una formación basada en valores humanos.

En estos términos, será la escuela, a través de sus profesores de recta formación ética y moral y, sobre todo, de amplias capacidades pedagógicas quienes orienten la sexualidad de lxs niñxs y jóvenes. El Estado, consciente de esto, dirigió acciones formativas para cualificar al magisterio colombiano y garantizar una adecuada educación en la escuela pública. Esto implicó el gobierno de las *prácticas pedagógicas* ejercidas por lxs profesores (Narodowski, 1994); debido a la imperiosa necesidad de actualización del

discurso *adecuado* sobre la sexualidad en la escuela y su enunciación explícita en el quehacer docente. El despliegue de estas prácticas de control sobre la *práctica pedagógica* de lxs profesores proviene, en principio de los desplazamientos discursivos de la época sobre la sexualidad. El más visible fue el cambio de la perspectiva disciplinar orientada por el discurso biomédico a la perspectiva multidisciplinar de la sexualidad. Esta última se refiere a la construcción socio-cultural de la sexualidad como una experiencia que es analizable a través de diferentes disciplinas y más allá de todas las disciplinas (Morgade 2008; Tobón, 2005). Es decir que la sexualidad es entendida como una dimensión de la vida que no compete exclusivamente al discurso biomédico, sino por el contrario, hace parte de una construcción de diferentes disciplinas en interacción que lxs profesores deben poner en juego con el fin de una comprensión más amplia y cualificada de la sexualidad.

La escuela pública experimentó una suerte de tensión para institucionalizar la educación sexual desde la perspectiva disciplinar y multidisciplinar de la sexualidad en la primera mitad de los noventa, a causa de una creciente aceptación de su posición como institución social a quien se le otorga una labor formadora de la sexualidad de la sociedad (Rabak, 2000). Esta conciencia sobre la escuela pública como institución que contribuye a fijar las bases de la configuración social surge de la idea de que el desarrollo económico del país traería consigo efectos negativos sobre las estructuras sociales tradicionales. La escuela sería entonces un medio de proyección de los ciudadanos del futuro y un agente fundamental para recuperar los valores sociales a través de la educación. Por eso, era imperativo rechazar la implementación de una educación sexual reducida al “sexo” y a la “genitalidad” debido a que son asumidos, en palabras de monseñor Rubiano, como asuntos vacíos de valores morales como la castidad y dominio de sí mismo.

En conclusión, la intención no es enseñarles sobre sexo a lxs niñas y jóvenes, sino los valores de la familia. No estamos hablando de un discurso educable meramente “científico”, como el que subyace en las otras disciplinas enseñadas en la escuela, sino de un saber que involucra otros planos comportamentales y situacionales que divergen del sexo como la búsqueda del placer corporal. Sin embargo, al hacer evidente la diada

cuerpo-valores en torno a la sexualidad, resulta la siguiente consecuencia: el carácter moral de la sexualidad y su educabilidad encarnó una práctica gubernamental que tuvo por objeto dirigir la acción personal y social de los jóvenes y niñxs.

### 3.2 **Humanizar la sexualidad. La iglesia católica y la defensa de la familia.**

*La masificación de la enseñanza, el mercantilismo de los medios de comunicación, la competencia entre colegios y la crisis familiar son las principales amenazas deshumanizadoras del mundo actual*

**A humanizar la educación**

**Isabel Cristina Mendoza**

El Tiempo, agosto 29 de 1994<sup>68</sup>.

Durante la primera mitad de la década de los noventa emergió el Proyecto de Educación Sexual a nivel nacional como una estrategia de gobierno sobre lxs niñxs y jóvenes del país. Sin lugar a dudas, este proyecto buscaba institucionalizar un discurso estatal sobre la educabilidad de la sexualidad, seguido por la configuración de estrategias de individuación. Dicho de otro modo, se pretendió “formar individuos autónomos y con iniciativa para la producción de riqueza y progreso material” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 6), que permitiesen construir prácticas de autogobierno de la sexualidad sustentadas hacia la interiorización de valores familiares heterocentros consecuentes con la promesa de un proyecto de vida exitoso. Un proyecto —familiar y escolar— que se desarrollaría de manera progresiva y con el objetivo claro de una formación integral orientada hacia el dominio de sí mismo, materializado en el ejercicio “responsable” de la sexualidad.

Durante este mismo periodo de tiempo, el supuesto deber primario de la familia en la educación de lxs hijxs, el temor por el aparente carácter sustitutivo de la educación

---

68

familiar por la escolar y el naciente derecho al “libre desarrollo de la personalidad” — como reconocimiento a la libre realización individual— serían temas de debate social que determinaron que la Iglesia Católica se asignara la tarea de defender “LA” familia de potenciales “amenazas” para su desarrollo humano. Esta tarea consistía en retornar a la humanización de la sexualidad. En ese sentido, el fragmento con el que inicia este acápite, escrito por Isabel Mendoza —editora de El Tiempo— menciona las amenazas deshumanizadoras que han puesto en crisis a las instituciones sociales tradicionales (escuela y familia) y que ponen en riesgo la enseñanza de los valores sociales y familiares de la sociedad. Esta situación de “amenaza social” se hizo evidente por la Iglesia Católica y su crítica moral a los numerosos persuasores que destruían los valores familiares sería una forma de “defender” la familia y cuestionar la influencia de agentes que intervienen en la educación que reciben lxs niñxs y jóvenes.

Uno de los debates que marcó el discurso de la Iglesia Católica en torno a la educación sexual fue el surgido para frenar las discusiones y luchas pro-derechos igualitarios de las mujeres y las personas LGBTI, que tuvieron lugar durante la Conferencia Mundial de la ONU sobre Población y Desarrollo en El Cairo en 1994 y la IV Conferencia sobre la Mujer de las Naciones Unidas realizada en Beijing en 1995 (Viveros, 2016). Durante la Conferencia del Cairo se debatieron temas relacionados con los derechos sexuales y reproductivos, el aborto y la fecundidad, el crecimiento, educación y desarrollo de la población y el sistema de atención primaria en salud. Este evento significó una disputa de colectivos de mujeres a nivel mundial, en contra de la Santa Sede, por la visibilización de la justa lucha política pro-derechos.

La IV Conferencia sobre la Mujer de Naciones Unidas representó una amenaza para la Iglesia Católica pues “la integración sistemática de una perspectiva de género en los programas y políticas públicas y la comprensión del género como una construcción social de la diferencia” (Viveros, 2016, p.2) era considerada por el catolicismo una forma de alentar la degradación de la estructura familiar y social. En la educación, los acontecimientos de mayor relevancia fueron los encuentros promovidos y organizados por la Facultad de Educación, el Instituto de la Familia de la Universidad de La Sabana y la Asociación para la Enseñanza (Aspaen) —instituciones pertenecientes a la prelatura

del Opus Dei— en el marco del año internacional de la Familia conmemorado en 1994. Donde se posicionó para la educación, el desacuerdo —a partir una orientación cristiana— a la igualdad de derechos promovido por la Iglesia Católica en cabeza del papa Juan Pablo II:

*Manifestar su rotundo desacuerdo con la posibilidad de implantar en aborto en todo el mundo, tema que será debatido en la próxima Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, que tendrá lugar en El Cairo el 5 de septiembre*  
**A humanizar la educación**  
**Isabel Cristina Mendoza**  
El Tiempo, agosto 29 de 1994<sup>69</sup>

En este caso, además de construir una oposición categórica frente al aborto en el nombre de la defensa de la familia, estas organizaciones exhortaron a los padres a organizarse en contra de la educación que recibían lxs niñxs y jóvenes en materia de sexualidad. Se consideraba que la educación sexual que se ofrecía en las escuelas públicas era una posibilidad de adoctrinamiento sexual o perversión de la inocencia —de lxs niñxs y jóvenes— debido al cuestionamiento del orden natural establecido como legítimo y políticamente correcto. Por esta razón, el surgimiento de “retóricas de igualdad de derechos para las mujeres y las personas LGBTI” (Viveros, 2016, p. 1) fueron consideradas como una forma de interpelación al régimen heterosexual. Esto debido también a la elevada influencia que generaría los movimientos sociales pro-derechos igualitarios en la apertura de debates sobre el sexo/género y la sexualidad como una construcción social y cultural (Butler, 1990).

Construir el “sexo” implicaría convertirlo en algo fragmentado y altamente especulativo, lo cual, para la familia y la Iglesia, sería considerarlo una forma de fomentar la proliferación de sexos y cuestionar al fundamento natural donde se sustenta la diferencia sexual (Fausto-Sterling, 2006; Butler, 2007). Puesto que se asume la existencia de una naturaleza dada e invariable dentro de la cual, los padres de familia no deben dejarse engañar con una educación que produce ficciones abyectas que atentan contra los

---

69

preceptos católicos de la sexualidad. Se acordó entonces “vigilar si los profesores tienen la capacidad para ofrecer una visión integral del tema” (El Tiempo, febrero 13 de 1995)<sup>70</sup> y controlar las intervenciones nocivas para la integralidad de la familia por parte de la educación pública y de lxs maestrxs.

En ese contexto, humanizar la sexualidad implicaría defender la integralidad de la familia a través del rescate de lo humano como una tarea cuya titularidad se aboga la Iglesia Católica y le compete a la educación. Sería una educación sexual para el amor y la convivencia una forma estratégica de incluir —dentro de una perspectiva formativa de la sexualidad en la escuela— la necesidad imperiosa de formar en valores familiares como forma de respuesta a las acciones destructoras y lesivas que lxs niñxs y jóvenes reciben de diferentes fuentes como: la escuela pública, los medios de comunicación (principalmente la televisión y la naciente masificación de la internet), la música, entre otros.

La defensa de la familia implicaba, directamente, cuestionar las experiencias pedagógicas en cuanto a la educación sexual que estuvieran por fuera de la ideología cristiana de la Iglesia Católica. La contingencia era clara: la familia, como primera educadora, se sentía desplazada en su enseñanza de la sexualidad por la escuela pública. Este desplazamiento fue considerado como nocivo en tanto que manifestaba la pérdida del control que los padres ejercen sobre lxs hijxs convirtiéndolos en “niñxs sin límites, con mucho poder, poco adecuados” (El Tiempo, noviembre 15 de 1998)<sup>71</sup>, que elevarían los problemas sociales para la sociedad, y pondrían en peligro la trascendencia de los valores sociales y morales.

En conclusión, los discursos de El Tiempo señalaban que no basta con dar información para educar; humanizar la sexualidad debe garantizar también que se fracture la tecnificación y masificación de la educación, con el fin de que sea una experiencia íntima

---

70

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-295113>

71

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-823970>

de cada niñx o joven; y no una réplica de discursos ajenos a él o ella. Lo anterior, plantea la necesidad de insistir en no tratar a lxs sujetxs como máquinas a merced de la producción en masa de la educación, sino de buscar los valores que maleabilicen comportamientos que distan de las prácticas genitales impulsadas por la escuela pública y criticadas por la Iglesia Católica.

### 3.3 **Lxs maestrxs: ¿sujetxs idóneos para educar sexualmente?**

*Tienen que estar atentos para que la educación sexual impartida en los colegios no se quede simplemente en instrucción o en una deformación que lleve al alumno a comportamientos que pueden estar en contra de los valores éticos y morales. La competencia primera de la formación de los hijos corresponde a la familia, dice monseñor Rubiano*

**La iglesia a favor de la educación sexual  
Marisol Ortega<sup>72</sup>**

El Tiempo, enero 24 de 1994.

Cuando leí este segmento de un artículo de Marisol Ortega, pensé inevitablemente en mi experiencia como maestro de primaria y en la forma en que podrían leerme las madres y padres de familia de mis estudiantes. Eso me inquietó bastante, debido a la investidura que tengo como maestro de primaria en la educación pública y al carácter de la enseñanza infantil, como un terreno minado de prejuicios morales que es objeto de vigilancia permanente (Martínez, 2012).

Pensé de inmediato en el “discurso autorizado” que me había aprendido en la universidad sobre el deber ser de la educación de las infancias. Pero, a la vez, me pareció doloroso mi oficio de maestro en tanto labor precarizada y socialmente considerada “parte de la servidumbre, como lo había sido en épocas pasadas el perceptor familiar, solo que ahora ha pasado a la servidumbre pública” (Martínez, 2012,

---

72



p. 247) por la subalternidad que reviste las labores del cuidado y al bajo reconocimiento social que tiene la educación.

De alguna manera recordé la inspección y vigilancia de la cual he sido objeto, cuando no demuestro el cumplimiento de la masculinidad prescrita. Esto, en muchos aspectos, tiene que ver con que las labores de la educación de las infancias son calificadas como un asunto de mujeres (Quijano, 1999). Pues las labores de cuidado y educación han sido reconocidas socialmente “como una actividad menos calificada y menos valiosa que otro trabajo” (Apple, 1989, p. 64). Las jerarquías patriarcales, así como la división social del trabajo, han posibilitado que el trabajo femenino haya sido calificado como inferior solo porque es realizado por mujeres (Apple, 1989). Por esta razón, la educación infantil se presenta como una labor que debe ser necesariamente inspeccionada dado su carácter subalterno y reproductor del orden social.

Esta cuestión suscitada sobre la educación y sobre lxs sujetxs que ejercen la enseñanza denota, como lo muestra Marisol Ortega, una preocupación latente sobre la idoneidad que poseen lxs maestrxs para educar en la sexualidad y lo que podría estar sucediendo en las escuelas públicas en esta materia. La Iglesia Católica expresó ante el Ministerio de Educación Nacional su preocupación sobre la capacidad ética y moral de quienes iban a asumir la tarea de educar en la sexualidad a lxs niñxs y jóvenes en Colombia.

*Una de las grandes inquietudes y reservas frente al Proyecto de Educación Sexual es la que tiene que ver con la solvencia moral y la idoneidad de quienes van a dirigir el proyecto. No se puede improvisar el profesor. Sería una falla terrible. Hay que formar docentes, prepararlos, orientarlos para que respeten los valores de cada persona y los principios morales que deben regir la conducta, dice monseñor Rubiano.*

**Iglesia a favor de la Educación Sexual  
Marisol Ortega**

El Tiempo, enero 24 de 1994<sup>73</sup>.

El discurso de monseñor Rubiano, como representante de la Iglesia, fue insistente en indicar que la formación de la sexualidad de lxs hijxs es un asunto cuya responsabilidad natural recae sobre los padres. Sin embargo, cuando lxs hijxs deben permanecer más tiempo en instituciones de socialización como la escuela pública, se requiere de un maestrx competente que relacione el amor familiar con la vida y la sexualidad. Lxs maestrxs no son los sujetos más idónexs para educar en sexualidad según la Iglesia Católica, porque no existe claridad sobre la solvencia moral que tienen sobre el tema. Sus prácticas pedagógicas pueden reproducir errores morales que inciten más al ejercicio del sexo que de la sexualidad. En ese sentido, lxs maestrxs no están capacitados para la finalidad “formativa” de la sexualidad. Para este caso, estoy asumiendo la enseñanza como un hecho de saber escolar particularmente instrumental (Martínez, 1990) mientras la formación la estoy considerando como un acontecimiento trascendental que tiene por objeto constituir una experiencia de sí en tanto forma de producción de modos de ser y saber de lxs sujetos, (Anzaldúa, 2008; Foucault, 2006b y Larrosa, 1995). Por esta razón, formar la sexualidad comprende un acontecimiento que rebasa la necesaria cualificación profesional de lxs maestrxs y comprende ámbitos éticos y morales que requieren de profesionales que trasciendan el plano disciplinar de la pedagogía para llegar al plano íntimo y personal del quehacer pedagógico.

### 3.4 La educación pública de los noventa y la incapacidad de la escuela.

*Para una educación de calidad, se necesitan maestros de calidad; por ello es necesario que el Plan Decenal asegure para estos trabajadores de la cultura, una excelente formación profesional y una buena capacitación que les permita adecuarse a la ola transformadora”*

**Más propuestas para el plan**

El Tiempo, noviembre 14 de 1995<sup>74</sup>.

*Por problemas estructurales, abandono y falta de interés de los gobiernos, la mediocridad e ineficiencia de la educación pública han sido una constante. Nunca fue ni será un propósito ponerla a competir con la privada”*

---

74

**La ofensiva estatizante**  
El Tiempo, noviembre 2 de 1997<sup>75</sup>.

En la década de los noventa, la educación pública estuvo enmarcada en un discurso sobre “educación para todos” que pretendió establecer una educación básica que satisficiera las necesidades básicas de aprendizaje de forma global y totalizante (Unesco, 1990). Al inicio de esta década, se promulgó en Colombia la Ley General de Educación (Ley 115 de febrero de 1994) que proporcionó el sustento político del acontecer educativo en el país; pero que en nada solventó la marginalización, desigualdad y masificación del “servicio educativo” (Laval, 2004). Apenas se hicieron intentos para cumplir con las expectativas de la “educación para todos” como incentivar el acceso universal a la escolarización primaria y secundaria —con un reducido cumplimiento de las necesidades básicas de aprendizaje— y estimular estrategias para garantizar la paridad de género en la permanencia y progresión en el sistema educativo. Estos intentos por cumplir los objetivos de la declaración mundial serían para Noguera (2003) una forma de ir en detrimento de la educación pública, pues los efectos negativos sobre la calidad de la educación se verían reflejados al ampliar la cobertura (generando hacinamiento) con las mismas condiciones precarias que históricamente han tenido lxs niñxs y profesorxs del sector oficial.

Los epígrafes con los que inicia este acápite ponen en evidencia un enunciado característico del discurso de la educación de la época; este tiene que ver con la “calidad educativa” y las prácticas de renovación curricular originadas desde la década de los ochenta. Algunas de estas prácticas tuvieron que ver con la modificación estructural del sistema educativo del conductismo al enfoque constructivista y la modernización educativa vista en la priorización de la competitividad y eficacia (Martínez, 2003; Noguera, 2003). La calidad educativa estuvo relacionada con la evaluación de los resultados del aprendizaje y como “una nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad” (Noguera, 2003, p. 176). Esta perspectiva de

---

75

renovación de la educación ocurrió como una estrategia de medición del desempeño educativo y estaba relacionada con la percepción que la sociedad construía sobre el trabajo de las instituciones educativas. Una escuela con bajos resultados en el desempeño de sus funciones pedagógicas era considerada una mala institución.

Una forma de medición de la educación sexual en las escuelas públicas era a través de los resultados “negativos” —representados en número de embarazos adolescentes— como indicador del desempeño educativo. En otras palabras, la educación durante los noventa estaría tejida por una preocupación: regular la calidad educativa a través de la evaluación. Controlar la ocurrencia de los embarazos adolescentes y el ejercicio de la sexualidad sería un índice de la eficiencia y eficacia de la escuela. La actualización discursiva sobre el mejoramiento de la calidad educativa incluyó las alusiones a un nuevo orden educativo que transformaría la escuela como un “bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico” (Laval, 2004, p. 18), cuyos estandartes son la desregulación de la educación, descentralización y autonomía institucional.

El discurso de la calidad educativa de los noventa estuvo ligado a la globalización de vertiente neoliberal que cruzaron la escuela (Martínez, 2015). Se presentó un protagonismo de los organismos de cooperación y financiación internacional — particularmente la Unesco, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional— con su particular discurso hegemónico sobre el ajuste económico a la educación. Donde se impuso “un orden global permisivo; es decir, un orden entre Estados que solo —y exclusivamente— permite que se creen, destruyan y mantengan dependencias y redes de relaciones más allá de y entre autoridades nacionales y estatales” (Beck, 1998, p. 63). Así las cosas, la globalización es una combinación entre el expansionismo transnacional —en beneficio del desarrollo de la economía— y la política nacional descentralizada y pro-económica que impacta de lleno la educación pública colombiana.

Estas orientaciones económicas definieron los contornos del discurso de la calidad como equivalente de efectividad y de un ferviente compromiso por el mejoramiento de la educación sustentado en la “evaluación de los aprendizajes y la determinación de factores asociados a aquellos, entre los que se destaca la gestión institucional” (Noguera, 2003, p. 203). Para evaluar el desempeño de las escuelas públicas se optó por

considerar elementos sociales que influían en el deterioro o mejora del rendimiento escolar. Estos fueron denominados “factores asociados” a la calidad educativa y fueron empleados como formas de comprender con mayor interrelación los problemas educativos en las escuelas públicas (Unesco, 2010). Un factor asociado al desempeño escolar es sin duda el de las “instalaciones o recursos” con los que cuentan lxs docentes y lxs estudiantes para el desarrollo académico. No contar con ellos sería no garantizar la consecución de buenos resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

*Ya tenemos un total de 2.000 maestros capacitados en todo el país que han empezado a construir sus proyectos de educación sexual para sus respectivos colegios. De otra parte, existen ya 14 posgrados de educación sexual, orientados a especializar en esta materia a docentes y profesionales de otras áreas de la salud como médicos, trabajadores sociales, psicólogos. Hace tres años existía un solo posgrado de estos*  
**La educación sexual sale del baúl de lo prohibido**  
El Tiempo, agosto 14 de 1995<sup>76</sup>

Junto a los recursos físicos, la cualificación docente también sería asociada a la calidad de la educación pública. Los “expertos” de la época mencionaban, de forma recurrente, que la mediocridad e ineficiencia era un mal interminable y que por tanto se debía implementar un marco de competitividad articulado a la naciente globalización de la cual Colombia pretendía hacer parte. Para tal propósito, era necesario formar “expertos” en diferentes temáticas de la educación, que, a su vez, permitieran mejorar el rendimiento de la educación como producto del progreso del desempeño docente. También se impulsó la creación de estudios posgraduales, sobre educación sexual, diseñados para atender las necesidades de los docentes de escuelas públicas que liderarían desde sus instituciones, el agenciamiento del Proyecto Institucional de Educación Sexual e influyeran en las cifras de embarazos adolescentes y la edad de inicio de la primera relación sexual. Al igual que los recursos físicos y la capacitación docente, estos factores serían indicadores de desempeño de la educación pública.

---

76

En conclusión, los factores asociados a la calidad educativa serían indicadores que mostrarían la educación pública como “buena” o “mala” dependiendo de cómo incidieran en el comportamiento sexual y reproductivo y en la permanencia, desempeño y progreso escolar. En el caso de la capacitación docente —una de las preocupaciones más apremiantes de la escuela pública— permitía medir la capacidad de la escuela pública de atender las demandas sociales de los sectores populares de las ciudades. Sin lugar a dudas, un acontecer escolar racionalizado académicamente y armonizado con los discursos de “eficiencia” y “competitividad” educativa se mostraba estratégicamente por parte del Estado Nacional y Local como un ejemplo exitoso de la apropiación de la “prevención”. Los impactos de estas prácticas gubernamentales redefinirían exitosamente los proyectos de vida de lxs estudiantes, regulando los factores asociados a la calidad a través del control y orientación de las experiencias vitales de jóvenes escolarizados.

### 3.5 **El Proyecto Nacional de Educación Sexual de los noventa y el gobierno de sí mismo.**

*Primero debemos formar a todos los maestros —sin importar si es de matemáticas o de lo que sea— antes de trabajar en el Proyecto de Educación sexual”*

**Entrevista abril 3 de 2017  
Florence Thomas**

*Que los niños y las niñas aprendan a planificar significa que van a ser capaces de proponerse y lograr metas en la vida, es vivir en función del futuro y no solo del presente o de lo que llegue sin importar cómo llegue*  
**MEN (1994, p.45).**

Una de las consecuencias de mayor relieve sobre la institucionalización la educación sexual en Colombia, a través del Proyecto Nacional de Educación Sexual de 1993, fue la asunción de una postura estatal sobre la regulación y gestión de la sexualidad en las instituciones de educación oficial. Esto ocurrió como una forma el gobierno de la sexualidad, porque “haría referencia a la forma en que se dirige y estructura el posible campo de acción de lxs jóvenes en materia sexual” (Viveros, 2004, p.156).

En este punto, considero importante considerar un conjunto de discursos que configuraron debates sociales sobre cómo debía ser abordada la sexualidad en la escuela; especialmente por su carácter “ineducable” e “inenseñable” para algunos. Los “expertos” sobre educación y salud pública coincidieron en que era improcedente plantear cualquier posibilidad de proponer contenidos para su enseñanza. Para esto impulsaron, desde una perspectiva descentralizada y ejerciendo los preceptos de la autonomía institucional conferida por la Ley General de Educación de 1994, la institucionalización de la educación sexual a través de “proyectos institucionales que posibilitaran un trabajo más vivencial con los alumnos” (Camargo y Sánchez, 1994, p. 16). Dicho proceso se desarrolló a partir de la Resolución 03353 del 2 de julio de 1993 y fue reglamentado con el Decreto 1860 de agosto de 1994 mediante el cual se entiende la Educación Sexual —pedagógicamente— como un “proyecto transversal” que se construye permanentemente y que enfatiza en los siguientes supuestos básicos: autonomía, autoestima, convivencia y salud, con el objetivo de “articularse al currículo dentro de un contexto científico y humanista, como formación para la vida y el amor” (MEN, 1995, p. 2). Igualmente, estuvo centrado en trazar líneas de ruta pedagógica en la escuela que fundamentaran la formación sexual integral de los estudiantes.

El Proyecto de Educación Sexual abarcó todos los grados de formación desde el preescolar hasta la básica secundaria. Pese a que daba cabida a diferentes énfasis<sup>77</sup> según la pertinencia educativa y la edad de los estudiantes, centró la atención en los últimos grados por ser considerados más proclives a problemáticas sexuales (violencia, discriminación e ignorancia en la vida sexual, abuso sexual, aborto, prostitución, ITS/VIH). Una de las estrategias que se constituyó a través del Proyecto de Educación Sexual fue la promoción del proyecto de vida como una forma de sentar las:

*Bases para la construcción de un ser humano renovado y autónomo; capaz de decidir responsablemente y de compartir con los demás sentimientos de afecto,*

---

77

El Proyecto Nacional de Educación Sexual estuvo curricularmente organizado en doce énfasis que respondían a la pertinencia y necesidad educativa de cada grado escolar: preescolar: identidad, primero: reconocimiento, segundo: tolerancia, tercero: reciprocidad, cuarto: vida, quinto: ternura, sexto: diálogo, séptimo: cambio, octavo: amor-sexualidad, noveno: responsabilidad, décimo: conciencia crítica y undécimo: creatividad.

*respeto y amor, únicos valores que hacen posible concebir una sociedad donde la tolerancia, la ternura y la libertad no sean un ideal sino una realidad*

**Para la vida y el amor**  
**Ana María Deik de Calvo**

El Tiempo, noviembre 14 de 1995<sup>78</sup>

El fomento del proyecto de vida como una práctica de “autogobierno” ligada al discurso de la racionalización del tiempo vital y de la gestión de los sentimientos fue recurrente dentro de los discursos de El Tiempo, al ser considerada un factor que favorece el desarrollo sexual apropiado, el éxito personal y la movilidad social. Cada niñx, pero especialmente cada joven debía:

*aprender a tomar responsabilidad de sí mismo tanto en lo físico como en lo psicológico: aprender a cuidar y respetar su cuerpo y que los demás igualmente lo respeten. Así podremos prevenir el abuso sexual, enseñándoles que nadie tiene derecho a irrespetar su cuerpo si ellos no lo quieren*

**Para la vida y el amor**  
**Ana María Deik de Calvo<sup>79</sup>**

El Tiempo, noviembre 14 de 1995

Ana María Deik coincide con el nombre del Proyecto Nacional de Educación Sexual que indica “*para la vida y el amor*” refiriéndose a una educación que nunca termina y que debe recaer en la construcción de una conciencia responsable de sí mismo —como forma de autogobierno— basada en el amor propio, la planificación y la salud sexual y reproductiva. La promoción del proyecto de vida fue una forma de asumir “el lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (Larrosa, 1995, p. 291) y de considerar las formas de poder sobre la vida (sexual) que el discurso de la educación sexual ejerce sobre lxs sujetos, pero que, a la vez, ellxs también tienen la posibilidad de subvertir —con el autogobierno de su sexualidad.

---

78

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-462959>

79

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-462959>



[el dispositivo de gobierno de la educación sexual] desenvuelve no el posicionamiento de sujetos como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación con la verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde afuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir a producir (Larrosa, 1995, p. 287).

Larrosa (1995) sugiere que el gobierno —de la educación sexual— adopta formas singulares de posicionamiento que ya no hacen parte de una comprensión de los individuos como entidades silenciosas (disciplinadas) sino como sujetos con capacidad de agencia y transformación sobre sí mismos. Construir formas de autogobierno como “los proyectos de vida” significaría promover la gestión, regulación y control de los comportamientos sexuales —convertidos en criterios de evaluación de los logros personales de la sociedad. Con ello me estoy refiriendo a que el proyecto de vida fue una estrategia para administrar la vida (sexual) de lxs sujetxs, partiendo de una conciencia personal del riesgo sexual para hacerla más productiva, eficiente y segura (Botticelli, 2015).

### **En síntesis...**

A lo largo de este capítulo se exploró la educabilidad en la sexualidad como una tecnología de gobierno que tiene por objeto pedagogizar y regular la sexualidad de lxs niñxs y jóvenes en la escuela. Además, se desarrollaron debates alrededor de la educación familiar y la educación escolar, cuestionando la función educadora que “naturalmente” le corresponde a la familia y que podría ser ocupada por la escuela.

## 4. A manera de conclusión

Durante la década de los noventa se institucionalizó la educación sexual en Colombia como un discurso dirigido hacia lxs jóvenes y las mujeres. Esta educación se constituyó como una forma de gobierno necesaria para el desarrollo económico y social del Estado colombiano ya que reguló y controló la sexualidad de lxs sujetxs, centrando especial atención en etapas como la juventud y la infancia, consideradas como un peligro latente para la expansión irresponsable y no planificada de la población.

La infancia y la juventud se plantearon en los discursos de este periódico como etapas de la vida que demandaban especial atención para el Estado y la familia. Esto por representar una posibilidad de transcendencia social y cultural para el mundo de los adultos, y porque son etapas que se encuentran bajo el gobierno exclusivo de “LA” familia, como institución asentada en el principio binario y de complementariedad del régimen heterosexual, desde donde se propone transmitir de forma diacrónica el orden adulto-céntrico que escinde la capacidad de agencia de la juventud y la infancia. Lo anterior, reafirma el carácter heterónomo de las etapas iniciales de la vida y sugiere la reproducción del orden hegemónico generacional que impera sobre los procesos educativos.

Así las cosas, la reproducción del modelo de “LA” familia como régimen político heterosexual fue una forma de ejercer poder sobre la infancia y la juventud. Este hecho, implicó asumir que “crecer” en una familia heterosexual era garantía *per se* de seguridad para la sociedad. En ese sentido, desarrollarse en una familia constituida por un *padre* y una *madre* como figuras estructuradas del mundo

“adulto” sería una forma de garantizar la reproducción de un modelo familiar que representa lo-que-debe-ser del orden heterosexual. Por el contrario, una experiencia de familia construida por fuera del modelo de complementariedad del régimen heterosexual sería un gran riesgo para el desarrollo social y económico de la sociedad. En concordancia, se construyó un discurso institucional de la educación sexual, centrado en promover una idea de unidad social y complementariedad entre hombres y mujeres para conservar y perpetuar los valores de la hegemonía heterosexual. “LA” familia nuclear fue constituida en el modelo perfecto para reproducir los idearios de la heterosexualidad obligatoria.

Debido a la gran importancia que adquirió la sexualidad durante los años noventa —década de las grandes conferencias sobre la mujer y momento en que surge el discurso de los derechos sexuales y reproductivo— para el orden heteronormado, las madres fueron designadas como sujetas responsables —de forma exclusiva— de la educación sexual de lxs hijxs. Esto supuso la construcción del diálogo “madre-hijx” como una práctica gubernamental a través de la cual la sexualidad infantil y juvenil devino en un objeto controlable y educable; práctica que involucró una forma de conducción del comportamiento sexual basado en el saber psicológico cuyo objeto fue cualificar a “LA” familia como una institución social que reproduce el orden hegemónico. En este caso, un diálogo eficiente con la madre, garantizaría que lxs hijxs se construyeran, en el futuro cercano, como sujetxs responsables de sus comportamientos y lograrán gobernar su propia sexualidad.

En este punto, en el texto intento hacer visible la discusión sobre la forma en que se exhorta a la madre a escuchar voces “expertas” que garanticen una orientación familiar de modo claro y veraz. Estas experticias son construidas a partir de disciplinas como la psicología, la medicina y la enfermería, en tanto que representan en los años noventa fuentes discursivas neutrales, objetivas y socialmente reconocidas como confiables. Esta situación, además, supone considerar figuras idóneas para desempeñar procesos de educación sexual y una

persistente resistencia de los padres a delegar en la escuela pública una tarea que por tradición ha pertenecido a la familia. Para mantener ese protagonismo, se despliegan prácticas de autogobierno de los padres que propenden por desarrollar una reflexividad sobre la educación sexual recibida. Así, se ponen en evidencia prejuicios y oportunidades de cambio que pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo educativo y social de lxs hijxs.

Esta reflexión que los padres debían realizar sobre su sexualidad tuvo por objeto hacer del diálogo familiar una práctica gubernamental de la sexualidad de niñxs y jóvenes. El predominio de discursos sobre la “peligrosidad sexual” contribuyeron a que los padres estuvieran dispuestos en todo momento a responder cualquier pregunta sobre la sexualidad con exactitud y tranquilidad, como forma de prevención. Esto también para evitar que recibieran respuestas inadecuadas por fuera del hogar y se precipitara la actividad sexual de forma prematura.

La preocupación estatal por el crecimiento desmedido de niñxs —producto de relaciones sexuales prematuras y sin la debida planificación— hizo visible la actividad sexual indiscriminada en jóvenes y niñxs como un problema social de carácter público y peligroso en estas temporalidades de la vida. Situación que derivó en una conciencia sobre el riesgo de la sexualidad y sobre los perjuicios que traería una conducta irresponsable para el desarrollo social y económico del Estado. En tanto que se consideraba que lxs jóvenes tenían una predisposición innata a la transgresión del orden, su comportamiento sexual era una cuestión preocupante para la sociedad, porque representaba una amenaza para su seguridad.

El embarazo adolescente fue una de las mayores amenazas para la sociedad de los años noventa. Más aún, cuando era considerado como un indicador de la eficiencia y eficacia de la labor de los padres y la escuela pública en materia educativa. El saber estadístico sobre el embarazo adolescente operó como criterio de eficiencia y eficacia de la educación impartida a las jóvenes. En este

caso, apuntando a la medición de esta gubernamentalidad de la sexualidad. La cuantificación de este fenómeno poblacional se convirtió en la base fundamental para orientar acciones de gobierno hacia las mujeres jóvenes en tanto que representaban un riesgo para la proliferación de la pobreza y el debilitamiento del orden social y de la estructura familiar hegemónica. El embarazo adolescente resquebrajaba la composición familiar tradicional (madre-padre-hijx) propiciando el *madresolterismo* o *jefatura femenina del hogar* como estructuras anómalas y transgresoras de la organización familiar

Un debate importante que vale la pena profundizar en futuras investigaciones, es el de la influencia de la Iglesia católica en la educación sexual en el país. Esta discusión parte de la defensa de “LA” familia que emprendió la Iglesia, como forma de recuperar los valores cristianos sobre la sexualidad de lxs niñxs y jóvenes que se estaban perdiendo en la sociedad de la década de los noventa. En este lapso, la educación sexual en el país se convirtió un asunto de discusión pública y de interés moral para “LA” familia porque suponía un reto para la Iglesia; rechazar las discusiones y luchas pro-derechos de las mujeres y de las personas LGBTI, que, tuvieron lugar durante la Conferencia Mundial de la ONU sobre Población y Desarrollo de El Cairo en 1994 y la IV Conferencia sobre la Mujer de las Naciones Unidas realizada en Beijing en 1995, fue para el catolicismo, una forma de alentar la defensa de la estructura familiar hegemónica y de construir una oposición categórica al aborto y a cualquier lucha que buscara “adoctrinar” la sexualidad o pervertir la inocencia —de lxs niñxs y jóvenes— cuestionando el orden heterosexual patriarcal establecido como el único legítimo.

La defensa de “LA” familia como fundamento de un régimen político heterosexual implicó cuestionar las experiencias pedagógicas que se encontraban por fuera de los preceptos católicos dictados por la Iglesia. De este modo, el quehacer de lxs maestrxs de escuela pública resultó inspeccionado y sometido a verificaciones. El saber “objetivo” sobre la sexualidad fue exigido a lxs maestrxs para que estos no

reprodujeran errores científicos, que pudieran incitar a las prácticas sexuales sin tener en cuenta una perspectiva interdisciplinar de la sexualidad humana.

Finalmente, no podría concluir la tesis sin señalar un hecho que visibiliza los efectos sociales y políticos de posicionar el género y la educación sexual como un asunto de interés público para la sociedad. En el año 2015 la sentencia T-478 de la Corte Constitucional exhorta al Ministerio de Educación Nacional a revisar extensiva e integralmente todos los manuales de convivencia del país, para garantizar que estos sean respetuosos de la identidad de género, la orientación sexual y de los derechos sexuales reproductivos de los estudiantes que hacen parte de las instituciones educativas. Esta sentencia además fortaleció el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Decreto 1965 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional) a raíz del caso de Sergio Urrego, un estudiante de 16 años del Gimnasio Castillo Campestre que decidió suicidarse tras ser objeto de violencia escolar por su orientación sexual.

La revisión de los manuales de convivencia escolar como cumplimiento a la normatividad establecida fue usada por sectores políticos del país, como una excusa, para salir en defensa de “LA” familia y de los valores tradicionales de la sociedad. Debido a que se consideró que apoyar dicha revisión era una forma de adoctrinar lxs niñxs y jóvenes de las instituciones educativas bajo principios sociales que lesionan el régimen político heterosexual. El debate social que suscitó la lucha por la defensa de “LA” familia a través del uso de la “ideología de género” —como plataforma política— buscaba además de señalar los perjuicios sociales y morales del reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI, deslegitimar los *Acuerdos de paz* alcanzados en La Habana, Cuba. Estos últimos asumidos como pactos que amenazaban el orden familiar y la concepción naturalizada del género y la diferencia sexual. Pues atentaban contra el ordenamiento familiar nuclear al considerarlo una construcción social que no es inmutable.

La ideología de género obtuvo su fortín político en el estrecho triunfo del “NO” en el plebiscito del 2 de octubre del año 2016<sup>80</sup> que, más que mostrarnos la profunda polarización política de la sociedad, reflejó el uso estratégico del discurso del género y las luchas pro-derechos igualitarios (aborto, el matrimonio igualitario, la adopción homoparental, la identidad de género y la paridad salarial) por parte de sectores, conservadores y cristianos, como formas contrarias y enemigas del desarrollo y educación de lxs niñxs y jóvenes. En este sentido, los debates actuales sobre la educación sexual expresan la vigencia aún de la discusión sobre el control y regulación de la vida (sexual) de lxs niñxs y jóvenes. Además, hacen evidente que la educación sexual es una preocupación de interés público desde los años noventa a partir de la consideración de la sexualidad como un saber educable y enseñable en la escuela pública. Como señala Gayle Rubín (1989) es necesario pensar la sexualidad como una cuestión que puede ser politizada y contestada en determinados periodos históricos, en los cuales se asigna especial importancia a los momentos del curso de vida, como la infancia y la adolescencia, que ponen en jaque la autoridad de la familia y cuestionan los fundamentos morales de la diferencia sexual.

---

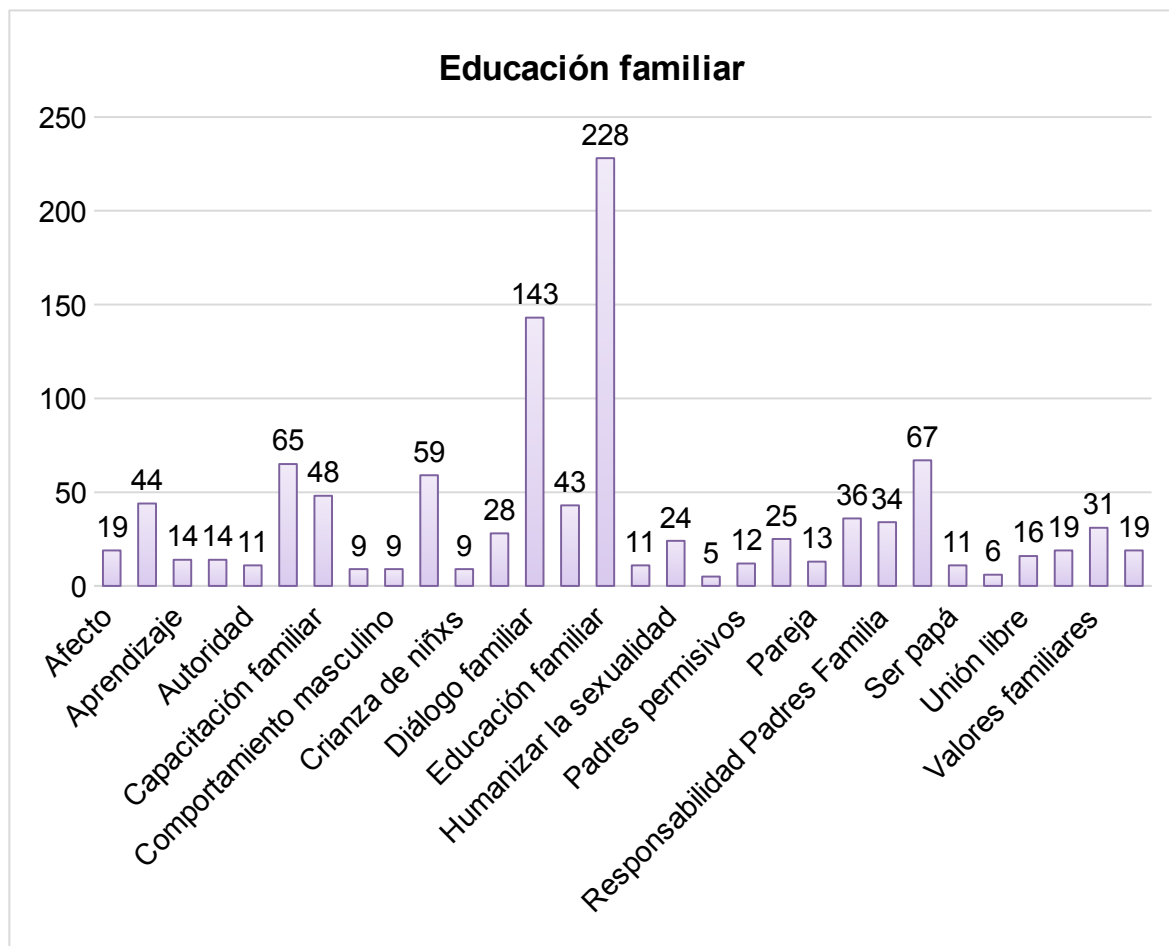
80

La campaña política por el “NO” liderada por el expresidente Álvaro Uribe Vélez y el sector conservador del país, obtuvo el 50,21% (6.431.376 votos) y el “SI” defendido por el presidente Juan Manuel Santos sacó el 49,78% (6.377.482 votos). Fuente: Boletín Nacional de la Registraduría Nacional del Estado Civil No. 53.

## A. Anexo: Formaciones discursivas

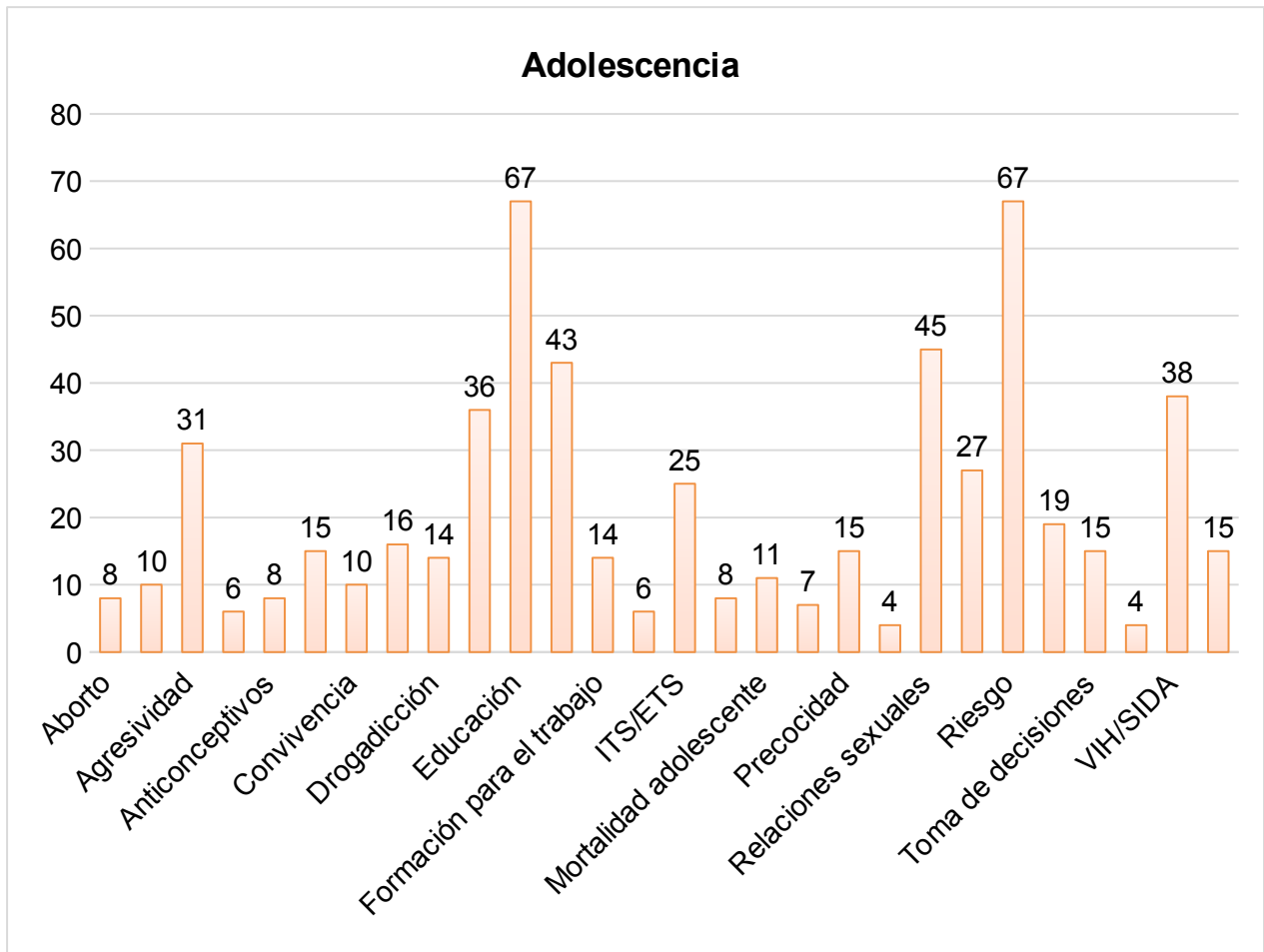
A continuación, se presentan las formaciones discursivas que me permitieron visualizar las regularidades y discontinuidades del discurso de la época.

### Formación discursiva 1: Educación familiar

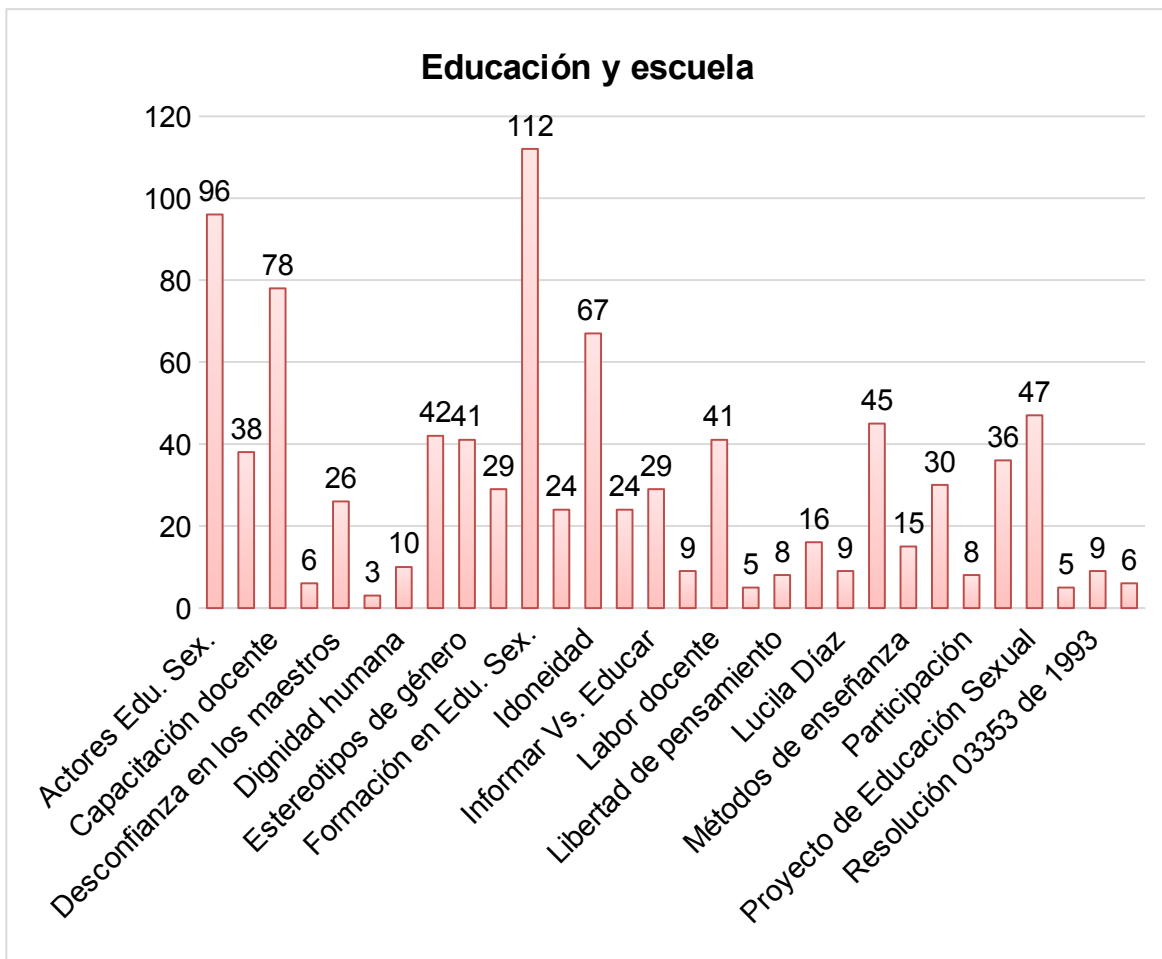




**Formación discursiva 2: Adolescencia**



**Formación discursiva 3: Educación y escuela**



<b>1</b>	¡Auxilio, llegó la adolescencia! Discursos sobre la educación sexual, la familia y el curso de vida en la década de los noventa
<b>5</b>	
<b>6</b>	

---

## Bibliografía

- Albano, S. (2006). Michel Foucault. Glosario epistemológico. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Alfaro, M.; Vázquez, M. E.; González, C.; Muñoz, M. F.; Rodríguez, L.; Fierro, A. (2015). Hábitos sexuales en los adolescentes de 13 a 18 años. *Pediatría Atención Primaria*, XVII, pp. 217-225.
- Angenot, M. (2010). El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Anzaldúa, R. (2007). Lo imaginario en la investigación educativa. Memoria IX Congreso COMIE, México.
- Anzaldúa, R. (2008). Pensar al sujeto a partir de Castoriadis. En: Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis. Buenos Aires: Universidad Veracruzana.
- Apple, M. (1986). Ideología y currículo. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1989). Enseñanza y trabajo de las mujeres. En: Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Madrid: Paidós.
- Badinter, E. (1981). ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). "En busca de agencia". En: En busca de la política. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 67-118.
- Beauvoir, S. (1977). "Introducción". En: El segundo sexo. Los hechos y los mitos. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 9-29.
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, E. (2008). Justicia, democracia y ciudadanía. Las vías hacia la igualdad. En: Beltrán, E.; Maquieira, V (eds.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos* (pp.191-237). Madrid: Alianza.

- Benjamín, W. (2007). Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura. Libro II, Vol. 1. Madrid: Abada.
- Blanco, O. (2010). Biopolítica, espacio y estadística. *Ciencia Política* No. 7, pp. 26-49.
- Blázquez, N., Flores, F., y Ríos, M. (2010). Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM.
- Botticelli, S. (2015). La gubernamentalidad del Estado en Foucault. Un problema moderno. *Praxis Filosófica Nueva Serie*, 42, pp. 83-106.
- Brailovsky, D. (2008). Educación infantil y masculinidades. El caso de los maestros jardineros varones. En: *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp. 113-147). Buenos Aires: Paidós.
- Brandariz, J. (2010). Sobre control y lógicas de castigo en el capitalismo postfordista. En: Soto, L.; Brandariz, J.; San Martín, D.; Cardesín, J.; González, R.; Fernández, A.; Viejo, R. *La globalización en crisis/gubernamentalidad, control y política de movimiento* (pp. 29-49). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, p. 135-179.
- Butler, J. (1990). "Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault". En: Benhabib, S; Cornell, D. *Teoría feminista y teoría crítica* (pp. 193-211). Sin información.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. Feminismo y subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.
- Cáceres, M., Castro, L., Sarmiento, N., Rodríguez, A. (2003). Educación sexual y los adolescentes del municipio de Arauca. Arauca: Universidad Nacional de Colombia.
- Camacho y López, S. (2009). Educación para la salud sexual. *Horizonte Sanitario*, 8 (2), pp. 8-18.
- Camargo, M.; Sánchez, M. (1994). *La escritura de la educación sexual: Un ejercicio de lectura*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Caricote, E. (2009). La salud sexual en la adolescencia tardía. *Educere*, 13 (45), pp. 415-425.

- Castrillón, C. (2007). Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 5(1), pp. 1-27.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Colomer, J. (2013). Prevención del embarazo en la adolescencia. *Pediatría Atención Primaria*, 15, pp. 261-269.
- Connell, R. (1995). *The social organization of masculinity*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, abril, pp. 156-171.
- Consejería Presidencial Juventud, Mujer y Familia, CPJMF. (1994). *Un nuevo modelo de desarrollo social. Documento Área Mujer. Desarrollo Institucional y Programático*. Consejería Presidencial Juventud, Mujer y Familia: Santafé de Bogotá.
- Conteras, K., Lay, S. (2017). Biopolítica y educación sexual: discursos de jóvenes de Antofagasta-Chile y Ocotlán-México sobre la socialización educativa del inicio sexual. *La manzana de la discordia*. 12 (1), pp. 77-91.
- Corte Constitucional Republica de Colombia. (1998). Sentencia C-481 de 1998. Régimen disciplinario para docentes. Bogotá: CCRC.
- Cortés, R. (2014). "La regulación de la sexualidad adolescente como asunto público. Prácticas de ciudadanía en la escuela colombiana". En: *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano/2*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica.
- Curiel, O. (2010). *El régimen heterosexual de la nación. Un análisis antropológico lésbico-feminista de la Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Curiel, O. (2012). La concepción heterosexual de la familia en la constitución. En: *El estado-nación multi pluricultural en la nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la arqueología de la dominación* (pp. 125-156). Bogotá: Brecha Lésbica-en la frontera.
- Da Silva, T. (1995). *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Bello horizonte: Autentica Editorial.

- Darré, S. (2008). Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo. En: Estudios sobre sexualidades en América Latina. Quito: Flacso Ecuador.
- De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alicia, A. (1995). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De la Rosa, J., Fernández, A., Soto, M. (2014). El abordaje de la educación sexual en las familias de los estudiantes de las instituciones educativas de básica y media oficiales del municipio de Armenia, Quindío, y su influencia en la dinámica familiar. Revista de Investigaciones Universidad del Quindío. 26 (1), pp. 151-163.
- Deleuze, G. (1987). Foucault. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2009). "La inmanencia: una vida...". En: Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2014). El poder: curso sobre Foucault II. Buenos Aires: Cactus.
- Delval, J. (1999). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.
- Der Walde, E. (2000). La sicaresca colombiana. Narrar la violencia en América Latina. Nueva Sociedad, 170, pp. 222-227.
- Devís, J; Fuentes, A.; Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la educación física. Revista iberoamericana de educación, 39, pp. 73-90.
- Donzelot, J. (1990). La policía de las familias. Valencia: Pre-Textos.
- Escobar, H. (2003). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. Univ. Psychol. 2 (1), pp. 71-88.
- España, V., Hinestrosa, L., Ortiz, L. (2012). Educación para la sexualidad; las dificultades de aprendizaje de los educandos de grado octavo y ¿cómo contribuir a su solución? Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología, EDUCyT. Revista EDUCyT, 5, pp. 117-128.
- Estupiñán, M. (2008). La pedagogía del gobierno. Revisión a los programas educativos en sexualidades y ciudadanías en Colombia: 1990-2008. Sociedad hoy ,14, pp. 81-96.

- Falcón, L. (1981). La razón feminista. En la mujer como clase social y económica. El modo de producción doméstico. Barcelona: Fontanella.
- Fausto-Sterling, A. (2006) "Duelo a los dualismos" y "Sistemas de Género: Hacia una teoría de la sexualidad". En: Cuerpos sexuados, (p. 279-304). Buenos Aires: Melusina.
- Fernández, D. (2010). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En: Blázquez, N., Flores, F. y Ríos M. (coord.) Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales, (pp.79-110). México: UNAM.
- Fine, M. (1999). Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo. En: "Género prófugos. Feminismo y educación". México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1985). Poderes y estrategias. En: Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999). "La gubernamentalidad". En: Obras esenciales. Volumen III: Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001). Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001b). Los anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978). México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006b). Historia de la sexualidad. Vol. II. El uso de los placeres. Barcelona: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2011). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2013). ¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. y Nicholson, L. (1989). Social criticism. Without philosophy: an encounter between feminism and postmodernism. In: Linda Nicholson (Ed.). Feminism and postmodernism: Routledge: Champan and hall.
- Gadamer, H. (1990). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.



- Garcés, L.; Conrado, G. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones filosóficas*, 14(22), pp. 187-201.
- García, C. (2003). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá: Universidad Central.
- García, H. (2006). *Foucault, Deleuze, Lacan: Una política del discurso*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- García, Y. (2015). Influencia del proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, en la toma de decisiones de protección a los riesgos asociados a la salud sexual, en los adolescentes. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Gaviria, V. (1990). *Rodrigo D. No futuro*. Medellín.
- González, L. (2012). Cambios en los discursos y prácticas frente a la sexualidad y la educación sexual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, p. 147-176.
- González, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. V. 15, número 3., septiembre-diciembre, p. 1-15.
- Grau, O. & Castillo, A. (2012). "Somos herederas de Simone De Beauvoir. Entrevista con Alejandra Ciriza". *Nomadías*, 15, p. 231-250.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Harding, S. (1987). *Is there a feminist method? Feminism and methodology*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones La Morata.
- Heidegger, M. (1974). "La falta de nombres sagrados". En: *Cara sobre el humanismo*. (Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte), Madrid: Alianza Editorial.
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. 2a edición. Bogotá: CINDE.
- Herrera, M. (1995). "Las mujeres en la historia de la educación". En: *Consejería Presidencial para la política social. Las mujeres en la historia de Colombia. Tomo II. Mujeres, historia y política*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia-Editorial Norma, p. 330-354.

- Herrera, X.; Buitrago, B. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglo XIX y XX*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Hill Collins, P. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En: Fobardo, M. (ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp.99-134). Madrid: Traficantes de sueños.
- Lara, N. (2011). La propuesta de la hermenéutica feminista como método en los estudios de comunicación. *Revista Científica de la Asociación Mexicana de Derecho a la Información*. 4, pp. 34-45.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Larrosa, J. (1995b). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: Ediciones de La Piqueta.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Paidós.
- López, F; Carcedo, R; Kilani, A; Fernández-Rouco, N; Blázquez, M. (2011). Diferencias sexuales en la sexualidad adolescente: afectos y conductas. *Anales de Psicología*, 27, pp. 791-799.
- Lupton, D. (1993). Riesgo como peligro moral: las funciones política y social del discurso del riesgo en salud pública. *International Journal of Health Services*, 23(3), pp. 425-435.
- Maceira, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 21, 2005, pp. 187-227.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28), pp. 63-98.
- Maffía, D. (2010). Género y políticas públicas en ciencia y tecnología. En: Blázquez, N., Flores, F. y Ríos M. (coord.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, (pp.139-153). México: UNAM.
- Maffía, D., y Cabral, M. (2003). Los sexos ¿son o se hacen? En: Maffía, D. (comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 86-96). Argentina: Feminaria Editora.
- Maquieira, V. (2008). "Género, diferencia y desigualdad". En: *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Martínez, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, No. 1, p. 8-28.
- Martínez, A. (2003). "Introducción". En: *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Martínez, A. (2015). Veinte años y un debate: entre el maestro y la calidad. *Anuario Colombiano de Educación y Pedagogía*. Volumen 1, p. 1-13.
- Mead, M. (1935). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. New York: Harper Perennial.
- Melo, M. (2010). "Como el cangrejo". La construcción de un problema social: Los discursos de la prensa bogotana (*El Tiempo*, *El Espacio* y *el Nuevo Siglo*) sobre el embarazo adolescente, 2000-2007. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Méndez, R; Montero, L; Rojas, M. (2016). Salud sexual y reproductiva en adolescentes: la fragilidad de la autonomía. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 21, 52-62
- Miller, R. (2015) "Biopolitics", in *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. Published online January 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199328581.013.4>
- Millet, K. (1969). *Sexual politics*. New York: Doubleday & Company.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1979). Decreto 2277 de 1979. Estatuto docente. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1993). Resolución 3353 de julio 2 de 1993. Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país. Bogotá, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). *Manual de Educación Familiar. Sexualidad y Vida Familiar*. Fascículo No. 3. Bogotá: MEN, p. 45.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1995). *Proyecto Nacional de Educación Sexual. Para la vida y el amor*. Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En: Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). Programa Nacional de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Módulo 2. Dimensión de la sexualidad en la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Colombia: MEN.
- Miramón, A. (2013). Michel Foucault y Paul Ricœur: dos enfoques del discurso. La Colmena, 78, p. 53-57.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. En: Suárez, L. y Hernández, A. (ed.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp.117-163). Madrid: Cátedra.
- Monroy, M.; Álvarez, F. (1993). Derecho fundamental. Educación sexual. Sentencia T-440. Julio 2 de 1992. En: *Jurisprudencia de la Corte Constitucional sobre la acción de tutela*. Tomo II. Bogotá: Biblioteca Jurídica.
- Morales, A. (2015). Promoción de la salud sexual en adolescentes españoles. Análisis de factores de riesgo y evaluación de estrategias preventivas. Madrid: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Morgade, G. (2001). Tecnologías de género y carrera profesional docente: Desafíos de las mujeres en un sistema educativo "feminizador". *Nómadas*, 14, p. 82-88.
- Morgade, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2011). *Toda la educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G.; Báez, J.; Zattara, S.; Díaz, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En: *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Moscoso, M. (2008). La mirada ausente: antropología e infancia. En: *Programa Andinos No. 24*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles: Hacia una ciudadanía comunicativa*. Manizales: CINDE.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Méndez: Aique Grupo Editor.

- Nieto, C. (2008). Perspectiva de un grupo de adolescentes sobre el proyecto de educación sexual que reciben en una institución educativa distrital localidad de suba. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Nieto, M. (2008) ¿Privilegios masculinos? ¿Qué privilegios? Una asamblea de hombres contra violencia de género. Sin información.
- Noguera, C. (2003). "Del currículo a la evaluación". En: Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura, UNESCO, (2010). Perspectivas regionales y nacionales de la educación sexual. Factores de éxito. Estudios de casos de programas nacionales de educación sexual. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura, UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. New York: WCEFA.
- Ospina, D., Gómez, M., Carrillo, M. (2013). ¡Cuidese, no meta la pata! Sexualidad juvenil en escolares de enfermería. Index de Enfermería. 22 (4), pp. 228-232.
- Paéz, H. (2017). Diseño e implementación de una estrategia para el desarrollo efectivo del proyecto de educación sexual y la ciudadanía desde una propuesta de gestión educativa. Bogotá: Universidad Libre.
- Palencia, M. (2001). La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras. La ventana, 13, pp. 188-210.
- Pateman, C. (1988). El contrato sexual. Barcelona: Anthropos.
- Pedrerros, J. (2009). El Tiempo, El País y El Colombiano, una mirada al conflicto amazónico. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Peláez, M. (2001). La política de género en el Estado colombiano: un camino de conquistas sociales. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, J. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo. En: Reguillo, R. (coord.), Los jóvenes en México (p.52-89). México: Fondo de Cultura Económica.
- Quaresma, D. (2014). Tratamiento de la educación sexual en escuelas primarias en el sur de Brasil. Revista Cubana de Salud Pública 2014, 40, pp. 289-298.

- Quijano, M. (1999). La maestra en la historia de la educación en Colombia. En: El profe es una nota. Bogotá: IDEP, p. 122-153.
- Rabak, J. (2000). La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual. En: El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Ramírez, J. (2010). "Violencias y jóvenes. Enclaves de la masculinidad". Escuela y mercados de trabajo. En: Reguillo, R. (coord.), Los jóvenes en México (p.350-394). México: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2000). Emergencia de cultura juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá: Norma.
- Reguillo, R. (2010). Los jóvenes en México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rich, A. (1976). Nacida mujer. La crisis de la maternidad como institución y como experiencia.
- Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En: Marysa Navarro y Catherine, Ro. Stimpson. ¿Qué son los estudios de mujeres? Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Roa, P.; Buitrago, A.; Osorio, A.; Sánchez, L.; Bernal, L. (2009). La educación sexual en Colombia: análisis de los juegos de verdad en la escuela 1990-2007. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, R. (1999). Foucault y la genealogía de los sexos. México: Anthropos.
- Rojas, M.; Méndez, R.; Montero, L. (2016). La salud sexual y reproductiva en adolescentes: la fragilidad de la autonomía. Hacia la promoción de la salud, 21(1), pp.52-62.
- Rousseau, J. (2004). El contrato social. España: RBA.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo". Nueva antropología, vol. VIII. No. 30, México, p.98-145.
- Rubin, G. (1989). "Reflexionando sobre sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En: Vance, Carole. Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina. Madrid: Revolución.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Volumen 2. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes y Editorial Universidad de Antioquia.

- Sáenz, J.; Granada, C. (2013). El dispositivo de lo social como gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo XX en Colombia. En: Proyecto Ensamblando en Colombia. p. 219-252. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sáez, G. (2016). Cosificación sexual. Nuevas formas de violencia contra la mujer. Granada: Universidad de Granada.
- Salazar, A. (1991). No nacimos pa' semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín. Bogotá: Cinep.
- Saletti, L. (2008). Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de maternidad. Clepsydra, 7, pp. 169-183.
- San Martín, D. (2009). El riesgo como dispositivo de gobierno en las sociedades de control. Algunas notas sobre Frontex. En: Soto, L.; Brandariz, J.; San Martín, D.; Cardesín, J.; González, R.; Fernández, A.; Viejo, R. La globalización en crisis/gubernamentalidad, control y política de movimiento (pp. 51-70). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- Santos-Iglesias, P; Perla, F; Sierra, J C; (2011). Culpabilidad sexual en jóvenes: influencia de las actitudes y la experiencia sexual. Revista Latinoamericana de Psicología, 43, pp. 73-81.
- Saraví, G. (2007). De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Buenos Aires: Prometeo.
- Schüssler, F. (1989). En memoria de ella. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Scott, J. (1986). "El género una categoría útil para el análisis histórico". En: Navarro, M. & Simpson, C. (compiladoras). ¿Qué son los estudios de mujeres? México: Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 37-76.
- Scott, J. (1993). "La mujer trabajadora en el siglo XIX". En: Duby, G.; Perrot, M. Historia de las mujeres. El siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad (p. 99-130). Madrid: Taurus.
- Scott, J. (2011). Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? La manzana de la discordia, enero-junio, Vol. 6 No. 1, p. 95-101.
- Seaone, J. (2006). El placer y la norma. Genealogía de la educación sexual en la España contemporánea. Orígenes (1800-1920). Barcelona: Octaedro.
- Sepúlveda, M. (2011). El riesgo como dispositivo de gobierno. Neoprudencialismo y subjetivación. Revista de psicología, 20 (2), pp. 103-124.

- Spivak, G. (1987). *In other worlds. Essays in cultural politics*. New York: Methuen.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), pp.175-235.
- Tiusaba, A. (2015). *Prevenir, amar y vivir en familia: la educación sexual en la última década del siglo XX*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tiusaba, A. (2015). Tarde de pintura en el curso 101 del Colegio San Francisco IED – Bogotá, agosto 6 de 2015.
- Tiusaba, A. (2016). Tarde en el curso 201 del Colegio San Francisco IED – Bogotá, septiembre 14 de 2016.
- Tiusaba, A. (2017). *Aprendiendo a investigar. Feria programa Ondas Bogotá – Ciudad Bolívar*, septiembre 4 de 2017.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torres, F. (2012). La prensa como instrumento ideológico en la historia del pensamiento político en Colombia: una mirada desde la región caribe colombiana. *Revista Encuentros*, 1, p. 11-24.
- Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de educación sexual integral. *Contextos Educativos* 16, pp. 41-54.
- Torres, M. (2011). Territorialización del cuerpo: el cuerpo como un espacio de lucha. *Revista Geográfica de América Central*, 2, pp. 1-11.
- UNESCO, ONU-SIDA, UNFPA, Unicef y OMS. (2010). *Convenciones y acuerdos internacionales relacionados con la educación sexual. Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Francia: UNESCO, ONU-SIDA, UNFPA, Unicef, OMS.
- Urteaga, M. (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser jóvenes. En: *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 15-51.
- Valencia, H., Prada, E., Avendaño, A. (2015). *Educación sexual en valores: una propuesta formativa para estudiantes del grado 302 jornada tarde del colegio Nuevo San Andrés de los Altos*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Valenzuela, J. (2010). Juventudes demediadas. Desigualdad, violencia y criminalización de los jóvenes en México. En: *Los jóvenes en México*. México: Fondo de Cultura Económica, p.316-349.



- Varela, J.; Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Vargas-Monroy, L.; Pujal, M. (2013). Gubernamentalidad, dispositivos de género, raza y trabajo: la conducción de la conducta de las mujeres trabajadoras. *Universitas Psychologica*, 12(4), p. 1255-12-67.
- Vasallo, C. (2007). Sexualidad. salud sexual. Prevención del VIH-sida. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, vol. 6, núm. 5, diciembre, pp. 1-9.
- Vásquez, M. (2012). Análisis del discurso de la sexualidad de los sitios web de educación sexual en español dirigidos a adolescentes. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Viveros, M. (2004). El gobierno de la sexualidad juvenil y la gestión de las diferencias. Reflexiones a partir de un estudio de caso colombiano. *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 40, pp. 155-184.
- Viveros, M. (2015). Sex/Gender. In: *The Oxford Handbook of Feminist Theory* (Forthcomig), edited by Lisa Disch and Mary Hawkesworth. Online Publication. Date: Jan 2015, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199328581.013.42.
- Viveros, M. (2016). La contestación del Género: cuestión nodal de la política (sexual) en Colombia. *Sexuality Policy Watch*. Recuperado de: <http://sxpolitics.org/es/la-contestacion-del-genero-cuestion-nodal-de-la-politica-sexual-en-colombia/3579>
- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Boston: Beacon Press.