

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SOBRE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD
TIENEN LOS DOCENTES DE 9º, 10º Y 11º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO
CARRASQUILLA.

DIANA MARCELA CASTRILLÓN TOBÓN

MAGDA LUCÍA HIDALGO VASQUEZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO: PENSAMIENTO-
FORMACIÓN

MEDELLÍN

2017

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SOBRE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD
TIENEN LOS DOCENTES DE 9º, 10º Y 11º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO
CARRASQUILLA.

DIANA MARCELA CASTRILLÓN TOBÓN

MAGDA LUCÍA HIDALGO VASQUEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magister en educación énfasis en maestro: Pensamiento-
Formación

Asesora

Ana María Arias Cardona

Psicóloga

Especialista en Psicología Clínica, énfasis: Salud mental

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO: PENSAMIENTO-
FORMACIÓN

MEDELLÍN

2017

Medellín, 2017

Magda Lucía Hidalgo Vásquez y Diana Marcela Castrillón Tobón

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada

Firma



Magda Lucía Hidalgo V.

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín.

AGRADECIMIENTOS

A mi hijo por su apoyo y dulzura, a mi madre por su comprensión y ayuda continua, a mi esposo por su cariño y palabras de aliento.

A las directivas y docentes de la institución Federico Carrasquilla por su colaboración e interés por el trabajo investigativo.

Diana Castrillón

Al motor de la vida “el amor y sus colores”, amor de aquellos que expresaron en este tiempo lágrimas, risas, abrazos, palabras, besos, miradas y verbos. Al amor que no abandona, el mío y el tuyo.

Magda Lucía Hidalgo Vásquez

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO 1	15
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	15
OBJETIVOS.....	22
1.2.1 OBJETIVO GENERAL	22
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
CAPÍTULO 2	23
MARCO CONTEXTUAL	23
CAPÍTULO 3	28
MARCO REFERENCIAL	28
3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y POLÍTICOS	28
3.2 ANTECEDENTES LEGALES.	38
3.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	49
CAPÍTULO 4	58
MARCO CONCEPTUAL.....	58
4.1 REPRESENTACIONES SOCIALES	58
4.1.1 CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL	65
4.1.2 ESTRUCTURA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIA	67
4.1.3 LA REALIDAD SOCIAL EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	69
4.1.4 EL CONOCIMIENTO DEL SENTIDO COMÚN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	70
4. 2 CATEGORÍA EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD	72
4.2.1 GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL	85
4.2.2 SUBCATEGORÍA SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA.....	90
4.2.3 SUBCATEGORÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	97
CAPÍTULO 5	103
DISEÑO METODOLÓGICO	103
5. 1 PARADIGMA CUALITATIVO.....	103
5.2 MÉTODO	105
5.3 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	107
5.3.1 MOMENTO DE ACERCAMIENTO	107

5.3.2 MOMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	108
5.3.3 PARTICIPANTES	111
5.3.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	111
5.5.5 ASPECTOS ÉTICOS	114
5.5.6 DIVULGACIÓN DE RESULTADOS.....	115
CAPÍTULO 6	116
HALLAZGOS.....	116
6.1 GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL.....	117
6.1.1 ROLES	121
6.1.2 ESTEREOTIPOS	124
6.2 CATEGORÍA DE SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA.....	130
6.2.1 RIESGOS	140
6.3 CATEGORÍA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	145
6.3.1 CONOCIMIENTOS.....	145
6.3.2 ENCARGADOS.....	149
6.3.3 PROPUESTAS DEL MEN Y DIRECTRICES INSTITUCIONALES.....	154
6.3.4 ACCIONES DE ABORDAJE- SITUACIONES DE CLASE.....	161
CONCLUSIONES.....	170
RECOMENDACIONES	177
REFERENCIAS	179

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Relación de los cuatro holónes de la sexualidad. Fuente: Rubio (1983)

Figura 2. Representación de la sexualidad según la teoría de los cuatro holónes sexuales.

Fuente: Rubio (1983)

Figura 3. Derechos sexuales y reproductivos (1997) y teoría Holónica. Fuente: Rubio

(1983)

Figura 4. Mapa categorial general. Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Matriz Categorial. Fuente: Elaboración propia

GLOSARIO

SSR: Salud Sexual y Reproductiva.

DSR: Derechos Sexuales y Reproductivos

MEN: Ministerio de Educación

MS: Ministerio de Salud

PEI: Proyecto Educativo Institucional

UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas

OMS: Organización Mundial de la Salud

OPS: Organización panamericana de la Salud

UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas

ITS: Infecciones de transmisión sexual

ONUSIDA: El Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA

VIH: Virus de Inmunodeficiencia Humana

SIDA: Síndrome de inmunodeficiencia adquirida

ENDS: Encuesta Nacional de Demografía y Salud

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DICE: Diagnóstico Integral de Ciudad para la Equidad

CLEI: Ciclos Lectivos Integrados para la formación de adultos

TRECE: Transversalización de los Referentes de la Educación para la sexualidad y la construcción de Ciudadanía en la Escuela

PROFAMILIA: Asociación Probienestar de la familia

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

DEDS: Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas

PNES: Proyecto Nacional de Educación Sexual

WAS: Asociación Mundial de Sexología

RESUMEN

Esta investigación de tipo cualitativo busca comprender las representaciones sociales que sobre educación para la sexualidad tienen los docentes de 9º, 10º y 11º de la institución educativa Federico Carrasquilla. La recolección de información se obtuvo de la aplicación de entrevistas semiestructuradas y ejecución de un taller con situaciones de aula a 12 docentes participantes del estudio, la interpretación se realizó por medio del método hermenéutico y el análisis de una matriz categorial con subcategorías que permitió identificar, describir y caracterizar las representaciones sociales sobre la educación para la sexualidad, desde lo que piensan, dicen y hacen los docentes. Los resultados muestran, con relación a la educación para la sexualidad que las representaciones sociales de los docentes están orientadas de forma predominante a conceptos fisiológicos y el modelo biológico de la sexualidad, y en cuanto a la práctica pedagógica en las situaciones de aula, dichas representaciones están ligadas a los conocimientos, las creencias y experiencias propias de cada docente.

PALABRAS CLAVES

Representaciones sociales, educación para la sexualidad, sexualidad, práctica pedagógica.

SUMMARY

This type of qualitative research pretends to understand the social representations that teachers from 9º, 10º and 11º grades of the Educational Institution Federico Carrasquilla have about education for the sexuality.

The collection of information was obtained from the application of semi-structured interviews and the execution of a workshop with classroom situations to 12 teachers participating in the study, the interpretation was performed through the hermeneutical method and the analysis of a categorial matrix with subcategories which allowed to identify, describe and characterize social representations about education for sexuality, from what teachers think, say and do. The results show that, in relation to education for sexuality, the social representations of teachers are

predominantly oriented to physiological concepts and the biological model of sexuality, and as regards to the pedagogical practice in classroom situations, these representations are linked to the knowledge, beliefs and the own experiences of each teacher.

KEY WORDS

Social representations, education for sexuality, sexuality, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

La educación para la sexualidad ha sido un tema controversial en las directrices estatales, además de las opiniones de profesionales de la salud, sexología, psicología y sociología e investigadores de distintas ramas del saber. Desde el área educativa se aborda desde diferentes puntos de estudio como lo son las edades oportunas para recibir este tipo de educación para la sexualidad, la metodología empleada, los temas básicos y de interés, los elementos pedagógicos. Pero se ha abordado de forma superflua al educador, quien ha sido considerado agente educativo y directo responsable en la educación para la sexualidad.

En Colombia existen propuestas referentes al tipo de educación mencionada, que se enmarcan en la legislación Colombiana y se llevan a cabo a través de las instituciones educativas, las cuales sirven como espacios de formación para la sexualidad iniciado desde lo biológico/fisiológico del cuerpo, en el cuidado y respeto por sí mismo y los demás, el proyecto de vida, y los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR), entre otros elementos. Para esto el Ministerio de Educación (MEN) y el Ministerio de Salud (MS) trabajan juntos realizando campañas sobre educación para la sexualidad, que son adaptadas y realizadas en las instituciones educativas, en donde se tienen en cuenta las necesidades de la población estudiantil y lo orientado por la normatividad.

La educación para el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), que tiene como objetivo no solo la formulación sino la aplicación de los proyectos pedagógicos para concientizar a los niños y jóvenes de sus Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR), y que éstos puedan tener una sexualidad sana, desde la responsabilidad y la relación de ésta con su proyecto de vida.

Este programa asume la educación para la sexualidad sin una mirada negativa, la visualiza como una oportunidad para abordar una dimensión humana, que no se debe ceñir a una asignatura, debe ser un elemento en el que participe toda la comunidad educativa, en pro de fortalecer procesos de autonomía y autoconocimiento, y una relación sana consigo mismo y con los demás.

La educación para la sexualidad se encuentra estipulada en la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, parágrafo e) del artículo 14, donde se expresa que el tema de la sexualidad no pertenece a un asignatura específica, y debe estar incorporado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) lo que hace referencia a uno de los objetivos de la educación, formación integral del educando, por lo cual debe ser trabajado en la institución educativa. Desde el MEN la educación para la sexualidad está en relación con la construcción de ciudadanía, al superar una sola visión biológica/fisiológica sobre la sexualidad y postular además unas competencias desde el género, el erotismo y una vinculación afectiva, donde las emociones, la comunicación, el respeto a la diferencia, tienen como base formativa y como objetivo, que los niños y jóvenes sepan entablar una relación consigo mismo y con los otros, desde el respeto, la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, y una mirada crítica hacia su vida cotidiana, y las situaciones que se pueden hacer presentes en la misma, que pueden implicar la vulneración de estos derechos. Se aborda también la manera de reaccionar y asumir estas situaciones, y las acciones que se pueden llevar a cabo ante las mismas.

La educación para la sexualidad del MEN y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), tiene como objetivo no solo la formulación sino la aplicación de los proyectos pedagógicos para concientizar a los niños y jóvenes de sus Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR), y que éstos puedan tener una sexualidad sana, desde la responsabilidad y la relación de ésta con su proyecto de vida. Este programa asume la educación para la sexualidad sin una mirada negativa, la visualiza como una oportunidad para abordar una dimensión humana, que no se debe ceñir a una asignatura, debe ser un elemento en el que participe toda la comunidad educativa, en pro de fortalecer procesos de autonomía y autoconocimiento, y una relación sana consigo mismo y con los demás.

Por lo tanto se pretende en esta investigación comprender las representaciones sociales que sobre educación para la sexualidad tienen los docentes de la institución educativa Federico Carrasquilla, “conocer por un lado, lo que piensa la gente y cómo llega a pensar así, y por otro lado la manera en que los individuos conjuntamente construyen su realidad y, al hacerlo, se construyen a sí mismos” (Banchs, 2001, p. 15). Además permite en los docentes identificar

pensamientos, opiniones y discursos desde las categorías de orientación sexual y género, salud sexual y reproductiva, y prácticas pedagógicas, al tener en cuenta el sentido común de los docentes como una herramienta para la comprensión de las representaciones sociales, “el sentido común y sus diversas modalidades son un objeto de estudio interesante, porque indica las formas de pensamiento de los agentes educativos” (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004, p. 3).

La investigación se desarrolla dentro del paradigma cualitativo y el método hermenéutico, basado en la interpretación y el análisis categorial para comprender las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la educación para la sexualidad desde las subcategorías mencionadas. Se tiene como marco las representaciones sociales que se manifiestan en el lenguaje y en la práctica, lo que permite la lectura de la realidad.

Se presentan como principales referentes teóricos a Serge Moscovici y Denise Jodelet, Eusebio Rubio y Olga Lucía Zuluaga entre otros. La recolección de datos se realizó a través de la entrevista semiestructurada y el taller, técnicas aplicadas a docentes de 9º, 10º y 11º que enseñan en esos grados sin importar el área o asignatura en la que se desempeñen.

Por lo tanto, el presente trabajo investigativo está estructurado en seis capítulos, en el primero se establece la descripción del problema y los objetivos propuestos; en el segundo se presenta el marco contextual, con la descripción de la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio; en el tercero se realiza el marco referencial con antecedentes, sobre Educación para la Sexualidad (históricos-políticos, legales e investigativos); en el cuarto se da a conocer el marco conceptual desde las categorías Representaciones Sociales y Educación para la Sexualidad esta última al tener en cuenta tres subcategorías: el género y la orientación sexual, la salud sexual y reproductiva y las prácticas pedagógicas; en el quinto se presenta el diseño metodológico y en el sexto capítulo se da a conocer los hallazgos encontrados en la investigación con el análisis intercategorial ya presentado en el desarrollo del trabajo y se finaliza con las conclusiones, recomendaciones y bibliografía.

CAPÍTULO 1

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La educación para la sexualidad ha sido abordada por los gobiernos de distintos países, los cuales han establecido una serie de lineamientos y políticas para orientar su ejecución en las instituciones educativas, al tener como marco de referencia la OMS (Organización Mundial de la Salud), la OPS (Organización panamericana de la Salud) y la UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas), donde se establece la sexualidad como una dimensión del ser humano que integra elementos psicológicos, sociales, políticos, económicos, históricos, culturales y geográficos de la persona en relación consigo misma y con los demás.

La educación para la sexualidad es concebida como

El conjunto de aprendizajes que permiten el buen desarrollo de las capacidades sexuales, su coordinación con las demás facultades y la consecución de una buena interrelación con las otras personas que resulten estimulantes por su condición sexuada y sexual, consiguiendo altos niveles de espontaneidad y comunicación, y también de respeto y estima. (Boix, 1976, p. 116).

Es decir, incorpora lo biológico, psicológico y social de la sexualidad como base para la formación integral, encaminada a la construcción de una persona que viva su sexualidad de una forma sana, consciente y responsable, para lo cual tendrá acceso a conocimientos alternos a los que puedan recibir de los miembros de su grupo familiar y social, conocimientos de la sexualidad que integran el género, la identidad de género y la orientación sexual entre otros, conceptos que se establecen dentro de la convivencia escolar para fomentar espacios de reflexión, transformación y sensibilización sobre la sexualidad como elemento integrador de la formación de un ser humano autónomo, responsable y respetuoso del ser y de la diferencia del otro.

Respecto a la educación para la sexualidad desde el marco legal se establece en la Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Parágrafo e) del Artículo 14, que en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

Al establecer que la educación para la sexualidad tiene que ser abordada en los establecimientos educativos sin importar su carácter público o privado, al considerar la institución educativa como uno de los escenarios donde se llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, que se basan en la formación en derechos humanos (justicia y democracia), en el cuidado del medio ambiente, aprovechamiento del tiempo libre, prácticas sexuales seguras, prevención del consumo de sustancias psicoactivas, la educación para la paz, la convivencia ciudadana, la inclusión.

En la educación para la sexualidad, se propugna por una formación que le permita al estudiante tener una vida sexual sana, la cual desde la OMS (2002), se considera que es un estado de bienestar físico, mental y social, que supera la ausencia de enfermedades y le permite a la persona relacionarse con los demás a partir del compromiso con la pareja, el afecto, el placer y la construcción de identidad sexual, el reconocimiento y vivencia de los derechos sexuales y reproductivos.

Al tenerse en cuenta lo mencionado, el desarrollo de una sexualidad sana conlleva al bienestar no solo personal, sino también interpersonal y social, que integra elementos desde lo sexual, afectivo, género, identidad, orientación sexual, entre otros. La educación para la sexualidad permite a las personas situarse frente a las situaciones que se le presenten y tomar decisiones de forma responsable y consciente además está contemplado en la Ley 1620 (2013).

Respecto a la salud sexual y reproductiva, ésta es según la OMS (2002) un estado de bienestar que no solo hace referencia a lo físico sino también a lo mental y emocional, al establecer que la sexualidad contempla aspectos como el placer, lo afectivo y la relación

interpersonal. Esta salud sexual es un tema que no corresponde solo a la mujer sino que involucra también al hombre expresada en la conferencia internacional sobre población y desarrollo, Cairo (1994) y la cuarta conferencia mundial de la mujer, Beijing (1995), lo cual amplía la visión de género no basado en las características sexuales (sexo-anatomía) sino como una construcción mental de la persona de forma subjetiva y colectiva, donde se puede establecer claridades y concepciones nuevas de los roles en relación con el género.

La salud sexual y reproductiva, es vulnerable debido a una serie de riesgos como el embarazo adolescente y las ITS (Infección de Transmisión Sexual). Según ONUSIDA (El Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida) (1999) la vulnerabilidad se considera como las situaciones específicas que generan la posibilidad de contagio y transmisión de las enfermedades, y en este caso del VIH (Virus de Inmunodeficiencia Humana), en las que participen una o dos personas, que estén infectadas. Esta vulnerabilidad se puede generar por elementos personales, por el acceso que se tenga de servicios que posibiliten prevención y atención frente a las enfermedades, y finalmente por las condiciones inherentes a los grupos sociales a los cuales pertenezca la persona, que pueden influenciar en el control que ésta tenga sobre la salud propia. Según ONUSIDA (2009) en el caso de Colombia la vulnerabilidad está vinculada a las condiciones económicas que afectan el acceso a servicios de salud, por parte de la población.

La salud sexual y reproductiva, presenta riesgos, por ejemplo según ONUSIDA (2000) refieren que los jóvenes de sexo masculino tienen varias parejas sexuales y asumen riesgos en su sexualidad, por demostrar su masculinidad y ser aceptado en un círculo social, y al no utilizar condones exponen a sus parejas (sean o no del mismo sexo) al contagio de ITS. Por lo tanto, los jóvenes se constituyen en una población que inicia su vida sexual, en algunas circunstancias a una edad temprana, desde los deseos, anhelos y emociones que pueden incidir en la elección de una pareja o las decisiones que asuman frente a la exposición a las ITS.

Este riesgo podría aumentar si no cuentan con información clara y real acerca de la sexualidad, desde una visión integral que supere el determinismo biológico, papel que le corresponde a la educación para la sexualidad, y razón por la cual los docentes escogidos son los

que se desempeñan en los grados 9º, 10º y 11º, donde la población oscila entre 14 a 16 años.

Otro de los riesgos es el embarazo adolescente, que afecta no solo al joven sino también a sus familias, y en la actualidad se considera un problema de salud pública, debido a su aumento particularmente en zonas de vulnerabilidad social y económica, como se expresa en el estudio realizado por la Alcaldía de Medellín (2008) al postularse que la tasa más alta de fecundidad en adolescentes de 15 a 19 años se presenta en zonas de pobreza como Villahermosa, San Javier y el Popular, este último concierne a este trabajo investigativo, ya que, la institución educativa Federico Carrasquilla se encuentra ubicada en la comuna 1 (Popular), que según el Proyecto Educativo Institucional (PEI) atiende a una población de estrato 1 y 2 mayoritariamente.

Desde la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) (2010) en Colombia se ha generado un aumento de 1.3 a 3 las mujeres adolescentes embarazadas que accedieron a la educación superior, por lo que se ha reportado este aumento en uno de los países que ha implementado políticas de sexualidad desde la anticoncepción, asesoría médica y proyectos institucionales. Según el organismo regional andino (2008) la problemática del embarazo adolescente está acompañado de la violencia de género y el contagio de enfermedades de transmisión sexual.

Según la UNFPA (2008), las poblaciones afectadas por el VIH/SIDA y el embarazo adolescente en su mayoría son las más pobres y con alta vulnerabilidad social, al incidir otros factores como la inequidad, las clases sociales, las diferencias étnico-raciales entre otros elementos, “Cuando confluyen múltiples factores determinantes de vulnerabilidad, como ocurre en las comunidades afectadas por la extrema pobreza y los conflictos armados, se presenta una interacción sinérgica que aumenta esta vulnerabilidad” (García, 2005, p. 6).

Según el informe de ONUSIDA (2007) desde el 2005 se han presentado 25 millones de muertes en el mundo por SIDA y más de 40 millones de personas están contagiadas con VIH, y en el 2007 se redujo un 16% la epidemia en países donde se ha trabajado sobre los factores de

riesgo en relación con la infección, lo que demuestra la relevancia de la educación para la sexualidad como aporte para el bienestar social.

En América Latina se ha presentado un aumento constante de la epidemia, ya que desde el 2007 se establece que más del 1,6 millones de personas se han contagiado y en el caso de Bolivia, Chile, Colombia entre otros, el contagio se presenta en su mayoría en los hombres aunque en el caso particular de Colombia la epidemia no solo afecta a los hombres sino que se generaliza afectando a toda la población, y según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2010) en Medellín se han presentado 135 casos nuevos de contagiados que en comparación con otros municipios del valle de Aburrá, lo posiciona en primer lugar, lo que muestra la magnitud del problema y su persistencia en la población vulnerable como es el caso del Popular 1 donde se encuentra ubicada la institución educativa que se estudia en este trabajo.

En Colombia como en otros países de Latinoamérica, se está observando un progresivo cambio del patrón predominante de transmisión homosexual hacia el predominio de la transmisión por coito heterosexual, y en algunas regiones esta realidad es evidente hace varios años (García, 2005, p. 3).

Es decir, tanto la transmisión de las ITS como el embarazo adolescente están en relación con las conductas de los jóvenes, en el caso de las mujeres según ONUSIDA (2000) se caracterizan por una postura pasiva frente al hombre en las relaciones sexuales mientras que el hombre se postula como un agente de dominio y elección. Según García (2005) el hombre manifiesta una posición de negociar y tomar decisiones, aún al estar en riesgo, es decir, en algunas circunstancias decide no usar condón. Según Soto (2006) el hombre omite el uso del condón debido a que éste representa una disminución de su hombría, además significa la confianza en la pareja estable y el amor hacia ésta, y en algunas circunstancias por no tener uno al alcance en el momento de la relación sexual.

Según la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (2005) los adolescentes embarazados han sido de 21%, con una edad aproximada de 18 años, al sostener relaciones sexuales antes de los 15 años al ser el 11%, y las mujeres que han tenido embarazos no deseados es del 15% en

edades que oscilan entre 15 y 19 años, este aspecto se relaciona con la transmisión de ITS, debido a los comportamientos riesgosos de los adolescentes que según la OMS (2003) postula a los jóvenes de 15 a 19 años como una de las poblaciones con tasas más altas del contagio de las ITS.

Es decir, se presentan varias situaciones en relación con la salud sexual y reproductiva como las infecciones de transmisión sexual, la violencia de género, los embarazos no deseados, el aborto, lo que ha propiciado que los gobiernos manifiestan preocupación por el bienestar de la población. Según la OPS (2006) los menores de 19 años se constituyen como la población más vulnerada en salud sexual y reproductiva desde la infección del VIH, contagio de ITS, los embarazos no deseados y la violencia en contra del género, lo que puede verse agravado según el contexto social.

Lo que hace emerger la importancia de la educación para la sexualidad, ya que la vulnerabilidad a los riesgos (ITS, embarazo adolescente...) puede aumentar en una comunidad educativa con conocimiento insuficiente frente a la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos, entre otros elementos, y se dificulta más cuando esta situación se acompaña de falencias en el acceso a servicios preventivos o de información, lo que permitiría disminuir los factores de riesgo asociados a conductas sexuales.

Esta vulnerabilidad también puede aumentar si a la anterior situación se le asocia la posibilidad que los docentes presentan desinterés y/o desconocimiento frente a la educación para la sexualidad, y que el docente lo asume como el cumplimiento de una función para su asignación académica, y que su práctica pedagógica en relación con la educación para la sexualidad puede estar fundamentada y orientada a retomar los temas concernientes a la sexualidad en aquellas situaciones que se presentan en el aula de clase y a solucionar inquietudes frente a estos aspectos en los jóvenes cuando se manifiestan.

Por lo que se hace necesario realizar procesos de reflexión de la práctica pedagógica en los docentes en relación con la implementación de una estrategia de educación para la sexualidad que no solo sea prioridad estatal, sino que esté presente en las instituciones educativas de forma transversal libre de prejuicios, ya que, según ONUSIDA (2002) los programas educativos le dan

prioridad a lo cognitivo en comparación con lo afectivo y el diálogo intergeneracional, por lo que se continúa con modelos conceptuales que reproducen la visión de la sexualidad como tabú.

Al plantearse la situación en relación con la educación para la sexualidad en la institución educativa Federico Carrasquilla, al parecer por parte de los docentes la sexualidad se encuentra centrada en las ITS y la prevención de riesgos (VIH), al reducirla al ámbito biológico y corporal, lo cual trasciende a sus prácticas al representarse la sexualidad sólo desde el cuerpo y el cuidado de éste, por lo que la educación se concentra en lo reproductivo desde la prevención del embarazo adolescente o no deseado y en algunas enfermedades donde destaca el VIH, ya que al parecer desconocen otras enfermedades, las características de estas y las maneras de prevenirlas.

Por lo tanto se pretende en este trabajo investigativo comprender las representaciones sociales que sobre educación para la sexualidad tienen los docentes de 9º, 10º y 11º de la institución Educativa Federico Carrasquilla, en relación con el género y la orientación sexual, la salud sexual y reproductiva y las prácticas pedagógicas, ya que esa no apropiación por parte de los docentes propicia una educación para la sexualidad desarticulada con lo estipulado por el MEN y debido a que las representaciones sociales podrían influir en las prácticas pedagógicas de los docentes desde las tres dimensiones, la primera es la información a partir de lo que saben o conocen en este caso sobre la educación para la sexualidad y lo concerniente a la misma, la segunda es el campo de representación desde la estructuración del conocimiento y finalmente la actitud a partir de lo emocional y los sentimientos que están presentes en el accionar del docente (que hacer), lo que es llamado el sentido común por Moscovici (1979).

Por consiguiente se formula la pregunta investigativa ¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre educación para la sexualidad tienen los docentes de 9º, 10º y 11º de la institución educativa Federico Carrasquilla?

OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender las representaciones sociales que sobre educación para la sexualidad tienen los docentes de 9º, 10º y 11º de la institución educativa Federico Carrasquilla.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir las representaciones sociales que los docentes tienen frente al género y la orientación sexual.

Identificar las representaciones sociales que los docentes tienen frente a la salud sexual y reproductiva.

Caracterizar las prácticas pedagógicas en relación con las representaciones sociales de los docentes sobre la educación para la sexualidad.

CAPÍTULO 2

MARCO CONTEXTUAL

Medellín es la capital del departamento de Antioquia, y la segunda más poblada del mismo. Se ubica en el valle de Aburrá y se sitúa a ambas orillas del río Medellín, que atraviesa el municipio de sur a norte. Según la estimación realizada por el DANE en el 2015, Medellín cuenta con una población de 2 464 322 habitantes, lo que la ubica como la segunda ciudad más poblada en Colombia, es superada por Bogotá.

La institución educativa Federico Carrasquilla lugar donde se realizó el presente trabajo, hace parte de la zona Nororiental de Medellín, que se compone por 4 comunas: Popular, Santa Cruz, Manrique y Aranjuez. La institución se encuentra ubicada en la comuna 1, con influencia en el Popular 1, Santo Domingo, Granizal, Andalucía, Villa del Socorro y Santa Cruz. Según el Corporación Con-Vivamos Corporación Cultural Nuestra Gente.(2007) en el diagnóstico Integral de Ciudad para la Equidad (DICE, 2007-2019) la comuna 1 es considerada una zona de situación crítica en lo referente a lo económico, al constituirse como una de las zonas con mayor pobreza al contener al popular uno con un nivel de 32% seguido por Santa Cruz con un nivel del 22%, éstas junto con Manrique y Aranjuez reportan los índices más altos de pobreza en Medellín, además cuenta con poblaciones que han afrontado situaciones en las cuales se les ha vulnerado los derechos humanos.

Es una institución de carácter público, fundada el 23 de febrero de 1976, cuenta con dos sedes, una para Preescolar, Básica Primaria y Aceleración del Aprendizaje; y otra sede para Educación Básica Secundaria y Media, al igual que el CLEI (Ciclos Lectivos Integrados para la formación de adultos), con una distancia de 300 metros entre ambas sedes.

En el caso de este trabajo, se tomó como población los docentes de los grados noveno, décimo y undécimo, de la jornada de la mañana, al considerarse que los estudiantes cursan una edad en la que muestran una curiosidad marcada por el tema de la sexualidad, ante lo cual, se

planteó como objetivo general comprender las representaciones sociales de los docentes en la educación para la sexualidad, y vislumbrar sus prácticas pedagógicas.

Según el PEI los estudiantes pertenecen en su mayoría a los estratos uno y dos, seguidos en menor cantidad por el estrato tres, y hacen parte de familias compuestas por uno de los padres y conviven con abuelos, tíos u otros familiares; en un menor porcentaje cuentan con una familia nuclear compuesta por padre, madre y hermanos, lo que ubica esta población en situación de vulnerabilidad y las hace sensibles frente a las ETS y el embarazo adolescente.

La sede Primaria se ubica en la calle 108 N° 43 B 17, con 870 estudiantes que cursan desde Preescolar hasta quinto de Primaria, y Aceleración del Aprendizaje, en dos jornadas (mañana-tarde) y son acompañados por 27 docentes, 1 coordinador, 3 guardas de seguridad y 3 trabajadoras de aseo. La sede de Básica Secundaria y Media, junto con el CLEI, está ubicada en la Carrera 45 N° 108 110, con 1000 estudiantes, que cursan desde sexto a Undécimo, en dos jornadas en la mañana 9°, 10° y 11°, en la tarde 6°, 7° y 8°, y el CLEI en jornada nocturna. En la sede de educación básica, secundaria y media, laboran 23 docentes, 2 coordinadores, 4 guardas de seguridad y 3 trabajadoras de Aseo. Ambas sedes cuentan con Biblioteca y servicio de Restaurante Escolar, y en la sede de Educación Básica Secundaria y Media, se encuentra la rectoría de la institución.

La institución es normatizada en el 2002 con el decreto departamental 15175, con el nombre de Federico Carrasquilla, en honor a su fundador, quien es un sacerdote perteneciente a la iglesia Católica y fundó con ayuda de la comunidad el centro educativo, llamado inicialmente Anexo IDEM Moscú, luego Liceo Popular N°1, colegio Federico Carrasquilla y finalmente Institución Educativa Federico Carrasquilla.

Se postula como objetivos institucionales

- Formar estudiantes para convertirlos en ciudadanos participativos, con sentido de pertenencia, creatividad, innovación y profundo respeto por las ideas, opiniones y formas de ser de los y las demás, fomentar el pensamiento crítico, analítico, creativo, reflexivo,

administrar procesos de formación en torno a aprendizajes y experiencias vitales, significativas y cooperativas, en pro del desarrollo humano.

- Mejorar sus resultados en pruebas externas y consolidar diferentes alternativas formativas en su Media Técnica, promover la transformación creativa de los conflictos escolares, fomentando diálogo, respeto y tolerancia como instrumentos de construcción de ciudadanía.
- Formar en la práctica del trabajo, el conocimiento técnico y la formación a lo largo de toda la vida y promover una propuesta de gestión escolar participativa, transparente y proactiva a la que se vinculen niños, niñas, jóvenes y adultos a quienes forma; padres y madres, docentes y directivos (PEI, 2009, p. 37).

Además, se establece en el PEI como modelo pedagógico el social desarrollista, que se basa en la construcción del conocimiento desde el fortalecimiento del pensamiento crítico y creativo en los miembros de la institución, a partir de un trabajo social, además, postula como principios de acción institucional, la construcción de aprendizaje significativo, la formación en valores ciudadanos, la promoción de la justicia social, la dignidad humana, y finalmente el respeto a las diferencias. Desde un sistema formativo y evaluativo, basado en la oportunidad, la pertinencia, la intencionalidad y la publicación de los resultados obtenidos en el proceso de seguimiento académico y disciplinario.

Entre los objetivos institucionales no se postula de forma explícita los aspectos relacionados con la educación para la sexualidad, respecto a ésta en la Institución se trabaja un proyecto denominado TRECE (Transversalización de los Referentes de la Educación para la sexualidad y la construcción de Ciudadanía en la Escuela), en el cual se abordan los derechos sexuales y reproductivos y estrategias que conllevan a educar sobre la sexualidad desde competencias científicas y ciudadanas.

Este proyecto nace como respuesta a las exigencias estatales desde la Ley 115, para abordar la educación para la sexualidad en la institución, al considerar la sexualidad como “dimensión humana, fuente de bienestar y salud, con diversas funciones, componentes y contextos” (Proyecto TRECE, 2007, p.1), y tiene como único objetivo

Generar prácticas que propicien el desarrollo de competencias en los estudiantes para que puedan incorporar en su cotidianidad el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, y de esa manera tomar decisiones que les permitan vivir una sexualidad sana, plena y responsable, que enriquezca su proyecto de vida y el de los demás (Proyecto TRECE, 2007, p. 1).

Para cumplir con este objetivo, el proyecto TRECE tiene cuatro enfoques, el primero en la autobiografía donde la persona aporta desde su historia y experiencias, el segundo desde lo apreciativo, a partir del acompañamiento a las personas para que éstas compartan lo mejor de sí, el tercero desde los derechos humanos sexuales y reproductivos y el último enfoque desde el desarrollo de competencias ciudadanas a través de la gestión de conocimiento, la transformación continua y la movilización desde la ciudadanía.

Frente a la educación para la sexualidad el elemento resaltado en el proyecto TRECE es la prevención de embarazos no deseados en adolescentes y la autonomía en la sexualidad, por ejemplo en el 2012 se realizó una actividad con los estudiantes de básica secundaria y media que consistió en darles a cuidar bebés artificiales con características de un ser humano (alimentación, cambio de pañales, llanto entre otras) con necesidades que tenían que ser suplidas por las estudiantes. Esta actividad se llevó a cabo solo con mujeres lo que puede llevar a pensar que la responsabilidad frente a un hijo solo le compete a éstas.

El objetivo propuesto en esta actividad, es generar conciencia frente a la responsabilidad de ser madres, para prevenir el embarazo no deseado en adolescentes, y las consecuencias que trae consigo. Otra de las actividades importantes que el proyecto TRECE ha realizado es la expo-sexualidad por medio de un carrusel, el cual es planeado por los docentes encargados del proyecto y ejecutado por los demás docentes.

En síntesis la institución educativa Federico Carrasquilla, es de carácter público y se encuentra regida por la secretaría de educación de Medellín y el MEN, y aborda lo referido a la educación para la sexualidad desde el proyecto TRECE que enfatiza en el embarazo no deseado

en adolescentes, problemática que según un estudio realizado en el 2008 por la alcaldía de Medellín afecta principalmente a la comuna 1 (Popular) donde se encuentra ubicada la institución en la que se realizó el presente trabajo investigativo, además esta problemática se encuentra acompañada de otros aspectos como el aborto, la violencia de género y la discriminación hacia la mujer.

CAPÍTULO 3

MARCO REFERENCIAL

3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y POLÍTICOS

En este apartado se encuentra como marco de referencia la UNESCO que propugna el diálogo entre culturas y pueblos desde el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, la OMS desde la promoción de la salud y prevención de la enfermedad, y el establecimiento de principios que se encaminan hacia esta última y la OPS que postula la inclusión de la salud en las políticas gubernamentales de los países.

Se tienen como referente internacional la conferencia internacional sobre la promoción de la salud en Ottawa (1986) donde se origina la carta de Ottawa con el objetivo de “salud para todos”, se resalta el individuo saludable como recurso social, y la educación para la formación integral. También se encuentra la conferencia internacional sobre población y desarrollo en el Cairo (1994), donde se abordaron elementos del género, los derechos reproductivos entre otros, y la conferencia mundial de la mujer desde las políticas de género y las campañas preventivas.

Respecto a Colombia se postula a PROFAMILIA como una organización que acompaña a la población en la planificación familiar y los esfuerzos desde la educación a través de propuestas del MEN, como el programa Nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, en relación con la UNFPA, para el ámbito educativo desde el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Desde tres módulos, en el primero se encuentran los antecedentes y los ejes, en el segundo las competencias y en el tercero los componentes de los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad.

Dentro de los referentes históricos y políticos, destaca la Organización mundial de la Salud (OMS, 1946) como la organización encargada de gestionar políticas de promoción y

prevención en salud, al considerarla como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Constitución de la organización mundial de la salud, 1946, p. 1), así mismo, la salud se estipula como un derecho fundamental, relevante para la paz, desde la cooperación de todos los miembros de la sociedad.

Dentro de los principios de la OMS, se encuentra el desarrollo saludable del niño, para lo cual, todos los pueblos y comunidades deben contar con conocimientos médicos y psicológicos que les permitan enfrentar y prevenir situaciones relacionadas con la salud, ya que “una opinión pública bien informada y una cooperación activa por parte del público son de importancia capital para el mejoramiento de la salud del pueblo” (Constitución de la organización mundial de la salud, 1946, p. 1), se hacen también responsables los gobiernos, a través de medidas sanitarias adecuadas para el pueblo al cual gobierna.

Se enmarca la salud como un recurso de la vida, resaltando la importancia del individuo saludable como un recurso social, también se incluye la promoción de la salud la cual está definida por la Carta de Ottawa, realizada en la primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud reunida en Ottawa el día 21 de noviembre de 1986, como un proceso social que aborda no solo las acciones dirigidas a los individuos, y al fortalecimiento de sus habilidades y capacidades, sino además a tratar la salud desde lo público e individual, allí se establece la educación para la formación de personas íntegras que se adapten a la sociedad como ciudadanos, que tengan prácticas de autocuidado y cuidado de los otros, para que finalmente desarrollen su potencial en la sociedad, lo cual, se amplía no solamente al individuo sino a un nivel comunitario donde se potencialicen dichas prácticas al cuidado de su bienestar físico, mental y social.

También se considera la prevención de la enfermedad, desde la OMS con el concepto de prevención de la Carta de Ottawa (1986) son las medidas destinadas no solo para prevenir enfermedades y su aparición, sino también reducir el riesgo de contagio de las mismas y reconocer las consecuencias de estas, es decir, los conceptos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad se encuentran relacionados y se complementan puesto que están encaminados a mantener la salud del individuo.

En la relación de salud y educación, surge un concepto, educación para la salud, para construir oportunidades de aprendizaje desde la alfabetización sanitaria, al considerar la educación como una estrategia comunicativa efectiva para el conocimiento de una comunidad en relación a la salud individual y colectiva, desde el proceso de enseñanza considerado no sólo la transmisión de información, sino también la promoción de habilidades y adopción de medidas encaminadas a mejorar la salud propia (factores de riesgo y comportamientos de riesgo, además del uso del sistema de asistencia sanitaria) y del colectivo, se incluyen los factores sociales, económicos y ambientales que se relacionan con la salud.

La OMS tiene como finalidades representar autoridad en lo relacionado con la sanidad internacional, colaborar con otras organizaciones, ayudar a los gobiernos en servicios de salubridad, genera ayuda técnica y promover la salud, las investigaciones, actividades encaminadas al bienestar mundial, para tales fines esta organización tendrá representantes en todos los lugares del mundo.

Así mismo, se establece otra de las organizaciones encaminadas a la salud, como es el caso de la OPS (Organización Panamericana de la Salud), la cual, se compromete con brindar atención en salud a todas las personas sin ningún tipo de discriminación, a través de la cooperación entre los países y los ministerios de salud, además, postula la inclusión de la salud en las políticas gubernamentales de los países miembros, para enfrentar los diversos problemas que conciernen a ésta. La OPS sirve como agencia de salud del sistema Interamericano y como oficina para la OMS, al promover la salud como elemento central para el desarrollo sostenible.

Como se establece en el plan estratégico de la OPS del 2014 al 2019, es relevante considerar las condiciones sociales de la salud y enfatizar en la importancia de ésta, desde enfoques basados en la igualdad de género, equidad, etnicidad y los derechos humanos, desde el empoderamiento de la comunidad y la integración de la salud en todas las políticas, especialmente las educativas.

Los ámbitos de actividad de la OPS, son las enfermedades transmisibles y no transmisibles, salud mental, sistemas y servicios de salud, familia, género, prevención para situaciones de emergencia y de desastre, en este caso, se presta mayor interés en familia, género y curso de vida, al establecer el desarrollo y evaluación de programas que potencien el desarrollo integral de los niños, la alimentación, y la promoción de vidas saludables, fortalecer la salud sexual y reproductiva, y los derechos de las mujeres y de los hombres, al igual que la equidad de género y el acceso a los servicios de salud de calidad.

A nivel de Colombia una de las estancias que se encarga sobre temas de salud sexual y reproductiva de carácter privado es PROFAMILIA, una asociación Probienestar de la familia que se creó en 1965 para guiar y acompañar a la población en planificación familiar, a través de programas radiales y proyectos encaminados al manejo de los anticonceptivos. De igual manera, en los 80 se genera la Sociedad Colombiana de Sexología, institución privada que considera la sexualidad desde una visión integral, y en los 90 empieza el abordaje de la sexualidad en consonancia con la educación para consolidar una vida de calidad, lo que va acompañado por el surgimiento del Sistema de Seguridad Social que trabaja la salud sexual y la educación sexual desde la atención básica, para dar cumplimiento a lo propuesto en la conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo que se llevó a cabo en el Cairo (1994), en la cual se abordaron elementos como el género, la mujer y su rol, los derechos de reproducción, la planificación familiar, entre otros elementos. Así mismo el gobierno colombiano construye una serie de compromisos desde la conferencia Mundial sobre la mujer (Beijing, China, 1995) como incorporar políticas de género y fortalecer las campañas preventivas.

Según cifras de las últimas encuestas de la ENDS (Encuesta Nacional de Demografía y Salud), el 19,5 % de las adolescentes han estado en algún momento embarazadas, en un margen de edad que oscila entre los 15 y 19 años, es más alta la tasa en la zona rural, y en los departamentos de Amazonas, Guainía, Vichada, Chocó y Cesar; además, en el 2010 se encontró que es mayor la cantidad de adolescentes embarazadas con ingresos bajos, y que el 66% de estos embarazos no fueron planeados, además, los hijos de mujeres adolescentes pueden tener mayores riesgos de salud en relación con peso y mortalidad temprana.

La OMS determina que la tasa más alta de enfermedades e infecciones de transmisión sexual se encuentra en los jóvenes con edades que oscilan entre los 20 y 24 años, seguida por la población de 15 a 19 años, lo cual, es consecuencia de relaciones o prácticas sexuales con varios compañeros, por el desconocimiento o no manejo de métodos anticonceptivos, que puede generar problemas asociados a la infertilidad, riesgo de cáncer y dificultades en el embarazo, por lo cual, se enfatiza en la relevancia de la educación para la sexualidad desde una visión integral del ser humano.

Otra organización que aborda la salud, es la UNESCO, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que tiene como base el diálogo entre las culturas y los pueblos, desde el respeto a los valores que sean comunes y que permitan establecer un desarrollo sostenible, a partir del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, la reducción de la pobreza y la ejecución de las actividades establecidas por dicha organización, las cuales, se centran en la igualdad entre los hombres y las mujeres, la educación de calidad, el desarrollo sostenible, promover la cultura de la paz, enfrentar los problemas éticos y sociales que surjan en la sociedad, entre otras, en las que destaca, que se dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura:

Colaborando con los Estados Miembros que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas; Instituyendo la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna; sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre. (Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Artículo 1, inciso b del numeral 2, 2004, p.8).

Así mismo, en el encuentro que se realizó en San José, Costa Rica, en el 2006, se realizó una publicación con el mismo nombre del evento, “Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe”, con el fin de impulsar en las regiones acciones en el marco del Decenio de Educación para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas – DEDES 2005-2014, en el marco de educación para todos enfatiza en la urgencia de

luchar por la prevención del VIH-SIDA (EDUSIDA) y en el contagio de enfermedades infectocontagiosas mediante la educación, y la búsqueda de alternativas para lograr un mayor nivel de alfabetización en la región, y mejorar la calidad de vida, lo cual está dentro del marco de “la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible”.

Por lo cual, la preocupación radica en que se propague una enfermedad y no se tenga conocimiento de ello por parte de los padres, profesores y la sociedad, lo cual trae consecuencias sociales y escolares, es decir, la educación se considera una herramienta para que los estudiantes tengan una formación integral, desempeñando un papel fundamental el docente, el cual, está llamado a encaminar los procesos educativos en la formación de salud y en este caso de salud sexual y reproductiva. Lo cual se manifiesta en el discurso del coordinador Global de la UNESCO para VIH y SIDA, Sr. Mark Richmond

Los efectos se harán sentir entre el profesorado, los padres y madres, así como por los alumnos, al igual que en las instituciones educativas. La epidemia también profundizará las desigualdades sociales porque impactará más en aquellos grupos vulnerables de la sociedad y, en particular, en los grupos de población que están en situación de riesgo. (Encuentro Latinoamericano: Construyendo una Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO), 2006 p. 36)

En el Cairo (Egipto) se llevó a cabo la conferencia internacional sobre la población y desarrollo (CIPD) en 1994, al presentar la relevancia de la salud y la educación y su respectiva vinculación, ya que, la información que se les da a los jóvenes les debe permitir posicionarse para tomar decisiones de manera responsable, prevenir embarazos no deseados y el contagio de enfermedades, lo cual es posible desde el entendimiento de su sexualidad.

En 1980 surgieron una serie de manuales que permitían abordar en el aula, temáticas como la natalidad, fecundidad, mortalidad, migración entre otros elementos, que se relacionan con la población, lo que surge por la influencia de corrientes internacionales de control de natalidad en 1960.

Por ejemplo en Colombia la educación para la sexualidad, es abordada a través de proyectos como el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, el cual, es una propuesta del MEN y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), para

Fortalecer en el ámbito educativo una política de educación para la sexualidad, y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, a través de proyectos pedagógicos que procuren el desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basadas en el respeto a la dignidad de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y formas de vida, y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas. (Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, 2003, p.2).

Esta propuesta se basa en una concepción de sexualidad como una dimensión humana abordada desde las competencias ciudadanas para la formación de sujetos de derechos, es así, cómo se genera un cambio en relación con la concepción que se tenía de forma inicial, al ser considerada como un elemento biológico asociado a los riesgos en el campo sexual; esta propuesta se constituye por una serie de módulos que son las herramientas para llevar a cabo la educación para la sexualidad en las respectivas instituciones educativas, por ejemplo, en el primero se abordan los antecedentes del proyecto, en el segundo las características de los proyectos pedagógicos de educación, y en el tercero la ruta operativa de dichos proyectos como orientación para las comunidades educativas.

Este Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía se enmarca en la Constitución Política de 1991, ya que, en ésta se abordan los derechos sexuales y reproductivos, en los derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales, como es el caso del artículo 42, donde se establece la libertad por parte de la pareja de decidir la cantidad de hijos, así como en otros artículos donde se establece el ejercicio de los derechos sin ningún tipo de discriminación, el libre desarrollo de la personalidad, entre otros derechos que son base para los derechos sexuales y reproductivos. A partir de este giro histórico, el MEN expidió la

resolución 3353 de 1993, que es fundamento del Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES), formulado en ese año.

Se acoge la educación sexual como proyecto pedagógico, que es llevado a cabo de forma transversal en el plan de estudios; así mismo, se encuentra como marco la Ley 115 de 1994, que establece en el artículo 14, la obligación de impartir la educación sexual en las instituciones educativas según las necesidades y características de la población estudiantil, es correspondiente con el decreto 1860 del 3 de Agosto de 1994, en su artículo 36, donde estipula que la enseñanza establecida en el artículo 14, será a través de proyectos pedagógicos, los cuales serán establecidos en el plan de estudios, al igual que su intensidad horaria y duración de los mismos.

Por lo tanto es en la década de 1990, cuando se establece la educación sexual de forma constitucional y legislativa, desde decretos y resoluciones que son regulados desde la Ley 115 y después en 1999, el MEN en relación con la UNFPA establece el Proyecto de Educación en Salud Sexual y Reproductiva de jóvenes para jóvenes, y en el 2003, las mismas organizaciones vinculadas con el Ministerio de protección social, realizan y publican la política nacional de salud sexual y reproductiva, que se convierte en los parámetros a seguir desde el programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, que postula la relevancia de formar sujetos autónomos, responsables, que reconocen la sexualidad de forma integral, y vivencian los derechos sexuales y reproductivos.

Esta propuesta, tiene como base una serie de principios que sirven para orientar las instituciones educativas, en lo concerniente al diseño del PEI, los manuales de convivencia, los planes de estudio y los proyectos pedagógicos en educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, al tener como meta que la institución se vuelva una comunidad pedagógica investigadora para la construcción del currículo, desde el contexto y la cultura.

Los principios del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía son “Ser humano, Género, Educación, Ciudadanía, Sexualidad, Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía” (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, módulo 1, 2003, p. 6), es la humanidad referida desde lo igualitario

del sujeto, basado en la dignidad y el género, que se entiende como

La categoría analítica género permite entender que los patrones de organización basados en las diferencias sexuales (biológicas), son construcciones sociales y culturales, establecidas sobre esas diferencias, que han llevado a valoraciones desiguales de mujeres y hombres, fuente de discriminación para ellas (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, 2003, p. 8).

La educación como “construcción de conocimiento con sentido” (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, módulo 1, 2003, p. 9) desde la relación de ésta con la vida cotidiana y la ciudadanía, la participación como individuos y como sociedad, al establecer su destino y el ejercicio de los derechos, al fortalecer la democracia, la reflexión y el pensamiento crítico, así mismo, la sexualidad se establece como “dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética, que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social” (Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, módulo 1, 2003, p. 12), al tener la sexualidad cuatro funciones: la Comunicativa relacional, la reproductiva, la erótica y la afectiva.

La función comunicativa enfatiza en las formas de relacionarse de los sujetos, y como estos expresan sus sentimientos, pensamientos y acciones en relación con la sexualidad, para el desarrollo de los procesos no solo emocionales y comunicativos, sino también cognitivos. Además esta función comunicativa se constituye de imaginarios y representaciones sociales, valores y creencias que tienen cabida en la toma de decisiones sobre la sexualidad, para las relaciones con los otros como seres sexuales, y con los cuales es necesario construir convivencia. Además se plantea la función afectiva, que se refiere a los afectos y sentimientos frente a la permanencia, ausencia o relación con el otro, adquiere así relevancia el amor desde el respeto, la responsabilidad y el cuidado de sí mismo y de la otra persona, al igual que establecer una pareja, tener en cuenta el género, y los lazos afectivos.

La función reproductiva se refiere a la capacidad del ser humano para producir otros individuos no solo desde lo biológico, sino también desde lo psicológico, y lo social, el primero se relaciona con la procreación, lo segundo desde las funciones de maternidad y paternidad, y lo último desde la reproducción para su desenvolvimiento en la sociedad. Así mismo, la función erótica establece el placer en las experiencias relacionadas con el cuerpo y las respuestas genitales, se incluye lo biológico, anatómico y fisiológico desde la excitación, el deseo y el orgasmo, también está el campo mental, desde las representaciones y el erotismo como parte del ser humano, así se forma una identidad erótica para una sexualidad plena.

Así mismo, se aborda la Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, desde la formación del ciudadano para “la democracia sexual que debe estar enmarcada en un contexto de profundo conocimiento de los derechos humanos y de máxima valoración del respeto a los derechos de los demás, como regla máxima de convivencia humana. Esto implica profundo respeto por los estilos de vida sexual, de pareja y del género”. (Neira Giraldo, 2006 citado en Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, módulo 1, 2003, p.17).

En síntesis la escuela se convierte en un espacio para llevar a cabo el proceso educativo, donde no solo se potencien habilidades cognitivas, sino también competencias que permitan la formación de sujetos que se reconozcan como parte de una sociedad, desde sus aportes para la convivencia, la construcción del proyecto de vida, la sexualidad desde una visión integral, y el vínculo entre saberes, el contexto y el ser.

La educación para la sexualidad se concibe como una oportunidad para que los niños, niñas y adolescentes vivan una sexualidad sana, y puedan elegir de forma responsable ante las situaciones que se presenten en sus vidas, al brindar información clara y científicamente válida que corresponda a la edad del estudiante y le permita tener una visión precisa sobre la sexualidad y el manejo de la misma, encaminada no sólo a prevenir el contagio y transmisión de enfermedades de transmisión sexual, si no que integre la autonomía y la responsabilidad para generar un proyecto de vida que sea parte de una sociedad que se oriente por los derechos para la convivencia y el respeto por el otro.

3.2 ANTECEDENTES LEGALES.

El marco normativo acerca de la educación en Colombia tiene como base la Constitución Política de 1991 en la que se establecen criterios generales sobre la educación como un derecho y un servicio público desde la gratuidad al estar regulada por el Estado en relación con la calidad educativa y el acceso a la misma. Otra normativa que será abordada en este apartado es la Ley 115 de 1994 en la que se establecen varios elementos entre los que se encuentran las finalidades de la educación y algunas características de la educación para la sexualidad. Respecto a la educación en salud en relación con la sexualidad se encuentra otra normativa, la Ley 100 de 1993 donde se establece que la educación se convierte en un medio para la formación en hábitos en salud sexual y reproductiva.

Además se encuentra el decreto 1860 de 1994 donde se estipula lo concerniente a los proyectos pedagógicos para abordar la educación para la sexualidad, así mismo, se postula la resolución 3353 de 1993 desde los proyectos y programas institucionales de educación sexual. Otro aspecto normativo es la Ley 1146 de 2007 en la que se aborda la cátedra de educación sexual. Encaminado a las normas para la protección de los niños, niñas y adolescentes, y a la construcción de espacios y mecanismos de participación se encuentra la Ley 1098 de 2006, y finalmente se encuentra la Ley 1620 desde la relación entre educación, sexualidad y convivencia escolar (ciudadanía).

Dentro de los antecedentes legales se toma como referente la Constitución Política de Colombia de 1991, en la cual se postula la educación como un derecho que tiene toda persona en el país, además, se establece que ésta tiene una función social, al permitir la formación desde el respeto a los derechos propios y de los demás, para ser constructores de paz, democracia, y convivencia, como se establece en el artículo 67 “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, son responsables de la educación no solo el Estado a través de la Escuela, sino también la sociedad y la familia.

Esta educación ha sido estipulada desde la gratuidad en las instituciones públicas, para dar apertura a todos los ciudadanos, éstas son reguladas por el Estado, el cual, es el encargado de velar por la calidad de la misma, al procurarse según el artículo 67 “la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”. Del mismo modo, se establecen algunas directrices como la existencia de instituciones educativas de carácter privado, que estarán a cargo de personas idóneas, pero que serán supervisadas por el Estado, desde unos lineamientos generales que apuntan a la calidad educativa, sin importar el carácter público o privado de las instituciones educativas.

De igual forma se establece en el artículo 44, los derechos fundamentales de los niños entre los cuales está la salud, la vida, la seguridad social, “la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación, la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión”, estos derechos serán protegidos no solo por el Estado, sino también por la familia y la sociedad. Además, se establece en el artículo 45 que el adolescente “tiene derecho a la protección y a la formación integral”, es decir, el Estado y la sociedad, velarán por la juventud, desde la educación, participación y protección de la misma.

En la ley 100 de 1993 se estipula la educación como una de las fases para generar atención en salud integral a la población, junto con otras como se establece en el artículo 153, numeral 3 “la información y fomento de la salud y la prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación en cantidad, oportunidad, calidad y eficiencia, de conformidad con lo previsto en el artículo 162 respecto del Plan Obligatorio de Salud”, es responsable el Estado desde la ampliación de cobertura, cumplimiento de responsabilidades en control y vigilancia, la participación de la comunidad, como se entabla en el artículo 154, inciso d “permitiendo progresivamente el acceso a los servicios de educación, información y fomento de la salud y a los de protección y recuperación de la salud a los habitantes del país”. En este sentido la salud es abordada en las instituciones, en este caso desde la sexualidad a partir de proyectos pedagógicos encaminados a relacionar la educación para la sexualidad y la ciudadanía.

Además, se estipulan una serie de elementos que complementan esta atención básica en lo referente a la salud, dirigidas para la colectividad como se establece en el artículo 165 “la información pública, la educación y fomento de la salud, el control de consumo de tabaco, alcohol y sustancias psicoactivas, la complementación nutricional y planificación familiar (...)”, se establece que la educación complementa lo referente a la salud de los habitantes, al permitir conciencia sobre la relevancia de la misma, y en el caso del presente trabajo de investigación, la educación para la sexualidad se encamina no solo a informar sino en generar hábitos para la salud sexual y reproductiva, la visualización del género como construcción social entre otros elementos.

En lo referente a la salud, se prioriza la atención materno infantil en el artículo 166 de la misma ley, donde se aborda la atención a la mujer de escasos recursos, como se establece en el parágrafo 2 del presente artículo “El Gobierno Nacional organizará un programa especial de información y educación de la mujer en aspectos de salud integral y educación sexual en las zonas menos desarrolladas del país. Se dará con prioridad al área rural y a las adolescentes”, por lo que las instituciones educativas desempeñan un papel relevante como espacios de socialización y educación sexual, así mismo, en el artículo 174, se aborda la prestación del servicio desde la organización territorial, se hacen partícipes las instituciones y comunidades en “el conjunto de acciones de salud y control de los factores de riesgo en su respectiva jurisdicción y ámbito de competencia”.

Respecto a la educación prevalece la Ley 115 de 1994, donde se establece el derecho a la educación como un derecho fundamental y como un proceso de formación integral del estudiante, como se estipula en el artículo 1 “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, y que cumple una función social, de acuerdo con las necesidades y características de las personas sin importar su condición física, económica o cultural.

Además tiene en cuenta entre los fines de la educación, como se establece en el numeral 1 del artículo 5 “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le

imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”, al igual, que la formación en el respeto, la paz, la justicia, la participación, conocimientos científicos y técnicos, la comprensión de la cultura colombiana, para la integración del ciudadano en la dinámica mundial, la capacidad crítica y reflexiva frente a las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales, el cuidado del medio ambiente, y la capacidad de crear e investigar.

En el artículo 14 inciso e, se establece “la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad”, de acuerdo con las características de la población estudiantil, lo cual debe ser tenido en cuenta por los docentes y por las instituciones, que la abordan a través de proyectos pedagógicos como se establece en el Decreto 1860 Agosto 3 de 1994, en el artículo 36 “El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno”, estos proyectos permiten la integración y relación de los conocimientos, para promover la investigación, y el cumplimiento de los propósitos del P.E.I.

Dentro de esta formación se encuentra otra de las finalidades de la educación en relación con la salud, como se establece en el artículo 5, numeral 12 “La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre”, donde la salud se presenta como uno de los elementos para ser abordados desde la educación al igual que el medio ambiente y la construcción de ciudadanía, esta última en relación con la sexualidad como se establecen en los proyectos encaminados por el MEN.

Dentro de lo contemplado en la Ley 115 se tienen divididos los objetivos de acuerdo a la edad del grupo poblacional, por ejemplo para preescolares se tienen dentro de los objetivos de educación en relación con la salud, los estipulados en el artículo 16 inciso j, “La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud”, que hace referencia al fomento del autocuidado y a la salud, para

contribuir al bienestar físico, psíquico y social. En el artículo 21, se hace referencia a los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, en ellos se estipula la relevancia de la higiene y salud del propio cuerpo, para un desarrollo integral de la persona.

En el artículo 22 se estipulan los objetivos de la educación básica y secundaria, entre los cuales, en relación con la salud destaca el inciso m, donde se estipula “La valoración de la salud y de los hábitos relacionados con ella”, ésta es abordada desde el proyecto educativo institucional, currículo y plan de estudios desde la estructuración de los mismos, en relación con los proyectos transversales como lo estipula el MEN, se tienen en cuenta los objetivos estipulados por la Ley al igual que las necesidades de la población estudiantil desde el contexto económico, social y cultural.

Como se establece en el artículo 73 sobre el proyecto educativo institucional, que tendrá como finalidad “la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios (...)”, al igual que las estrategias pedagógicas, los reglamentos no solo para los estudiantes sino también para los docentes, al tener como marco la ley y sus reglamentos. Es de resaltar que la formación integral se encamina desde múltiples elementos entre los cuales se encuentra la salud sexual y reproductiva.

Respecto al currículo y el plan de estudios, se establece en el artículo 76, que el currículo es “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local”, al igual que los recursos humanos, académicos y físicos en relación con el P.E.I, los cuales serán llevados a cabo por las instituciones a partir de su autonomía escolar, áreas, actividades formativas y organización de las mismas en relación con las características y necesidades de la población estudiantil. Respecto a la educación para la sexualidad, ésta debe estar presente en el currículo desde la transversalización, estando presente en las áreas académicas.

En cuanto a los docentes se tienen dos artículos, los cuales hacen referencia a su función, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, las necesidades y el contexto de los mismos y donde se resaltan como finalidad la formación integral, es el caso del artículo 104, en el que se establece que “el educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”, para lo cual recibirá capacitación como profesional, cómo se aborda en el artículo 109, sobre la formación de los educadores, desde la calidad científica y ética, el conocimiento, la práctica pedagógica, y la investigación.

Por otro lado, está la Resolución número 3353 de 02 de Julio de 1993, por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en el país, donde se hace referencia a la formación integral de los estudiantes junto con la promoción y protección de la salud, desde la concepción de la sexualidad basada en los derechos sexuales y reproductivos, como se establece en esta resolución, donde se abarca el desarrollo libre de la personalidad, la igualdad, los derechos y deberes de sí mismo y de la pareja, equidad de género, la planificación de número de hijos, encaminados al desarrollo integral de las personas.

Con la creación de estrategias y programas que conlleven la formación intelectual, física y moral de los estudiantes, se incluyen las situaciones sociales como se establece en la resolución 3353 (1993) “los embarazos en adolescentes y los no deseados, los abortos, el abuso sexual y la violación de menores, el abandono de los niños, el maltrato infantil, los matrimonios en la adolescencia, las enfermedades de transmisión sexual, el SIDA, la prostitución, entre otros, originados en gran parte en la carencia de una adecuada Educación Sexual” (p. 49). Lo que reviste de importancia este tipo de educación en la cual tiene implicación las representaciones sociales construidas por los docentes respecto a la sexualidad.

A partir de la Ley 1146 del 10 de Julio del 2007 se estipula que los establecimientos educativos que brindan educación media y superior, tendrán que incluir en sus planes y programas de estudio una cátedra de educación sexual, para prevenir la violencia y abuso

sexual, considerada desde el artículo 2 como “todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor”, y a su vez estipula en el artículo 11, que las instituciones educativas tendrán que contribuir a la identificación de situaciones de abuso y en el artículo 12 se menciona la obligación de las mismas en denunciar dicho aspecto.

En el artículo 14 se estipula la cátedra de educación sexual “los establecimientos de educación media y superior deberán incluir en sus programas de estudio, con el propósito de coadyuvar a la prevención de las conductas de la presente ley (...) donde se hará especial énfasis en el respeto a la dignidad y a los derechos del menor” al postular la cátedra o proyectos pedagógicos para la educación básica y superior, y en el caso de Preescolar y Primaria se estipula la educación sexual sólo desde los proyectos transversales.

En la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, se establecen una serie de normas que tienen como finalidad no solo la protección de los niños, niñas y adolescentes sino también garantizar los espacios y mecanismos necesarios para que éstos participen y ejerzan sus derechos y libertades, estipuladas en el marco normativo de la presente ley, de la constitución política y otras leyes que los incluya, para permitir su pleno desarrollo en la familia y en la comunidad en un ambiente armonioso, como se establece en el artículo 2 “un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna”.

Así mismo se reconocen los derechos de los niños, niñas y adolescentes sin ningún tipo de discriminación, ya sea, por razones de sexo, edad, etnia o rol en el que se desenvuelva en la familia o en el grupo social del cual sea parte, como se estipula en el artículo 12. De igual manera, se postula que es obligación de la familia, de la sociedad y el Estado la educación integral, como se establece en el artículo 15 “formar a los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio responsable de los derechos. Las autoridades contribuirán con este propósito a través de decisiones oportunas y eficaces y con claro sentido pedagógico”, al ser enfáticos en la protección en contra de acciones que causen daño, muerte o algún sufrimiento de índole físico, psicológico y

sexual, es decir, cualquier tipo de maltrato infantil, que es considerado en el artículo 18 como

Toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona.

Los niños, niñas y adolescentes serán protegidos contra abandono físico, emocional y psicoafectivo, explotación económica, reclutamiento, consumo de tabaco u otras sustancias psicoactivas, violación, prostitución, explotación sexual, secuestro, conflictos armados, torturas o tratos inhumanos, desplazamiento forzado, trabajo infantil, transmisión del SIDA, entre otros, establecidos en el artículo 20 de la Ley 1098 de 2006. Además se establece que uno de los derechos es la salud integral, es decir, desde el artículo 27 de la misma ley, se entiende la salud como “un estado de bienestar físico, psíquico y fisiológico y no solo la ausencia de enfermedad”, por lo cual, todos los niños, niñas y adolescentes deberán ser atendidos en hospitales o centros de salud sin importar que estén o no cubiertos por un régimen contributivo, de la misma manera, se presentan otros derechos como el derecho a la educación de calidad, la cual será obligatoria desde un año de preescolar y nueve de educación básica.

Por lo cual el Estado, la sociedad y las instituciones educativas responden ante una serie de obligaciones establecidas en los artículos 40, 41 y 42, como conocer estos derechos, procurar su protección, denunciar su incumplimiento, promover la convivencia pacífica, formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto a la dignidad y los derechos de las otras personas, la resolución pacífica de los conflictos, promover estrategias de comunicación para generar transformación, evitar la discriminación por cualquier índole (sexo, credo, etnia), entre otras.

Los establecimientos educativos según el artículo 43 tienen como obligaciones, la formación en valores, la protección de los niños contra la agresión física y verbal, no solo por parte de los compañeros de clase sino también de docentes, al igual que la construcción de estrategias que impidan el surgimiento de dichas agresiones. Así mismo en el artículo 44,

numeral 2 se postula la responsabilidad de “la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil”, y en el numeral 10 “orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja”, es decir, la educación se convierte en una fase formativa respecto a la salud sexual.

Por otro lado en la Ley 1620 del 15 de marzo del 2013, se estipula la relación entre la educación y la sexualidad, cuando se establece en el artículo 2

Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos: es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana; en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables. (Ley 1620, 2013, p. 2).

Esta educación tiene como base según lo establecido en el artículo 3, desde la “promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades”, por parte no solo de la familia, el Estado, las instituciones educativas sino también por parte de la sociedad, aunque prioriza la responsabilidad de la comunidad educativa para la formación de estos niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

Se establecen unos objetivos del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad, prevención y mitigación de la violencia escolar, en el numeral 1 del artículo 4

Fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado para la convivencia escolar, la construcción de ciudadanía y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes de los niveles educativos de preescolar, básica y media.

Para garantizar la protección de los derechos establecidos en la presente ley, a través de una educación en la que se valore y se respete la diferencia y se genere el desarrollo de la identidad, como se establece en el artículo 4, numeral 4

Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar (Ley 1620, 2013, p.3).

Por lo cual, las instituciones educativas sostienen como responsabilidad la prevención y detección de conductas que pueden afectar la ciudadanía, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y la convivencia escolar, que deben ser mitigadas, a través de estrategias y programas que no solo se direccionen hacia los aspectos mencionados sino que también contribuyan según el artículo 4, numeral 8 “a la prevención del embarazo en la adolescencia y a la reducción de enfermedades de transmisión sexual”, a través de acciones que posibiliten la reflexión pedagógica sobre determinadas situaciones que según el artículo 17, numeral 6, están en relación con “los factores asociados a la violencia y el acoso escolar y la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos y el impacto de los mismos incorporando conocimiento pertinente acerca del cuidado del propio cuerpo y de las relaciones con los demás, inculcando la tolerancia y el respeto mutuo”.

Para tales fines, la institución tiene que poseer un comité escolar de convivencia, que según el artículo 12 debe estar conformado por el rector, el personero, el docente orientador, el

coordinador, el presidente del consejo de padres de familia, el presidente del consejo de estudiantes y un docente que lidere procesos de convivencia escolar. Este comité tiene varias funciones entre las que destaca la estipulada en el numeral 2 del artículo 13 “Liderar en los establecimientos educativos acciones que fomenten la convivencia, la construcción de ciudadanía, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa”, así mismo es el encargado de resolver los conflictos, vincularse a los programas regionales, activar la ruta de atención integral estipulada en el artículo 29, hacer seguimiento del manual de convivencia y proponer estrategias de carácter pedagógico para flexibilizar el modelo pedagógico según las necesidades del contexto educativo.

Para finalizar se establece que la educación sexual, puede ser encaminada a través de proyectos pedagógicos, los cuales, deben ser llevados a cabo en todos los niveles del establecimiento educativo, desde la participación de los docentes en todas las áreas y grados, en relación con otros miembros de la comunidad educativa, que hagan parte del PEI, según el artículo 20 de la Ley 1620, los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, tienen como objetivos desarrollar competencias en los estudiantes para tomar decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras, saludables y orientadas al bienestar; y aprender a manejar situaciones de riesgo, a través de la negativa consciente reflexiva y crítica a propuestas que afecten su integridad física o moral.

Lo anterior deberá desarrollarse gradualmente de acuerdo con la edad, desde cada una de las áreas obligatorias señaladas en la Ley 115 de 1994, relacionadas con el cuerpo y el desarrollo humano, la reproducción humana, la salud sexual y reproductiva y los métodos de anticoncepción, así como las reflexiones en torno a las actitudes, intereses y habilidades en relación con las emociones, la construcción cultural de la sexualidad, los comportamientos culturales de género, la diversidad sexual, la sexualidad y los estilos de vida sanos, como elementos fundamentales para el proyecto de vida del estudiante.

Por lo tanto, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, debe estar encaminada a la vivencia de los mismos, desde la cotidianeidad, se perciben los conflictos y

situaciones que se presentan como oportunidades pedagógicas para formar sujetos activos de derechos no solo en la familia, sino también en el ámbito escolar y comunitario, enfatizando en la valoración de la diferencia y la diversidad.

3.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En los antecedentes se han revisado investigaciones publicadas en artículos desde el área de la salud, psicología, sociología y educación, que hacen referencia según su campo de acción. Estudios desarrollados por el Ministerio de Salud colombiano, la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad de los Andes y la Universidad del Valle.

Los artículos de salud (Molina; 2004; Agudelo, 2009) , sin perder la línea de educación para la sexualidad, son tendientes a la identificación de factores de riesgo que afectan la salud sexual de adolescentes, en estos se encuentran prevención de infecciones de transmisión sexual, embarazo no deseado en adolescentes, identificación de prácticas sexuales riesgosas y se valora el grado de conocimiento de la población en estudio sobre el tema.

Otros estudios como (Puerta; 2010; Malon, 2012), muestran cómo se implementan las estrategias y programas del ministerio de salud, en lo referente a la educación para la sexualidad, mostrando resultados que describen cuáles son las actividades y cuáles han sido los cambios de los conceptos a partir de las diferentes actividades educativas realizadas por los programas. Estas investigaciones son de tipo mixto cualitativo y cuantitativo, que muestra datos estadísticos de la población de estudio, sobre conductas de riesgo y conocimiento de las mismas.

Dentro del área de psicología y en el campo educativo se toma la educación para la sexualidad como la conceptualización de una acción específica del ser humano, tanto individual como social, acción que se integra a las demás funciones del desarrollo fisiológico y mental de los infantes y adolescentes. Los artículos Roa (2009) encontrados son tendientes a mostrar cómo la educación para la sexualidad mejora la convivencia, forma proyectos de vida, dan herramientas para la formación de seres humanos autónomos, responsables, reflexivos, críticos y

transformadores de sus propias vidas.

Por consiguiente relaciona la educación para la sexualidad con la formación de ciudadanos íntegros que puedan adaptarse y desenvolverse en la sociedad a partir del reconocimiento y la implementación de los derechos sexuales y reproductivos, lo que permite adquirir habilidades psicosociales, conocimientos, valores para llevar a cabo prácticas sexuales equitativas, responsables y plenas hacia su propia sexualidad y hacia la ajena como lo refiere Luisi (2013) el tema de sexualidad comprende responsabilidad del grupo familiar y social.

Estos estudios tienen en cuenta lo descrito por el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (2003) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), con el propósito de contribuir al fortalecimiento del campo educativo para la implementación y la sostenibilidad de una política de educación para la sexualidad, con un enfoque desde el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

En otros estudios se encuentra como son manejados los programas y proyectos de educación para la sexualidad desde la política del ministerio de salud, evaluando cuales son las estrategias de implementación de los proyectos educativos en articulación con el ministerio de educación en las instituciones educativas, la implementación de dichas estrategias a partir del grado de conocimiento de los conceptos y percepciones de la salud sexual y reproductiva, maltrato o violencia, concepciones de género y orientación sexual.

Con la revisión de los artículos se identifica que las instituciones educativas implementan dentro de su proceso de formación lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud, pero destacan en los hallazgos una posible desarticulación en los actores educativos (estado, instituciones educativas y población a la cual va dirigida) por lo cual no se ve reflejado una educación para la sexualidad. Así lo describe Puerta (2010) con su investigación referente a las razones por la cuales no se ve reflejada la educación sexual en los adolescentes, investigado en una muestra de cinco colegios del Área Metropolitana de Medellín.

A partir de lo encontrado se generan tres tendencias, estudios donde se abordan los estudiantes y sus percepciones, conocimientos y experiencias sobre la sexualidad y educación para la sexualidad, estos son la recopilación de información y análisis sobre sus opiniones pensamientos y conceptos, la segunda tendencia se refiere a las escuelas como espacios de construcción de ciudadanía, con base en los derechos sexuales y reproductivos. Estas instituciones adoptan las políticas y proyectos del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la educación para la sexualidad y el efecto que producen estos en su población educativa (estudiantes, docentes y padres de familia y otros miembros de la institución). La tercera tendencia es como el docente asume los contenidos de la ley, los programas y proyectos en educación para la sexualidad, en su discurso, prácticas y las intencionalidades de las mismas.

A continuación se muestra algunos de ellos:

Dentro de los estudios encontrados en el área de salud se encuentran datos estadísticos que dan referencia de las cifras en incremento de factores de riesgo asociados a la prevención de enfermedades de transmisión sexual en adolescentes así lo muestra Agudelo et al (2009) en su investigación titulada: Determinantes de salud sexual e ITS en adolescentes rurales, escolarizados, Medellín, Colombia. Pertenecientes al grupo de investigación Salud Sexual y Cáncer.

En la investigación se establece como objetivo analizar la prevalencia de ITS y factores determinantes de riesgo en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de dos corregimientos de Medellín. Por medio de un estudio de corte transversal, realizado en nueve instituciones con un universo de 1276 de los cuales se tamizo para ITS una muestra de 606 estudiantes por medio de muestreo multietápico de los grados noveno, décimo y undécimo que ya habían iniciado su actividad sexual entre los años 2009 y 2010.

En esta investigación se utilizó como herramienta para la recolección de datos la encuesta auto-diligenciada con preguntas, socio-demográficas, de comportamiento sexual, consumo de alcohol, tabaco y sustancias alucinógenas. Se realizó análisis descriptivo, donde muestra una alta frecuencia de factores inherentes a la exposición a comportamientos sexuales de riesgo

relacionados con ITS. Por consiguiente es indispensable involucrar a los adolescentes en programas de prevención a fin de prevenir la propagación de ITS e intervenir en los factores de riesgo.

Los resultados de las investigaciones revelan cifras altas de factores de riesgo para ITS y factores comportamentales desde prácticas sexuales sin protección, lo que lleva a indagar sobre qué pasa con la educación para la sexualidad y dentro de ésta cuál es la función del docente. Además los estudios encontrados hacen referencia a la forma que se aplican los modelos de los programas de educación para la sexualidad dirigidos para los adolescentes en las instituciones educativas. Lo cual es importante para la investigación presente pues dentro de esos actores se encuentran los docentes con su función de orientadores y formadores de individuos íntegros y cómo se relaciona su quehacer con la educación para la sexualidad desde sus representaciones sociales.

En la investigación de Molina (2004) titulada: *Perspectiva de algunos actores sobre los modelos de educación para la salud subyacentes en programas de salud sexual y reproductiva dirigidos a adolescentes, Medellín*. En este estudio se describe la perspectiva de algunos actores sobre los modelos de educación para la salud en programas de salud sexual y reproductiva dirigidos a adolescentes en la ciudad de Medellín durante el período 2004 – 2007.

Como metodología se trabajó la teoría fundada de investigación cualitativa utilizada para realizar el análisis de los datos del estudio. Por medio de este procedimiento se procesó la información de dieciséis entrevistas semiestructuradas: seis dirigidas a jóvenes beneficiarios de los programas y diez aplicadas a operadores técnicos de los mismos. Dentro de los resultados obtenidos no se pudo determinar un único modelo de educación para la salud, ya que se evidencia que se encuentra atravesada por factores como el contexto de la ciudad, las condiciones de los operadores técnicos y las condiciones de los beneficiarios, que generan unas circunstancias particulares que impactan el desarrollo de los proyectos ejecutados en la ciudad.

Para la investigación en desarrollo se debe tener en cuenta dichos proyectos y su implementación, pues son los coordinadores o los docentes los que imparten la educación para la

sexualidad en las instituciones educativas, si bien en los trabajos anteriores se han demostrado que los proyectos de educación para la sexualidad no han tenido el impacto esperado debido a falencias del método educativo utilizado.

Puerta, (2010), presenta su artículo sobre su investigación “influencia del proyecto de educación sexual en las creencias, actitudes y comportamientos sexuales de los adolescentes del área metropolitana de Medellín” realizada en el 2009, en la que establece la influencia de los proyectos de educación sexual en las creencias, actitudes y comportamientos sexuales de los estudiantes de grado 8° a 10° en 5 instituciones educativas públicas y privadas, este estudio es cualitativo, desde muestreo teórico, observación no participativa, entrevista y grupos focales.

El estudio muestra las diferencias y coincidencias entre instituciones estatales y privadas en la estructuración de su proyecto de educación sexual, las actividades realizadas para la ejecución y evaluación del mismo. Además muestra narrativas de los docentes y estudiantes por medio de tres grupos focales de coordinadores, padres de familia y estudiantes. En los hallazgos de esta investigación resalta que la mayoría de los docentes perciben que la información que aporta el colegio en materia de educación sexual influye en las creencias, actitudes y comportamientos sexuales de los estudiantes, pero destacan la importancia que tienen los pares, el internet, los medios de comunicación y los padres, en este orden.

Con lo anterior se puede observar que los docentes dentro de su función de orientar pueden tener gran o mínima influencia en la formación del estudiante en la educación para la sexualidad, desde sus expresiones, pensamientos, opiniones como ser humano que también se ven reflejadas en cada práctica pedagógica y su discurso. La autora concluye en cuanto a las narraciones obtenidas de los diferentes grupos, lo siguiente: “la educación sexual escolar influye muy poco en las creencias, actitudes y comportamientos sexuales de los adolescentes, asunto en el cual coinciden estudiantes y padres de familia”. (Puerta, 2010, p. 395).

Malon (2012) en su artículo “¿el derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y ausencia del conocimiento”. Plantea como dificultad la “implantación de una educación sexual en los sistemas educativos que proviene en parte del problema de la

justificación que habría que orientar y darle sentido” (Malon, 2012, p. 207) dejando a un lado la lógica de una sexualidad como derecho e impartir desde la prevención sanitaria y la violencia sexual, donde él refiere que se ha pretendido entonces cubrir un vacío y así resolver conflictos que se originan a partir de esta situación. Desde su planteamiento refiere que la educación sexual debería dar claves para entender el modo de un mundo coherente, hacer inteligible para las nuevas generaciones el hecho sexual humano en todas sus implicaciones, entender las posiciones y argumentos en los debates que surgen” (Malon, 2012, p 224) con esto el ser humano puede mejorar sus relaciones consigo mismo, con los otros y llevar así una vida plena y participar en la ciudad.

En el artículo se muestra que el docente necesita una formación de conocimientos no de carácter fisiológico sobre la educación para la sexualidad, sino que apropie el conocimiento en este aspecto, para que su práctica y discurso formen al sujeto “estudiante” de manera integral, Campus (1996) citado por Malon (2012) refiere “para enseñar a alguien a pensar por sí mismo, hay que partir de unos contenidos, unas imágenes, unas ideas sobre las que pensar”. Con lo anterior y al tener en cuenta el propósito de la investigación, el docente debe hacer un reconocimiento de sí mismo para impartir sus conocimientos en cuanto a la educación para la sexualidad, porque en ella puede primar la subjetividad del ser.

Roa (2009) en su artículo “Las prácticas discursivas relacionadas con la sexualidad: la cátedra de educación sexual en el departamento de Biología de la UPN”; en esta investigación se propone dar a conocer las prácticas discursivas sobre sexualidad, su línea de investigación son los estudios del ser y del que hacer del maestro, que surgen como inquietud por la sexualidad como discurso y práctica en la formación de maestros, mostrando que los discursos con respecto a la sexualidad han ido cambiando de acuerdo a las necesidades de la época y concluye que por medio del discurso, las prácticas, el entorno de la escuela, el hacer del docente y la construcción de subjetividades fomenta la educación para la sexualidad en la formación ciudadana.

Esta investigación hace un recuento en el tiempo y como la cátedra de educación sexual se convierte en una necesidad para la formación docente desde la universidad, en este caso en la Universidad Pedagógica Nacional, en el departamento de biología. Para justificar inicia con datos

estadísticos del incremento de embarazos en adolescentes, el contagio de infecciones de transmisión sexual, y las desviaciones sexuales, con lo anterior se origina la necesidad de implementar, la educación para la sexualidad, por medio del Proyecto Nacional de Educación Sexual en 1994 en el marco de la Ley General de Educación del mismo año, donde se hablan de proyectos transversales como educación sexual, que responden a los objetivos generales de educación para el desarrollo social e individual de los educandos para la vida, el amor y la vivencia de una sexualidad sana desde los derechos sexuales y reproductivos.

El estudio muestra, cómo la escuela aborda inicialmente la educación para la salud y luego incorpora la educación para la sexualidad como un componente de está, llevando a la cátedra de formación docente, conceptos como: prevención de la enfermedad, promoción de la salud, prácticas higiénicas y reflexiones sobre el bienestar, el equilibrio físico, emocional y ambiental del ser humano en este caso el educando. Estos nuevos conceptos llevan a la transformación del discurso del docente por medio de una reflexión de su práctica pedagógica y su didáctica en la escuela, donde el discurso moralista y médico ya no es la base para las necesidades educativas actuales, al proponerse la formación integral de un individuo.

La educación sexual es un componente de la educación para la salud que permite el desarrollo humano integral, además se constituye en un espacio de reflexión de las dimensiones integradas de la sexualidad humana, buscando definir e interpretar su sentido, por ello es necesario que se involucre en la formación de los maestros una perspectiva diferente que inicie a transformar el papel del maestro en la educación para la sexualidad, para dar cumplimiento al proyecto educativo, con el cual se privilegia la formación integral, la identidad, la pertinencia, del desarrollo de cualidades y características del individuo. (Roa, 2009, p. 97).

En el artículo “Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar” escrito por Luisi (2013) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago Chile. Presenta el tema de la educación sexual, desde la familia y la escuela, son los dos objetos de estudio de las ciencias sociales, por esta razón son variados los puntos de vista desde los cuales se abordan, y por lo tanto a veces, no existe una definición única para estos conceptos. En el artículo

la autora muestra que la educación para la sexualidad inicia en la familia, (la cual es la base de la sociedad) y que posteriormente es asumida en la escuela, donde es fundamental la toma de conciencia y la formación de los docentes.

Una de las conclusiones dada en el escrito que es tenido en cuenta en esta investigación y parafraseando a la autora, es que: la educación sexual es una urgencia en nuestra sociedad la falta de compromiso, o el comprometerse con otro u otra de manera inadecuada, nos hace pensar en la necesidad de una revolución en la educación sexual, no se trata de un problema técnico o de método, o de conocimiento científico, sino la evidencia de la dificultad que tiene tanto el hombre como la mujer de vivir una sexualidad plena y conforme a su naturaleza. (Luisi, 2013). Es decir la educación sexual en la escuela, implica fortalecer y actualizar el conocimiento de este tema como primera medida en los docentes para que su ayuda sea eficaz y que exista una correlación de ambas partes para que los conocimientos brindados sea de impacto en la sociedad.

En la investigación tipo cualitativo, realizada por Rolando y Seidmann (2013), llamada Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media de la Universidad de Buenos Aires, los autores muestran por medio de 20 entrevistas realizadas a docentes entre los 20 y 30 años de edad, la construcción colectiva de la educación sexual, desde los conocimientos, el discurso propio de los docentes y cómo esto se integra a la práctica cotidiana de aula.

Los autores realizan una aproximación desde la etnografía, observación, participación y encuentros informales, con ello mostraron como resultado que los docentes refieren que la sexualidad es un tema difícil de abordar cuando no se tiene conocimiento o se es experto, “muchos docentes se muestran dispuestos a colaborar pero a condición de la presencia de profesionales o especialistas a quienes les compete la responsabilidad de hablar de temas difíciles” (Rolando y Seidmann, 2013, p. 230).

Muestran tensiones en conceptos desde la antinomia de referente/par, en la cual hace referencia a “la distancia o cercanía de la relación docente-estudiante-contenido a enseñar y tabú/genitalidad” (Rolando y Seidmann, 2013, p. 230). Además muestra que los docentes en su discurso tienen una percepción negativa de los conceptos de sexualidad y prácticas sexuales que las

relaciona como riesgosas para los estudiantes, enfocando entonces su orientación a la prevención de dichas prácticas.

Finalmente los autores concluyen que las representaciones sociales son herramientas para estudiar valoraciones y conocimientos construidos por un colectivo, en este caso los conocimientos y las percepciones de la educación sexual, los cuales intervienen en las prácticas de aula de los docentes, haciendo que estas prácticas sean objetivadas por dualidades como el tabú/genitalidad.

Después de realizar el rastreo de los antecedentes se pueden observar que existe un interés importante por la educación para la sexualidad, abordando desde diferentes áreas del conocimiento, como la identificación de factores de riesgo que alteran la salud sexual y reproductiva de los individuos especialmente la población más sensible (niños y adolescentes), donde se observa por medio de cifras estadísticas el aumento de dichos factores de riesgo se incrementa, tanto a nivel nacional como internacional, cifras que justifican la implementación de estrategias desde la intervención de la promoción de la salud y la prevención de la enfermedad.

Investigaciones muestran que el proceso educativo es implementado en las estrategias para orientar a los individuos de forma integral cuando se refiere a la sexualidad en su concepto holístico y ampliado, además que tenga como base de apoyo los derechos sexuales y reproductivos, para la formación integral de personas que adquieran capacidades, habilidades y conocimientos para que se desarrollen de forma individual y social.

Dentro de la comunidad educativa se observa debilidades que se tiene en el proceso educativo desde la orientación, comunicación y manejo de información por parte de los docentes quienes son aquellos que asumen el proceso educativo en el aula de la educación para la sexualidad, falencias que son identificadas desde el ser, el saber y el hacer del docente como directo ejecutor del proceso de educación para la sexualidad, lo que lleva a crear planes de mejoramiento desde la formación de los docentes hasta la reflexión y mejoramiento de sus propias prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO 4

MARCO CONCEPTUAL

Respecto al presente trabajo investigativo se tienen dos categorías centrales las representaciones sociales desde Moscovici S y Jodelet D, y la educación para la sexualidad desde tres subcategorías género y orientación sexual, salud sexual y reproductiva con referentes como Rubio, E y Oliveira, M y práctica pedagógica desde Zuluaga, O, aunque se realiza un recorrido por otros autores que retroalimentan las categorías desde lo teórico.

4.1 REPRESENTACIONES SOCIALES

Con la psicología Social Sociológica se genera la presencia de la psicología social crítica desde la universidad de Chicago, aunque se desarrolla tanto en Europa como en los Estados Unidos y ésta que era una sola, pasa en los sesenta-setenta a tener dos fases: la psicológica PSP y la sociológica PSS, son las representaciones sociales abordadas principalmente desde la psicología social americana con base en una investigación empírica y la experimentación, al centrarse en el individualismo y la universalidad, pierde así relevancia el contexto y la cultura, y con unas metodologías cuantitativas y con poca apertura a lo cualitativo.

Por otra parte se abordan las representaciones sociales desde la psicología social europea que investiga lo intergrupalo y lo social con una serie de metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, y se ubica dentro de la Escuela Francesa de Psicología social, uno de sus representantes Serge Moscovici. Este autor fue influenciado por Wilhelm Wundt (Etnopsicología), George Mead (interaccionismo simbólico), Emile Durkheim (Representaciones colectivas), Lucien Levy-Bruhl (funciones mentales en las sociedades primitivas), Jean Piaget (representaciones del mundo desde los niños) y Sigmund Freud (teoría de la sexualidad infantil) quienes constituyen la génesis del concepto de representación social.

En el caso de Lucien Levy-Bruhl, postula la relevancia de las formas de pensamiento de las sociedades primitivas, y “abandona la oposición entre lo individual y lo colectivo, e insiste sobre la oposición de mecanismos psicológicos y lógicos en dos tipos de sociedades, la primitiva y la civilizada” (Araya, 2002, p.22), al considerar que el pensamiento primitivo no es inferior y al relacionarlo con lo sobrenatural y la segunda con la reflexión, por lo cual, influenció a Moscovici desde la importancia de lo afectivo y cognitivo de las representaciones.

Desde Piaget se considera relevante el pensamiento del niño, el cual no es inferior al de los adultos sino que es diferente, aunque se visualiza la representación desde lo individual-social, y no desde lo social-grupal. Piaget influenció a Moscovici para visualizar las representaciones desde lo psíquico junto con la relevancia del lenguaje para la construcción de la inteligencia. Por otro lado, se había establecido que en la interacción entre el objeto y el sujeto, este último permanecía pasivo, por lo cual el sujeto y el objeto eran inmodificables, por el contrario, Piaget postula que en la interacción el sujeto y el objeto se modifican mutuamente, y que el sujeto no es una simple pieza de un rompecabezas en la cual actúan leyes físicas y naturales, es decir, el sujeto no es un organismo sino un actor, un sujeto social, con un accionar simbólico y cognitivo.

A partir de Sigmund Freud se destaca el ser humano como un ser social, ya que, existe un “otro” como objeto, modelo o adversario. Este postulado influye a Moscovici quien

Decide integrar su concepto de representación a lo social es decir, cuando adjetiviza la representación como una representación social está remitiendo a un elemento básico de su teoría: toda representación social contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales, elemento que, sin lugar a dudas, retomo de los aportes de Freud. (Araya, 2002, p. 24).

Por otro lado Moscovici también recibió influencia de Fritz Heider, con la psicología del sentido común, al considerar las vivencias en la vida cotidiana como base del conocimiento ordinario, el cual, anteriormente era considerado inferior. Es decir, este conocimiento se convierte en la base para entender las conductas, ya que, “las representaciones sociales implican

un pensamiento social cuyo valor está fundado en la vida cotidiana de los sujetos sociales” (Araya, 2002, p. 25).

Moscovici diferencia entre el conocimiento científico y el saber práctico, que se obtiene en la vida cotidiana, en las experiencias y la interacción con el otro, lo cual es almacenado en el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los individuos, este conocimiento práctico está dotado de creatividad y no sigue reglas lógicas, es decir, tanto el conocimiento científico como el sentido común, son formas de conocimiento de la realidad. De igual forma, Moscovici retoma a Berger y Luckman al postular que la realidad se construye en la vida diaria, al comunicarse e interactuar con otros a través del lenguaje.

Otro de los autores que tuvo influencia en Moscovici fue Emile Durkheim, el cual diferencia entre las representaciones individuales y colectivas, al considerar que estas últimas ejercen una fuerza coactiva y de imposición sobre el individuo desde la religión, los valores, los mitos y las creencias, por lo cual, no pueden ser restringidas ni reducidas a lo individual, ya que, éstas construyen a las individuales y se convierten en un marco de referencia, en un saber normativo y conciencia colectiva, se asume la persona un rol pasivo, al considerarse el reflejo de la sociedad. Además, el autor propone que las representaciones colectivas son abordadas por la sociología y las individuales por la psicología, son las primeras consideradas estables y universales, y las segundas subjetivas y cambiantes.

Estas representaciones colectivas se convierten en la forma de pensamiento que predomina en una sociedad la cual es incorporada por el individuo para constituirse como persona, ya que, este pensamiento le brinda a la sociedad, la organización que esta necesita, al constituirse como pensamiento social, compartido por los individuos, sobrepasando las representaciones que éstos tengan como tal, por lo cual, las representaciones colectivas van más allá de lo individual. Se resalta que tanto para Durkheim como para Moscovici, el origen del conocimiento social y las representaciones están en el contexto social, aunque, según Moscovici

La sociedad no es algo que se le impone desde fuera al individuo, los hechos sociales no determinan las representaciones como una fuerza externa (social) que hace impacto

sobre los individuos que la componen. La sociedad, los individuos y las representaciones sociales son construcciones sociales. (Araya, 2002, p. 21).

Por consiguiente las representaciones sociales, son una forma no solo de adquirir conocimientos sino también de comunicar y construir la realidad, desempeñando un papel fundamental el sentido común, como base de estas representaciones. Además Moscovici postula una psicología social cuando en esta época se prioriza lo individual, debido a las influencias norteamericanas, y propone que Durkheim no tuvo en cuenta las distintas maneras de ese pensamiento organizado.

Se considera que la principal diferencia entre las representaciones colectivas y las representaciones sociales, es que, estas últimas “irradian solo a un sector, comunidad o grupo de ésta. Mientras unas son generalizadas las otras son particularizadas” (Piña Osorio, & Cuevas Cajiga, 2004, p.5), ya que, por ejemplo se puede dar la circulación de ideas a través de los medios de comunicación pero la apropiación de la misma, no es igual en todos los sectores sociales, ya que, depende no solo de la información de algo o de alguien, sino también del tipo de comunicación que se tenga en ese grupo o comunidad.

Por lo tanto, una de las características de las representaciones sociales es la transformación de las mismas y su dinamismo, aspectos que no son propios de las representaciones colectivas, ya que, las representaciones sociales no son un reflejo exacto de lo externo, además, Moscovici a diferencia de Durkheim, consideró la ciencia como una representación colectiva “la ciencia es una de las formas de conocimiento y su relación con las otras formas de conocimiento ha cambiado drásticamente en nuestra época” (Farr, 2003, p. 166).

Serge Moscovici es considerado el representante de la psicología social teórica, con la obra de “el psicoanálisis, su imagen y su público”, donde se muestra la relevancia del significado, los signos y los símbolos del lenguaje presente en la interacción, desde una posición teórica que considera relevante el sentido común, lo imaginario, lo ilusorio, es decir, “al estudiar las representaciones sociales nos proponemos conocer por un lado, lo que piensa la gente y cómo llega a pensar así, y por otro lado la manera en que los individuos conjuntamente construyen su

realidad y al hacerlo se construyen a sí mismos” (Banchs, 2001, p. 15).

En esta interacción se hace relevante la comunicación como una vía de transmisión y reconstrucción de los símbolos y significados, pero a diferencia del interaccionismo simbólico la teoría de las representaciones sociales no se centra tan solo en el microespacio sino que este se reconoce como parte de lo social, es decir, de una sociedad global que tiene un entramado histórico y cultural.

Las representaciones sociales se construyen en la vida cotidiana a través de la comunicación y la relación con los otros, al generar un marco de referencia para interpretar la realidad, sirven como guía para la relación con el mundo, por lo cual, no solo tiene concordancia con el pensamiento, sino también con la transformación de la sociedad, desde el intercambio entre lo subjetivo y lo social (comunicación intersubjetiva).

Las representaciones sociales se generan sobre un objeto, tema o persona, con carácter significativo, simbólico, de imagen y con la posibilidad de transformación, así mismo, no se construyen sobre cualquier aspecto sino que son requeridas una serie de condiciones para que aparezcan, es el caso, que el objeto sea social, conlleve un cambio en la comunicación, interacción o percepción del mundo, transformen las condiciones de vida y se relacionen con aspectos que afecten socialmente.

En el libro “El psicoanálisis, su imagen y su público”, se postula la representación social como una forma del conocimiento, que constituye el comportamiento y la comunicación, por lo cual, se considera que “la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, p.18), es decir, desde el conocimiento del sentido común, para comunicarse con el otro, construir un ambiente social y así generar intercambios dentro del grupo.

Las representaciones sociales se generan desde la relación con el otro, surgen debido a lo que se construye en grupo aunque se usen de manera individual en las decisiones y prácticas de

las personas, además, las representaciones sociales son estáticas (nodo central) y cambiantes (sistema periférico), por lo cual, tienen una función adaptativa, además, permiten la interacción, comunicación y cooperación entre las personas, tienen una función pragmática, por consiguiente las representaciones sociales son el

Conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivale en nuestra sociedad a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1981, p. 181).

La representación no puede considerarse como imagen, ya que, no es la huella del objeto sobre el sujeto sino un elemento procesual, donde el sujeto y el objeto se constituyen mutuamente, es contraria esta posición a la que se fundamenta en la escisión de los mismos, por lo que la representación es una reconstrucción constante desde la interacción con los otros, a través del lenguaje. A su vez, no puede confundirse representación social con construccionismo, ya que, en el caso de la primera no se rechaza la estructura cognitiva y su relación con la estructura social, “las representaciones son, a la vez, figura y significado, procesos y estructuras. Son simultáneamente icónicas y simbólicas” (Banchs, 2011, p. 27), además, los socioconstruccionistas tienen como objeto el discurso y lo atribuyen como realidad única.

Moscovici propone el triángulo psicosocial de la representación social, desde el Ego, el Alter y el object, ya que, ningún objeto puede ser comprendido sin la presencia del otro, y las relaciones con el otro están mediatizadas por el objeto, los cuales a su vez están insertos en un contexto social, donde los miembros, trabajan por un bien común, esta cooperación sería desde dos aspectos, el pragmático desde la acción y la intención, y un segundo aspecto es lo social, desde lo que identifica a los miembros del grupo, el vínculo entre estos y los marcos generales que los orienta. El aspecto pragmático es relacionado con lo individual, mientras el social, está en concordancia con lo grupal, pero no existen de forma separada sino que se genera una interacción de ambos, lo que permite la construcción del mundo social a través de la comunicación, que está presente no solo en el origen de las representaciones sociales, sino también dentro de las funciones y transmisión de las mismas.

Las representaciones sociales, no se construyen de forma individual, sino en la interacción con los otros, en un contexto específico, éstas permiten a los sujetos orientarse en su mundo material y comunicarse entre ellos

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, 1984, p. 472).

Por lo tanto, las representaciones sociales se constituyen por un contenido desde información, imágenes, opiniones; además se relacionan con un objeto desde un acontecimiento, un personaje u otro, y desde un sujeto como individuo, grupo social y clase, que se relaciona con otro sujeto, estando lo mencionado enmarcado en la posición que se ocupa en la sociedad, las variables económicas y culturales. Así aunque la representación lo sea de algo o alguien, esto no implica un simple duplicado sino que se basa en la relación con el mundo y sus cosas “el acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto” (Jodelet, 1984, p. 475). Es decir, se sustituye, se representa de forma mental algo en relación con el símbolo y con el signo, ese representar es llevar ese algo a la conciencia para reproducción mentalmente, lo que permite la unión del precepto y concepto.

Esta reproducción no puede entenderse como duplicado sino como construcción, es decir, la imagen es parte de la representación, desde la relación entre figura y sentido, pero no es un reflejo de la realidad o el mundo exterior, es decir, la imagen se establece desde la figura o el sentido figurativo, además, la relación entre el objeto y el sujeto no se entiende como causa y efecto, ya que, la representación “implica que siempre haya una parte de actividad de construcción y de reconstrucción” (Jodelet, 1984, p. 477), por lo que el sujeto es concebido como social con funciones cognitivas y simbólicas, además, una representación es creativa, significativa

y autónoma. Por lo tanto, las representaciones sociales tienen dos dimensiones, la primera referida al contexto, en el cual se desenvuelve el sujeto social, y la segunda desde la pertenencia de ese sujeto a un grupo, a partir de las ideologías, valores y modelos compartidos.

4.1.1 CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Los procesos que permiten la construcción de las representaciones sociales son la objetivación y el anclaje, que “se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio” (Jodelet, 1984, p. 480). La objetivación es convertir en concreto lo que es abstracto (imágenes), convirtiéndolos en experiencias, implicando lo icónico y la naturalización. En el sentido de lo icónico, se refiere a la selección y descontextualización del objeto, es decir, la elección de los datos del objeto que se instalan en la memoria y el cambio de las ideas científicas en relación con lo cotidiano, por lo cual, las informaciones se separan de las fuentes originales, surge así el esquema figurativo, desde la materialización de un objeto en una imagen.

Por otro lado, la naturalización, se refiere al proceso que conlleva al reemplazo de la realidad por imágenes “la objetivación lleva a hacer real, un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material” (Moscovici, 1979, p.75). El modelo figurativo resultante de este proceso permite constituir un punto común entre la teoría y la representación social, desde la comprensión de la realidad y la transformación de la representación en un marco de referencia cognoscitivo estable, “la imagen es objetivada junto con una carga de afectos, valores y condiciones de naturalidad” (Mora, 2002, p. 12).

La objetivación implica tres fases, la primera desde lo selectivo, donde se presenta la selección y descontextualización de la teoría “estas informaciones son separadas del campo científico al que pertenecen, del grupo de expertos que las ha concebido y son apropiadas por el público que, al proyectarlas como hechos de su propio universo, consigue dominarlas” (Jodelet, 1984, p. 482), se relacionan con las características culturales y normativas del grupo, el cual, retiene lo que está en concordancia con su esquema de valores. La segunda fase se refiere a la

formación de la estructura de imagen, donde los conceptos teóricos se trasladan a un elemento gráfico para facilitar la comprensión de los mismos, desde el núcleo figurativo, que se basa en la esencia del concepto que se va a objetivar; y la tercera fase es la naturalización que “integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común” (Jodelet, 1984, pp. 482-483).

En el caso del anclaje se genera una categorización e integración del objeto, en el pensamiento del grupo, acercando lo desconocido a un sistema categórico conocido, “a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici, 1979, p. 121), este proceso se da a través de cuatro fases: el primero es la inserción de lo nuevo al marco de referencia de lo conocido, el segundo es la instrumentalización social, que se refiere a convertir el objeto en instrumento de comunicación y comprensión entre los miembros del grupo desde un mismo lenguaje, el tercero, es la relación entre representación, clasificación y discriminación, desde el significado para la comprensión del objeto, y finalmente la categorización social, desde la identificación de cada quien como parte de un grupo y de los que no lo son.

Además, se postula que el anclaje permite la relación dialéctica entre “función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (Jodelet, 1984, p. 486), desde la interpretación de la realidad, la integración de lo nuevo en el pensamiento del grupo, la construcción del marco de referencia para las conductas respecto al objeto, es decir, el proceso de anclaje posibilita afrontar lo nuevo, lo que no es familiar, aunque esto depende de cada grupo social.

El proceso de anclaje permite tres aspectos, el primero referido a la asignación de sentido, desde los valores y significados que se le atribuyen a la sociedad, el segundo aspecto es el anclaje como instrumentalización del saber “esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las” (Jodelet, 1984, p. 487), al servir como marco de referencia para la comprensión de la realidad. Así mismo, el anclaje permite la renovación del sistema de pensamiento, que tiene

cabida debido a la autonomía y creatividad de la representación social, coexiste lo antiguo con lo nuevo, el primero desde la memoria, la clasificación, la categorización y lo nuevo desde la posibilidad de hacerlo parte de la representación que se tenía inicialmente, o generar una distinta, por lo tanto, el anclaje “garantiza la relación entre la función cognitiva básica de la representación y su función social. Además, proporcionará a la objetivación sus elementos gráficos, en forma de preconstrucciones, a fin de elaborar nuevas representaciones” (Jodelet, 1984, p. 493).

Según Moscovici las representaciones sociales se construyen en situaciones de crisis, al responder a tres condiciones, la primera referida a la dispersión de la información, es decir, la información es inacabada y desordenada, “Los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez insuficiente y superabundantes” (Moscovici, 1979, p. 176-177), al igual, que se genera desorganización por las diferencias entre la calidad y la cantidad de información para constituir el conocimiento. La segunda condición es la focalización, se refiere a la vinculación del sujeto desde sus intereses particulares “una persona o una colectividad son focalizadas, porque en tanto en tales, en el curso de la interacción social, están implicadas o comprometidas en la sustancia y los efectos de sus juicios u opiniones” (Moscovici, 1979, p. 178). La tercera condición es la presión a la inferencia, que se genera socialmente para que emerjan opiniones y posturas frente a un hecho, “en la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sea capaz, en todo momento, de actuar, de tomar una posición. En una palabra se debe estar en situación de responder” (Moscovici, 1979, p. 178), ya que, se presentan exigencias por parte del grupo para el conocimiento de un objeto, desde temas y eventos que se presentan en la dinámica de la colectividad.

4.1.2 ESTRUCTURA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

La representación social, está conformada por un nodo central y un sistema periférico, en el caso del primero se refiere a los elementos centrales, estables y rígidos de la representación, y le brinda continuidad a la misma, como lo histórico e ideológico; el segundo se relaciona con lo

individual, flexible, inestable ante lo extraño que tiene influencia en el contexto social, lo que permite asimilar las nuevas informaciones para que lleguen al nodo central, por lo tanto “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979, p. 18), el sistema periférico se constituye como medio de absorción de los elementos que pueden influenciar el núcleo central.

Por lo cual, las representaciones sociales no se caracterizan por la estabilidad o el dinamismo, sino que son constituidas por ambas, desde la interacción de las mismas, debido a que tienen aspectos rígidos como los valores, las tradiciones históricas, lo sociológico y también están presentes las experiencias particulares e historias individuales, lo cual, posibilita la transformación junto con la oposición entre lo nuevo y lo antiguo, y la reversibilidad o no de la situación que aparezca como resultado del primer elemento.

A partir de lo mencionado, las representaciones sociales pueden transformarse de tres formas, la primera desde lo resistente, cuando los elementos extraños, afectan solo al sistema periférico y no llegan a generar cambios en el nodo central; la segunda desde lo progresivo, cuando los elementos nuevos no contradicen el nodo central, sino que lo complementan y enriquecen, por lo cual, surge una representación social diferente; y la tercera, denominada brutal, que sucede cuando los elementos nuevos son considerados irreversibles y cambian el nodo central de la representación.

Las representaciones sociales tienen tres dimensiones:

- La primera desde la información, que “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45), es lo que tiene un grupo o una persona, desde las formas de explicación y la cantidad de datos que le permite comprender e interpretar la realidad.
- La segunda dimensión es el campo de representación que se refiere a la organización y jerarquización del contenido de la representación, a las creencias, valores y opiniones, lo

cual, varía en cada grupo y “remite a la idea de imagen, al modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado” (Moscovici, 1979, p. 46).

- La tercera dimensión es la actitud, referida a la orientación global de una representación, a la motivación, a lo emocional, lo afectivo y lo comportamental, desde “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47), ya que, solo se representa algo cuando se toma una posición frente al objeto, es decir, “establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), que se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y que se hace o cómo se actúa (actitud)” (Araya, 2002, p. 41).

4.1.3 LA REALIDAD SOCIAL EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Moscovici establece como elementos de la realidad social, lo simbólico, imaginario, lo que las personas piensan y los elementos que los llevan a posicionarse ante una situación, al igual que la forma en que construyen su realidad y a sí mismos. Allí interviene el lenguaje como elemento dinamizador, comunicativo y constructor de símbolos y significados, por lo que en las representaciones sociales se hace presente no solo la memoria social, sino también los intercambios de forma verbal y no verbal entre los miembros de un determinado grupo, que intenta comprender su realidad e innovar, aunque, esta innovación requiere un estilo consistente a través del tiempo, y que puede realizarse por parte de la minoría, según su estilo de comportamiento y propuestas (Psicología de las minorías).

Según Jodelet lo social tiene influencia en la construcción de las representaciones, en lo referido al contexto, la comunicación, la cultura, valores e ideologías que posee una sociedad, ya que, las representaciones sociales le brindan sentido a las creencias, costumbres e ideas que se tienen respecto a la realidad y permiten la comprensión entre las personas, la interpretación de los acontecimientos que están presentes en el actuar cotidiano, que puede a su vez corresponder a la posición que tiene un sujeto desde lo social, económico y cultural, “la manera como interactuamos no es producto de procesos cognitivos mediadores que determinan nuestro

comportamiento (percepciones, actitudes, valores etc), sino de los procesos de interpretación y resignificación conjunta que se dan en toda interacción” (Banchs, 2011, p. 14).

Para pasar de la cognición social a la representación social, se requieren tres pasos: el primero pasar del interés individual al colectivo desde lo intersubjetivo y social; el segundo paso se refiere a no separar procesos y contenidos que se relacionan con el pensamiento social y el tercer paso a partir del estudio de las representaciones sociales desde su contexto y la propia realidad. La interacción no se resume entre un sujeto y un objeto sino que son partícipes varios sujetos, lo que es llamado por Moscovici como Alter (A), lo cual supera lo diádico para llegar a un esquema triádico, donde los otros están implicados en la relación entre sujeto (S) y objeto (O), por lo cual, la relación se transforma de sujeto- objeto a sujeto-grupo, debido a que “a) Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) La relación de los y las otras con el objeto -físico, social, imaginario o real-es lo que posibilita la construcción de significados” (Araya, 2002, p. 18), en este esquema las personas son consideradas activas, pensantes que producen y comunican representaciones, y al relacionarse construyen comentarios, ideas, críticas que influyen en sus decisiones.

La función de la representación es lo que le permite ser considerada social, desde “su contribución al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales” (Araya, 2002, p. 31), son compartidas por un grupo, desde lo central, llamado macro, referido a la cultura global donde se ubican los grupos y actores, y desde lo lateral, denominado micro, que se relaciona con el marco particular de las personas. Así las personas construyen representaciones sociales y estas a su vez constituyen a las personas, lo cual, reconstruye la realidad social y la identidad de los sujetos.

4.1.4 EL CONOCIMIENTO DEL SENTIDO COMÚN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Tradicionalmente se ha considerado el conocimiento de sentido común como contrario a lo científico, al ser elaborados en espacios diferentes y poseer características específicas, en el

caso del primero éste se ubica en la cotidianeidad de la calle o de la casa, desde las creencias, lo popular, los mitos; mientras que el segundo, se ubica en las instituciones educativas, en relación con la reflexión científica y producción de conocimiento. A pesar de este alejamiento, el sentido común recobra presencia en la investigación especialmente la educativa, desde su función como indicador de las formas de pensamiento de los diferentes agentes educativos, la coexistencia del pensamiento científico con el sentido común, y las representaciones sociales como expresión de éste último

En efecto, se olvida que así como el conocimiento científico es incorporado al lenguaje de la vida cotidiana constituyendo una auténtica red de opiniones, válida para la convivencia social, el conocimiento popular de sentido común aporta a la larga, quizá, - los sustentos que la ciencia requiere para ser ideada. (Mora, 2002, p. 21).

Esta separación entre el sentido común y el pensamiento especializado, no se genera en la sociedad moderna, ya que, aparece un sentido común que se construye con la ayuda de la ciencia y la técnica, a través de distintos canales de comunicación como el periódico, la revista, radio, televisión entre otros. Las representaciones sociales se constituyen en expresiones del sentido común, ya que, son un conglomerado de ideas, saberes, conocimientos que una persona tiene para comprender, interpretar y actuar frente a su realidad, aunque las representaciones sociales no son sobre un elemento en general sino sobre un objeto o alguien, por parte de un sector en particular, para comprender las acciones de los miembros de un grupo hacia un objeto que es representado, desde una reconstrucción individual y social de lo nuevo, de lo externo.

Las representaciones sociales, surgen cuando las personas explican y evalúan un objeto, y están relacionadas con el sentido común, ya que, este

Es conocimiento social porque está socialmente elaborado. Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan. (Araya,

2002, p.11).

En síntesis las representaciones sociales están en relación con las opiniones, creencias y otros elementos que hacen parte del sentido común, ya que, la persona no solo construye e interpreta la realidad, sino que ésta también es construida por la realidad. Las representaciones sociales no solo permiten definir las acciones sino que se convierten en la posibilidad de cambiar esas acciones, generar nuevos comportamientos y relaciones con el objeto de representación, además, permiten interpretar lo que sucede en la cotidianeidad, desde la particularidad y el lugar que se ocupa en el mundo, tiene presencia la historia, el contexto social, la experiencia, es decir, este conocimiento, es práctico y permite la construcción social de la realidad, “el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1984, p. 474), así las representaciones sociales son formas de pensamiento práctico, para la interpretación, comunicación y comprensión del entorno social y material.

4. 2 CATEGORÍA EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD

En esta categoría acoge el concepto de educación y se relaciona con los conocimientos de sexualidad, mencionando que el acto de educar se da en diferentes ambientes especialmente la familia en un inicio y posteriormente la escuela. El proceso educativo en la escuela es tomado desde la formación integral de individuos que incluye los conceptos de sexualidad por diferentes áreas del saber originando una definición amplia que contribuye en el proceso formativo, para la comprensión de la educación para la sexualidad se toma el Modelo de los Cuatro Holones Sexuales de Rubio (1983) para identificar, comprender, analizar, y adaptar la sexualidad como un componente importante de formación, además que sea orientado desde los derechos sexuales y reproductivos.

Según Berger & Luckman (2003) la educación se constituye en una etapa de socialización secundaria donde el sujeto aprende y se prepara para desempeñar un rol en la sociedad, al tener

como marco de referencia a elementos normativos, afectivos y cognoscitivos. En el caso de la educación para la sexualidad, el sujeto debe aprender conocimientos sobre lo referente a la sexualidad desde lo afectivo, lo físico, el erotismo, el placer asociados a la formación integral del ser humano estipulado en la ley 115 de 1994.

La socialización primaria ocurre en la familia, y la secundaria se genera en otros ámbitos diferentes al hogar, como es el caso de la institución educativa, donde se prepara al sujeto para asumir un rol en la sociedad, por lo cual

La misión de la escuela es ayudar a los jóvenes en esa tarea de construir su vida (su mundo afectivo-sexual), alentando el conocimiento, la afectividad y el pensamiento crítico y creativo, sin transmitir estereotipos, miedos, moldes rígidos o tabúes, se trata de ayudar al adolescente a vivir a su manera, a construir su propia sexualidad y a desarrollar una imagen propia que le permita relacionarse con los demás. (Oliveira, 1998, p. 123).

En relación con el concepto anterior Durkheim, considera la educación como proceso social que permite la integración del sujeto a la cultura, ya que las generaciones adultas transmiten pensamientos a las generaciones de jóvenes, desde la relación entre el ser individual y el ser social

En cada uno de nosotros, puede decirse existen dos seres que, no son separables sino por abstracción, pero son distintos. Una está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida personal: es el que se podría llamar el ser individual. El otro es un sistema de ideas, sentimientos y hábitos que reflejan no nuestra personalidad sino el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase, su conjunto forma el ser social. (Durkheim, 1979, p. 71)

Es decir, el proceso educativo le permite a las nuevas generaciones la integración social,

desde la construcción simbólica en relación con la cultura. Aunque la educación no debe considerarse un proceso pasivo sino que debe

Favorecer en las personas la adaptación estratégica al mundo social y cultural. Este es un objetivo que demanda el desarrollo y uso eficaz de los instrumentos cognitivos tanto del individuo como de la sociedad, de tal forma que se pueda abordar con ellos la cantidad de información y adquirir la formación necesaria para transformar el medio y a sí mismos, en procura de mejores condiciones de vida (Díaz Monsalve y Quiroz Posada, 2005, p. 12).

Es decir la educación se basa no sólo en lo cognitivo, sino también en lo social, afectivo y emocional que permita al sujeto transformarse a sí mismo y a su realidad, pero esta transformación va ligada a una educación para la libertad desde el reconocimiento del otro [...] "enseñar es resistir" y educar un acto político consistente en hacerse garante (autor) de lo indeterminado, de la capacidad humana de comenzar algo nuevo, experiencia de la cual es la libertad política" (Cornu, 2005, p. 247) por lo tanto el proceso educativo también es dirigido a la formación en los educandos en la autonomía para que sean capaces de construir un proyecto de vida.

En el contexto colombiano la educación es regida por la Ley 115 de 1994 desde la cual en el artículo 1 se establece como un "proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" desde el establecimiento de etapas como preescolar, primaria, básica y media, al tener en cuenta población diversa como indígenas, campesinos, personas con limitaciones físicas y cognitivas y personas adultas, éstas últimas a través de ciclos lectivos integrados (CLEI).

Por lo tanto las instituciones educativas tienen la Ley 115 como marco de referencia, y construyen el PEI (Proyecto Educativo Institucional) con base en esta reglamentación, desde la cual se estipula en el artículo 73 que éste debe "responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable", y

tendrá que estar presente en todos los ámbitos de la institución y se hace operativo desde el currículo para atender a todo tipo de población estudiantil desde los programas, las metodologías y planes de estudio que permitan la formación de los educandos.

En 1999 se propone el proyecto Nacional de Educación sexual para la vida y el amor, donde se entiende como un proceso permanente que permita la formación en el respeto, la autonomía y la autoestima para establecer relaciones cordiales con los otros. Esta propuesta estipula la sexualidad como una dimensión humana, la familia y las instituciones como agentes educativos de la misma, al igual la planeación e inclusión en el PEI de un proyecto pedagógico sobre educación sexual, en el cual participan todos los miembros de la institución además se establece la capacitación de docentes y el taller como herramienta como metodología que posibilita la relación entre el maestro y el estudiante.

Después de este proyecto Nacional de Educación sexual para la vida y el amor, el MEN realiza una propuesta llamada Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía, al considerar la educación para la sexualidad como un proceso continuo durante toda la vida, que se lleva a cabo según las características y edades de los educandos, a través de proyectos pedagógicos estipulados en la Ley 115 y el decreto 03353.

Con el marco anterior la educación para la sexualidad se toma como el proceso consiente que se orienta al desarrollo de aptitudes y actitudes en las personas para que se relacionen con otras, en este proceso se recibe información con el objetivo de que se reflexione de forma anticipada y permita el aprendizaje y la planificación de patrones relacionados con la sexualidad como lo son las conductas, experiencias sexuales, la validez de los derechos sexuales y reproductivos y aplicación de valores sociales. Además en la educación para la sexualidad se tiene en cuenta la información que se da en la familia, los medios de comunicación y los pares donde se desarrollan los educandos.

En síntesis la educación para la sexualidad hace referencia a que “No se trata sólo de prevenir las enfermedades de transmisión sexual, sino de un enfoque mucho más amplio que tiene que ver con el desarrollo pleno, el bienestar y la salud de la persona y una educación en y para el

amor y una vida también plena y satisfactoria” (Consenso de Madrid. Educación para la sexualidad con bases científicas, 2012, p. 1), es decir la educación para la sexualidad es entendida como un proceso formativo que posee dos características en su desarrollo, la primera, es una educación gradual ya que por medio de ella se pretende realizar cambios conscientes de conductas y aplicación de derechos sexuales y reproductivos, la segunda característica tiene que ver con varios aspectos que se relacionan en la construcción de dicho proceso como historia, cultura, actualidad y grupos sociales (familia, pares, y escuela). Aspectos que permiten que el ser humano sea consciente de su formación en la sexualidad y de situaciones que se quieran asumir y/o de aquellas que se quieran cambiar, es decir, la educación para la sexualidad se va transformando y no es un producto terminado.

Desde la educación para la sexualidad, se establece que esta última ha sido estudiada por la psicología, la filosofía, la biología y la sociología entre otras, debido a que aborda diferentes elementos que hacen parte del ser humano, desde la reproducción, la personalidad, las construcciones sociales que se hace frente a sí mismo, y en la actualidad se relaciona con la ciudadanía y la vivencia de la misma. Además se ha convertido en una preocupación a nivel mundial en consonancia con las enfermedades de transmisión sexual y el embarazo adolescente no deseado.

Su conceptualización ha cambiado a través del tiempo, según la perspectiva teórica desde la cual se aborde. En el caso de la sociología se tiene como referente la teoría del guión, desde la cual se considera que la sociedad establece el desarrollo de la sexualidad a través de instituciones como la familia, la escuela, la religión entre otras. Es decir, las personas son parte de una cultura que no determina el comportamiento sexual pero sí las influye, aunque éstas son conscientes de las reglas culturales y realizan ajustes según sus deseos propios, lo que va en consonancia con Weeks (1998) quien propone que la sexualidad no es un elemento puramente natural sino que está en relación con la historia y es cambiante, es decir, el sujeto tiene la capacidad de posicionarse de manera autónoma para adaptarse a las normas sociales, por lo cual cada persona es constructora de su sexualidad en relación con lo social.

Por otro lado, desde el campo de la filosofía Foucault, considera la sexualidad como un

elemento que integra lo reproductivo y las normas establecidas por instituciones que cargan de intención y sentido al ser humano

Se ha reconocido el uso de la palabra en relación con otros fenómenos: el desarrollo de campos de conocimiento diversos (que cubren tanto los mecanismos biológicos de la reproducción como las variantes individuales o sociales del comportamiento); el establecimiento de un conjunto de reglas y normas, en parte tradicionales, en parte nuevas, que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas, médicas; cambios también en la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños. (Foucault, 2012, p. 9).

Este autor propone la sexualidad desde tres asuntos, el primero relacionado con lo biológico desde la reproducción y el comportamiento en la sociedad, desde el carácter individual y social; el segundo desde las normas establecidas a partir de instituciones enmarcadas en la religión, lo judicial, pedagógico y médico, y en tercer lugar lo subjetivo desde lo personal, del ser. Es decir, la sexualidad no se reduce a lo corporal o físico sino también con lo característico de la persona.

Desde una perspectiva histórica se establece que:

Es a través de su cuerpo y su sexualidad, elementos naturales orientados por cada civilización, como el Sujeto se percibe y luego compone su relación con el otro. Sustento de los goces, prisión de la persona, la envoltura carnal es también una entidad cultural, un elemento de la colectividad que la rodea, una parte del todo político, una porción de un amplio territorio de símbolos. El ser, así definido, está conformado por prescripciones imperativas, ya sea que consienta o trate por el contrario de ejercer su libre arbitrio de la mejor manera posible. (Muchembled, 2008, p. 7).

Con lo anterior la sexualidad se toma desde el cuerpo como centro generador de placer y como medio de comunicación con las demás personas, es decir, el cuerpo es parte de la cultura

pero a su vez el sujeto asume de forma consciente los elementos culturales, sin que estos lo determinen si no que sean estos elementos una herramienta de construcción de la sexualidad del individuo.

Desde el psicoanálisis Freud visualiza la sexualidad como una querrela interna donde el sujeto se encuentra entre lo sexual y su energía, esta última según este autor es denominada “libido” lo que entra en lucha con los elementos internos del sujeto, desde los cuales la complacencia del apetito sexual está en contraposición con la conservación y estimación del sujeto. De igual manera Freud aporta en aspectos como la conceptualización de lo genital y lo sexual, al diferenciarlo y al postular que todo ser humano después del nacimiento tiene sexualidad por lo que éste puede tener placer.

La vida sexual no inicia con la pubertad, sino que se inicia con evidentes manifestaciones poco después del nacimiento; es necesario establecer una neta distinción entre los conceptos de lo “sexual” y lo “genital”. El primero es un concepto más amplio y comprende muchas actividades que no guardan relación alguna con los órganos genitales; la vida sexual abarca la función de obtener placer en zonas del cuerpo, una función que ulteriormente es puesta al servicio de la procreación, pero a menudo las dos funciones no llegan a coincidir íntegramente (Numhauser, 1973, p. 3384)

Además en relación con la sexualidad, Freud propone “la pulsión” (es la energía o la motivación para el cumplimiento de el objetivo) en este sentido las pulsiones parciales se refieren a lo orgánico y la excitación, “la fuente de la pulsión es un proceso excitador en el interior de un órgano, y su meta inmediata consiste en cancelar ese estímulo de órgano”. (Freud, 1992, p 153). Es decir, se genera la satisfacción del yo desde las necesidades del cuerpo, las cuales se consideran naturales como es el caso del hambre, pero no se queda en lo corporal sino que trasciende al psiquismo. Así mismo en 1920 este autor propone en el texto “Más allá del principio del placer”, las pulsiones de vida relacionadas con lo sexual y las pulsiones de muerte desde el yo, las primeras abordan el amor y la unión, y las segundas desde la destrucción, por lo que en el

sujeto siempre hay una pugna entre ambas pulsiones.

Dentro de las ideas desarrolladas por Freud en el psicoanálisis dentro del campo social lo relaciona con la sexualidad donde menciona que una sociedad desarrolla un nivel alto de bienestar cuando ella, está sin ataduras o es libre de la represión sexual, satisface las pulsiones, idea apoyada por Reich (1977) y Marcuse (1966).

En 1972 Beachs y Ford, plantean un modelo empírico y positivista de la sexualidad, hacen uso de la psicología experimental la cual, permite estudiar fenómenos comportamentales del individuo con el fin de operacionalizar definiciones y variables que afecten dicho fenómeno, por medio de este han desarrollado dos modelos de estudio de la sexualidad: el Modelo de la Secuencia de la Conducta Sexual de Byrne (1982) y el Modelo Sociológico de Reiss (1986).

El primer modelo define la sexualidad como una conducta continua de la búsqueda de orgasmos, que se desarrolla en tres pasos, el primero es la presencia de estímulos externos con propiedades eróticas que se pueden originar desde la experiencia o el aprendizaje, lo cual lleva a un segundo paso que es el proceso interno, que hace referencia a la relación y la dinámica de diferentes variables como lo es el afecto, la informalidad, la actitud, las expectativas, la imaginación y la fisiología del cuerpo, que desencadenan un tercer paso llamado la conducta manifiesta que es el resultado de la relación de los procesos internos. Estos resultados son observables y son actos como la actividad sexual, la excitación y el orgasmo, el resultado de este método de observación permite identificar el origen de la conducta sexual para intervenir en un individuo o incidir en cambios comportamentales sociales.

El modelo de Reiss (1986) propone un énfasis explicativo de la sexualidad desde la cultura y los niveles sociales, donde refiere que la sexualidad es la recopilación conjunta de parámetros de las diferentes culturas relacionadas con las conductas eróticas y llevan a desarrollar comportamientos de excitación erótica y respuestas genitales, la conducta sexual origina dos consecuencias principales, la primera que es un acto importante dentro de la cultura y la segunda que forman vínculos en las personas. Estos parámetros o guiones sexuales finalmente se traducen en tres dimensiones sociales, la primera se refiere a los papeles de género que son los

filtros de poder, la segunda es el acceso a la actividad erótica llamada celos maritales, quienes pueden acceder y el grado de parentesco, y la tercera son los conceptos de normalidad sexual, ideas que regulan la conducta sexual y resalta la importancia e identifica los vínculos.

Por otro lado desde Rubio (1998) con el Modelo Sistémico de la Sexualidad refiere que la sexualidad no puede considerarse algo terminado y definitivo, sino que está en continuo cambio, desde las características de cada persona, del colectivo al que pertenece y del transcurso histórico. Este último aspecto está en consonancia con Weeks (1998) quien afirma que la sexualidad no es solo un fenómeno natural sino que está en relación con la historia y el devenir social “no es posible considerar la sexualidad como un fenómeno meramente natural, ajeno al alcance de la historia” (Weeks, 1998, p. 199).

La sexualidad es un elemento humano que se relaciona con lo que le es propio a la persona, que le brinda identidad y se visualiza en su conducta a través de su vida, la sexualidad es “una característica positiva, distinta y constitutiva de la personalidad humana, como la base caracterológica de los actos, deseos y placeres sexuales de un individuo, la fuente determinada de la cual procede toda expresión sexual” (Halperin, 2000, p. 23). Por lo tanto la sexualidad es construida por cada persona pero se encuentra en consonancia con el contexto y las vivencias sociales, desde procesos de socialización que ocurren inicialmente en la familia luego se complementa con las instituciones educativas y con los pares. Además se postula la tarea de recuperar desde la sexualidad, la relación entre el ser y el cuerpo “La experiencia que el hombre tiene de sí mismo oscila entre ser y tener un cuerpo, equilibrio que debe recuperarse una y otra vez” (Berger & Luckman, 2005, p. 68) es decir que el ser y el cuerpo en conjunto son elementos de la sexualidad del ser humano.

Desde Rubio (1998) la sexualidad es una dimensión humana en la que se relacionan elementos como la reproductividad, el género, el erotismo y el vínculo afectivo interpersonal, lo que supera la versión biológica de la sexualidad, ya que estos subsistemas a su vez están compuestos por los significados que cada persona le confiere, desde la interrelación entre estos y los subsistemas, es decir, “la sexualidad se construye en la mente del individuo a partir de las experiencias que su naturaleza biológica y la interacción con el grupo le hacen vivir” (Rubio,

1998, p. 37) por lo que la sexualidad tiene relación con lo anatómico pero sin desvirtuar la parte social, afectiva entre otros elementos.

Según este autor la sexualidad es una construcción mental de cada individuo, es decir, a pesar que se puede compartir varios significados en un espacio o grupo cultural, cada persona construye sus significados y los transforma. Según la OPS (2007) la sexualidad es una “dimensión fundamental y subjetiva del ser humano”, al considerar que se construye continuamente en relación con experiencias, la cotidianidad y la interacción con el otro, lo que está en consonancia con lo propuesto por la Asociación Mundial de Sexología (WAS) que considera la sexualidad como una dimensión relacionada con lo histórico, el contexto y la cultura, por ello la sexualidad es a su vez social porque algunos elementos de la misma se aprenden en diferentes espacios de socialización como la familia y la Escuela, y es histórica porque según Rubio (1998) la sexualidad no es acabada sino que es cambiante por lo que se constituye en una dimensión humana que se transforma.

Para comprender mejor el concepto de sexualidad Rubio (1983) relaciona con cuatro elementos, el primero es la reproductividad desde la reproducción biológica, el segundo es el género a partir de la conducta sexual y los significados que se construye para esta, el tercero es el erotismo desde el placer, apetito sexual pero que liga lo corporal con lo mental y por último el vínculo afectivo desde los sentimientos y lo emocional, los cuales se relacionan entre sí y hacen parte de un todo como muestra la figura 1.



Figura 1. Relación de los cuatro holónes de la sexualidad.

Fuente: Rubio (1983)

Los cuatro holónes tienen una estrecha relación pero cada uno es un componente que tiene una dinámica independiente por lo cual a continuación se describe cada uno:

Holón de la reproductividad humana

La reproducción es una característica innata del ser vivo, en este caso los seres humanos, el concepto de reproducción humana ha sido adquirido en un inicio desde la biología, donde intervienen elementos como el sexo, la genitalidad, las hormonas y el proceso fisiológico de la procreación, con el fin de generar un producto semejante a los progenitores y mantener la especie. Con los avances en la ciencia la reproducción se ha convertido en un objeto de estudio constante es así como el descubrimiento de técnicas de reproducción en laboratorio sin necesidad de un contacto físico (inseminación artificial y fecundación in vitro) muestran el interés por desarrollar patrones reproductivos optimizados para dicho fin, además “ el descubrimiento de la composición del ácido desoxirribonucleico (DNA), matriz de la reproductividad de los seres vivos, ha disparado las posibilidades de nuestro entender hacia límites que están aún por descubrirse” (Rubio, 1994, p. 33).

En la Teoría Holónica, el autor describe un concepto amplio de la reproductividad, es la “posibilidad humana de producir individuos que en gran medida sean similares (no idénticos) a los que lo produjeron, como las construcciones mentales que se producen acerca de esta posibilidad” (Rubio, 1998, p.32). El autor deja evidenciar que la reproducción no solo es de carácter fisiológico o biológico sino que es una construcción mental donde intervienen factores psicológicos y sociales. Desde el campo psicológico “la función reproductiva no termina con el nacimiento de un nuevo ser, la función de la maternidad y la paternidad se prolonga de hecho muchos años antes de poder considerar completo el evento reproductivo” (Rubio, 1998, p. 33) el autor considera que existen otras expresiones que forman parte de la reproductividad humana como son los roles de los progenitores y que no son menos importantes que las consideraciones biológicas.

Holón del género

El género es estudiado por diferentes campos del saber, dentro de la Teoría Holónica se toman dos aspectos, el primero hace una diferencia desde la biología donde se destaca que el género va ligado a las características del desarrollo embrionario junto a la diferenciación de los cromosomas el cual origina desde una misma especie (humano) dos posibilidades dismórficas en relación con lo corporal, hormonal y diferenciación cromosómica (hombre y mujer).

El segundo aspecto es abordado desde la psicología en la cual sin ignorar lo biológico lo complementa con la “conformación de la identidad individual”, el autor lo describe así: “la identidad es el marco de referencia que nos permite respondernos quiénes somos, qué hacemos, qué queremos y adónde vamos. Uno de los principales componentes de la identidad es el género: yo soy hombre, yo soy mujer” (Rubio, 1998, p.34) este concepto va relacionado con los ideales, las conductas y comportamientos que se asumen en la sociedad o en el medio donde se desarrolla como individuo.

En síntesis el autor toma estos aspectos y los une en las siguiente definición el género es “la serie de construcciones mentales respecto a la pertenencia o no del individuo a las categorías dimórficas de los seres humanos: masculina y femenina, así como las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias” (Rubio, 1998, p.34).

Holón del erotismo

Es un elemento de la sexualidad que conduce al individuo a experiencias sexuales, es una característica humana que es estudiada por diferentes áreas de forma integral, en el plano biológico se refiere a que el individuo experimenta estímulos internos o externos que producen una respuesta corporal, física (genital) y mental (sistema nervioso central) que desencadena una conducta sexual. Kaplan (1994), es citado por Rubio (1998) sugiere que el erotismo tiene una conceptualización fisiológica que se puede observar el resultado de tres procesos fisiológicos e

interdependientes, concurrentes pero distintos: el deseo o apetito sexual, la excitación y el orgasmo.

En el plano psicológico y social se hace referencia a una identidad erótica que es desarrollada por diversos factores individuales, sociales y culturales, lo que quiere decir que es una construcción mental del individuo desde la experiencia personal y la relación con el otro. Al tener en cuenta lo descrito anteriormente se entiende por erotismo como “los procesos humanos, en torno al apetito por la excitación sexual, la excitación misma y el orgasmo, sus resultantes en la calidad placentera de esas vivencias humana, así como las construcciones mentales alrededor de estas experiencias” (Rubio, 1994,p. 36)

Holón de vínculo afectivo

La sexualidad está relacionada en la mayoría de los casos con los vínculos afectivos como el amor y el cuidado, uno de ellos es el amor el cual va evolucionando de acuerdo al ciclo vital, inicia desde la concepción, periodo prenatal y posnatal y la adultez, Fromm(1991), citado por Rubio(1998) refieren que el amor presenta las siguientes características: el amor tiene un carácter activo, el amor da y además tiene cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento por la otra persona con la que se experimentan afectos intensos. El autor muestra que es un sentimiento que perdura, es fuerte genera estabilidad y necesidad de estar con el otro, lo cual lleva a una resonancia afectiva que se entiende como la capacidad de sentir y desear emociones cuando carece de ella. Por lo tanto la vinculación afectiva es “la capacidad humana de desarrollar afectos intensos (resonancia afectiva) ante la presencia o la ausencia, disponibilidad o indisponibilidad del otro ser humano en específico, así como las construcciones mentales, individuales y sociales que de ellos se derivan”. (Rubio, 1994, p.37).

Según Rubio (1994) dentro de estos vínculos afectivos se tiene en cuenta las experiencias afectivas que hacen parte de la subjetividad del individuo se tiene relacionan en los diferentes campos de los saberes, en el biológico se identifican formas de vinculación afectiva como el amor de pareja o romántico, el enamoramiento y el vínculo establecido entre madre- hijo. Dentro de la psicología el autor menciona el apego como otra forma de vínculo, la conformación de

pareja junto con su ciclo vital, además de la formalización a nivel legal de este (matrimonio y este divorcio).

La teoría es un direccionamiento vertical multidisciplinario basado en la teoría general para la observación y análisis de fenómenos o situaciones individuales o sociales que deben ser abordadas desde diferentes áreas, en la figura dos se muestra la dinámica general.



Figura 2. Representación de la sexualidad según la teoría de los Cuatro Holones sexuales. Fuente: Rubio (1983).

Género no es solamente características dimórficas. Beneria y Roldan (1987) citado por Bustos (1998) refieren que el género se define como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a las mujeres.

4.2.1 GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL

El género es uno de los elementos que pertenece a la sexualidad humana, ha sido estudiado y definido por la biología, la genética, la psicología, la sociología y la antropología,

para esta investigación se tuvo en cuenta el concepto desde las áreas de humanidades (psicología y sociología) para mantener la línea de investigación con relación a la Teoría Holónica de la sexualidad presentado por Rubio (1983) pero sin ignorar la importancia del concepto biológico.

El ser humano es producto de transmisión de información genética desde el proceso de fecundación, donde inicia la diferenciación sexual o dimorfismo que determina las diferencias morfológicas (genitales) y fisiológicas (hormonas y sistema nervioso) que definen características propias de hombre y mujer, dentro de este contexto. Posteriormente con la intervención de las ciencias que estudian el comportamiento del ser humano individual y colectivo se evidencia que las mujeres y a los hombres, como producto de un proceso histórico de construcción social.

Los seres humanos nacen inmersos en un mundo cultural e histórico que está cargado de una serie de significados e ideas que son transmitidas y acogidas por el individuo y las integra en su construcción mental, estos procesos no son convierte en elementos inmodificables “todos los seres humanos tienen cultura: sea ésta entendida como ‘estilo de vida de un grupo’, ‘patrones de conducta’, ‘valores y significados’, ‘conocimiento, creencias, artes, leyes, moral y costumbres’. Tales estilos de vida, prácticas y creencias pueden ser infinitamente variables entre los seres humanos” (Grimson, 2006, p. 55) es decir, la persona se encuentra en un mundo que ha sido construido por otras personas y al cual ingresa para ser acogido.

Por lo tanto el género se relaciona con lo social y cultural al considerarse una construcción mental subjetiva.

Se refiere a la construcción social y cultural que se organiza a partir de las diferencias sexuales. Supone definiciones que abarcan tanto la esfera individual, se incluye la subjetividad, la construcción del sujeto y el significado que la cultura le otorga al cuerpo femenino o masculino, como en la esfera social que influye en la división del trabajo, la distribución de los recursos y la división de las jerarquías entre unos y otras (Faur, 2003, p. 47).

Con lo anterior Rubio (1983) da a conocer el género como la construcción mental

respecto a las características dimórficas de los seres humanos: masculino y femenino, además resalta las características del individuo y sus diferencias. Estas diferencias se resaltan en el campo biológico y anatómico pero están relacionadas con aspectos sociales, conductas, funciones y actividades que son atribuidos por instancias como la familia, la religión, la escuela y los medios de comunicación e información, que generan ideas, aprendizajes, normas y comportamientos establecidos en la sociedad con la construcción de la identidad de forma individual, dentro del marco de los siguientes interrogantes “quiénes somos, qué hacemos, qué queremos y a dónde vamos” éstos ayudan a la formación de la identidad de género: yo soy mujer, yo soy hombre, soy de los dos. En otras palabras:

La identidad de género es tan importante en el desarrollo humano que cuando no puede conformarse el desarrollo completo se detiene. Este concepto, tal como se usa en la actualidad, fue articulado por John Money y Anne Erhardt (Money y Erhardt 1972) como la mismidad, unidad y persistencia de la individualidad personal como hombre, mujer o ambivalente, en mayor o menor grado, especialmente como en los planos de la autoconciencia y la conducta (Money, 1982 citado por Estrada, 2004).

El género también va relacionado con los roles, desde dos formas roles genéricos o roles sexuales, los cuales permiten identificar un grupo específico de acciones y funciones con respecto al género que son esperados por los grupos sociales (familia, sociedad y escuela) que finalmente es una forma de estandarización de papeles y estereotipos que regulan el poder entre los seres humanos.

Con lo descrito anteriormente se muestra una diferencia se muestra una diferencia de dos conceptos el sexo y el género, para Bustos (1998) el *sexo* son las características derivadas del desarrollo embrionario que se puede mostrar por medio de la anatomía (formación de genitales) la fisiología (funcionamiento de su aparato reproductor) ej sistema hormonal (sustancias que participan en la caracterización femenina o masculina) y los cromosomas (propios según el sexo mujer XX y hombre XY).

Mientras que para Benería y Roldán (1987) citados por Bustos (1998) sugieren que el

género, es un red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores y actividades diferenciadas entre hombres y mujeres, a través de un proceso de construcción social que tiene una serie de elementos distintivos, lo cual es completado por Bustos (1998) quien menciona que el género es influenciado por la historia, la cultura y la sociedad, en macro y microsistemas donde el individuo interactúa.

Con el género ya definido aparecen características propias del género que serán abordadas desde Bleichmar (1985) y Lamas (1986), los cuales refieren que el género se caracteriza por tres componentes:

Asignación de género es el que se presenta desde el momento del nacimiento, dado por la morfología de los genitales y la clasificación de los médicos y familia.

Identidad de género aparece entre los dos y tres años de edad inicia con la diferenciación anatómica y la experiencia de reconocimiento e identificación con sus padres, manifestando por medio de sentimientos, expresiones, comportamiento y juego. Posteriormente en el adulto se desarrolla la conciencia y la autopercepción de la identidad para expresar “soy masculino” o “soy femenino”.

El rol de género es el papel que refiere una serie de comportamiento y conductas apropiados en determinado contexto social específico (mujeres amas de casa, hombres que sostienen el hogar) son funciones establecidas por la sociedad en relación con el género consideradas como “propias o naturales”. Lo cual no indica que sean inmodificables “tradicionalmente las diferencias sexuales se han tomado como base para la distribución de papeles sociales, pero esta asignación no se desprende naturalmente de la biología, sino que es un hecho social” (Bustos, 1994, p. 275) la autora hace referencia que es la sociedad en determinado contexto que modifica y determina el rol del género, sin olvidar que este último es una construcción mental propia del individuo y ya no va ligado al sexo.

Con la identidad de género y sus roles nace el concepto de *orientación sexual*, para Crooks y Baur (1999) se refieren a la sensación de atracción por las características dismórficas

(sexo) que hacen parte del ser humano, cuando la atracción está dirigida al sexo opuesto se denomina heterosexual, es llamada homosexual cuando es entre personas del mismo sexo y cuando dicha atracción es para ambos sexos se habla de bisexual, en el cual solo se tiene presente atracción de lo biológico, pero la American Psychological Association (2012), establece la orientación sexual como la atracción afectiva, romántica, emocional, sentimental y/o sexual duradera hacia otros, además se refiere al sentido de identidad sexual (el sentido psicológico de ser hombre o mujer) de cada persona basada en dichas atracciones, las conductas relacionadas y la pertenencia a una comunidad de otros que comparten esas atracciones.

Lo anterior tiene relación y con el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía del MEN en Colombia en el que se manifiesta que la orientación sexual es la atracción física, erótica o emocional hacia otras personas y reconoce los tres tipos de orientación sexual

Heterosexual personas que se sienten atraídas por otras con una identidad de género diferentes, homosexual personas que se sienten atraídas por otras con una identidad de género similar (mujeres por mujeres, y hombres por hombres) y bisexual personas que se sienten atraídas tanto por otras personas con identidades de género similares como por otras personas con identidades de género diferentes. (MEN Ambientes escolares libres de discriminación, 2016, p. 24).

Para Rubio (1983) la orientación sexual está incluida en su modelo Holónico con los cuatro componentes: reproductividad, género, erotismo y afectividad ya que una persona desarrolla la atracción y el interés por otra cuando los componentes interactúan lo cual no quiere decir que se tenga más énfasis en uno que en el otro, además menciona que el factor biológico entendido como el sistema hormonal y el sistema nervioso central del ser humano permiten comprender el desarrollo de la persona con orientación sexual diferente a la heterosexual, ya que la sexualidad es una construcción propia e integración de los cuatro componentes.

Con lo anterior se puede afirmar que no hay una sola manera de ser hombre o mujer o de que sus intereses puedan ser únicos en la afectividad, el erotismo o el deseo. Además que los

conceptos de sexo, género, identidad y orientación son diferentes y que ninguno define al otro.

4.2.2 SUBCATEGORÍA SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA.

En esta subcategoría se describe el concepto de salud impartido por la OMS (2006) con el complemento de sexualidad, una definición propositiva e integral, que se adapta a las necesidades de la comunidad educativa, estos conceptos son pilares de la Educación para la Sexualidad además se respalda con la declaración de los Derechos Sexuales y Reproductivos (1997), se fortalece la formación de individuos de forma integral en cada una de las épocas del desarrollo y se contribuye al ejercicio de una sexualidad autónoma, libre, responsable y respetuosa de la diferencia del otro, lo cual genera desarrollo personal y colectivo.

La OMS dentro de sus conceptos refiere a salud sexual y a salud reproductiva así:
Cuando se refiere a salud sexual menciona que es

Un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad. Requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia. (Organización Mundial de la Salud (OMS) 2006).

Y la salud reproductiva es “un estado general de bienestar físico, mental y social. Es la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria sin riesgos de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo.” (Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, CIPD, El Cairo, 1994, p. 7).

Se puede decir que la salud sexual y reproductiva es el estado general individual o de pareja de bienestar físico, mental y social con la articulación de los derechos sexuales y reproductivos dirigidos a mantener una sexualidad responsable, con respeto hacia la diversidad, igualdad de género, autónoma y crítica.

Dentro del marco del concepto de la OMS, la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva en Colombia está definida como el bienestar en las tres esferas (física, mental y social) como un concepto integral no enfocado a la carencia de enfermedades o aspectos relacionados con la Salud Sexual y Reproductiva (SSR), basada en los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR), que permita disfrutar de forma plena una vida sexual sin riesgos, con la capacidad de planificar la familia y el número de hijos, libre de violencia y discriminación de cualquier índole, con acceso a información de forma clara y científica y a los servicios de salud.

Lo anterior está relacionado con el modelo Holónico planteado por Rubio (1983), el cual hace referencia que la sexualidad humana es un todo y hace parte de este, contempla que la relación unidireccional entre los cuatro holónes sexuales muestra una forma de dinámica de comprender y estudiar la sexualidad desde la integración de los cuatro componentes. Lo que se relaciona al concepto de SSR pues dentro de esta teoría, se identifica que la sexualidad no solo es una concepción biológica o anatómica sino que es un sistema que hace parte de un todo, que es el ser humano y el ambiente donde se desarrolla. La SSR está intervenida por diferentes campos multidisciplinares entre ellos el campo educativo que tiene dentro de sus objetivos la formación integral de los educandos para que se identifiquen como individuos con un proyecto de vida.

Dentro de la SSR en relación con los derechos humanos se encuentran los derechos sexuales y reproductivos, éstos tienen origen en 1984 en la Reunión Internacional sobre Mujeres y Salud en Amsterdam, y en 1993 en Viena con la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, a partir de las cuales se estableció que los derechos humanos son universales y se aceptó como una violación a los derechos humanos la vulneración de los derechos específicos de las mujeres.

Las Naciones Unidas respalda los DSR con:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976)
- Pacto de Derechos Económicos y Sociales (1976)
- Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981)

- Convención sobre los Derechos del Niño (1990)
- Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos, Viena (1993)
- Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo, El Cairo (1994)
- Programa de Acción de la Conferencia Mundial de la Mujer, Beijing (1995).

En el caso de Colombia el Programa de Educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, es el proyecto que se orienta a impartir desde la escuela la educación para la sexualidad a partir de los DSR, para generar en los estudiantes una sexualidad consciente y responsable desde el ejercicio de sus derechos, además dar una visión amplia de la salud sexual y reproductiva basándose en las funciones de reproductividad, erótica, afectiva y de género lo cual se desarrolla con el Modelo Holónico de la Sexualidad Humana que presenta Rubio.

Lo anterior es articulado a la escuela por medio de procesos pedagógicos desarrollados por la institución educativa y con ellos los docentes, de esta forma aseguran el cumplimiento de lo estipulado en la Ley 115 de educación. Su objetivo es generar competencias por medio de la adquisición de información en diferentes contextos de sexualidad, al partir desde el auto reconocimiento y la diferencia con el otro como complemento a su formación integral; es decir que reconozca la identidad y comportamientos culturales de género y orientación sexual y que posteriormente, sean aplicados en el desarrollo de actitudes y habilidades emocionales, comunicativas y cognitivas que permitan el desarrollo pleno de la sexualidad humana.

Según el MEN y los organismos internacionales declaración se originó en el marco del Congreso Mundial de Sexología, llevado a cabo Valencia (España) en 1997, y que posteriormente, fue revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología (WAS) el 26 de agosto de 1999, durante el Congreso Mundial de Sexología en Hong Kong, República Popular China. Los derechos sexuales emanados de esta reunión son:

1. Derecho a la vida como derecho fundamental.
2. Derecho a conservar la integridad física, psíquica y social.

3. Libertad para el ejercicio de la sexualidad.
4. Respeto a la libre decisión por la preferencia sexual.
5. Respeto a la decisión de tener o no hijos
6. Libre elección del estado civil.
7. Libertad de formar una familia.
8. Libre decisión sobre el número de hijos, periodo intergenésico y la elección de los métodos anticonceptivos o pro conceptivos.
9. Derecho a reconocer y aceptar, sí mismo, hombre, mujer y como ser sexuado.
10. Derecho a la igualdad de sexo y de género.
11. Derecho al fortalecimiento de la autoestima, la autovaloración, y la autonomía respecto a la sexualidad.
12. Expresión y libre ejercicio de la orientación sexual.
13. Libertad de elegir compañero(a) sexual.
14. Derecho a elegir libremente si se tienen o no relaciones sexuales.
15. Elegir las actividades sexuales según las preferencias.
16. Derecho a recibir información sobre la sexualidad de forma clara, oportuna y validada científicamente.
17. Derecho a la comunicación familiar para tratar el tema de la sexualidad.
18. Derecho a respeto por la intimidad personal, la vida privada y al buen nombre.
19. Derecho a disponer de opciones con mínimo riesgo.
20. Derecho a disponer de servicios de salud adecuados.
21. Derecho a recibir un trato justo y respetuoso de las autoridades.
22. Derecho a recibir protección ante la amenaza o la violación de los derechos

Para relacionarlo con el modelo Holónico de la Sexualidad Humana presentada por Rubio (1983), los DRS se dividieron y clasificaron según los cuatro holónes, presentados en el siguiente esquema:

Derecho sexual y reproductivo clasificado en los cuatro holónes de la sexualidad.

Holón de Reproducción y los derechos que se relacionan con esta	Holón de Género y los derechos que se relacionan con esta	Holón de erotismo y los derechos que se relacionan con esta	Holón de vínculo afectivo y los derechos que se relacionan con esta
↓	↓	↓	↓
Libertad del ejercicio de la sexualidad:	Reconocimiento a la identidad	Libertad de elegir compañero(a) sexual.	Derecho a la integridad física, psíquica y social.
Respeto a la opción de la reproducción	Derecho al reconocimiento y aceptación de sí mismo, como hombre, como mujer y como ser sexuado	Elegir si se tienen o no relaciones sexuales.	Derecho al fortalecimiento de la autoestima, la autovaloración, y la autonomía
Elección del estado civil.	Derecho a la igualdad de sexo y de género.	Elegir las actividades sexuales según las preferencias.	Derecho a espacios de comunicación familiar
Libertad de fundar una familia	Expresión y libre ejercicio de la orientación sexual.	Derecho a disponer de opciones con mínimo riesgo.	Derecho a la intimidad personal, la vida privada y al buen nombre.
Libertad de decidir sobre el número de hijos, el espaciamiento	Derecho a recibir un trato justo y respetuoso de las	Derecho a recibir información clara, oportuna y	Libertad de elegir compañero(a) sexual.

entre ellos y la elección de los métodos anticonceptivos o proconceptivos.	autoridades.	científica acerca de la sexualidad.	
Derecho a recibir información clara, oportuna y científica acerca de la sexualidad.	Respeto a las decisiones personales en torno a la preferencia sexual.	Derecho a recibir protección ante la amenaza o la violación de los derechos fundamentales, sexuales y reproductivos.	Respeto a las decisiones personales en torno a la preferencia sexual.
Derecho a disponer de servicios de salud adecuados.	Derecho a recibir protección ante la amenaza o la violación de los derechos fundamentales, sexuales y reproductivos.		Derecho a recibir protección ante la amenaza o la violación de los derechos fundamentales, sexuales y reproductivos.
Derecho a la vida.			
Derecho a recibir protección ante la amenaza o la violación de los derechos fundamentales, sexuales y reproductivos.			

Figura 3. Derechos sexuales y reproductivos (1997) y teoría holónica.

Fuente. Rubio (1983)

Dentro del esquema anterior los DSR se dividen en los cuatro elementos, además se observa que existen derechos que se toman en los cuatro holones lo que indica que se relacionan con SSR de forma integral y que es posible enmarcar la educación para la sexualidad en referencia a estos DSR. La sexualidad es estudiada por diferentes campos y en este enfoque se hace referencia a la construcción de individuos íntegros y autónomos que sean agentes activos de la sociedad y de sus propias vidas.

Cada elemento se relaciona con los DSR puesto que la SSR está respaldada por ellos, para la sensibilización de sí mismo y del otro como individuos partícipes de un grupo, para la convivencia sana entre los mismos, la construcción de ciudadanía y la adaptación a una sociedad que se encuentra en constantes cambios.

La educación para la sexualidad desde los derechos sexuales y reproductivos se articula dentro de los objetivos planteados por el MEN en la formación integral de los estudiantes y el Modelo Holónico Sexual hace referencia a integrar y comprender las experiencias, el sentido y el significado que esta tiene para la formación del individuo en sí mismo y en la comunidad, dejando a un lado y no menos importante la condición biológica y fisiológica de la sexualidad.

Por lo tanto al tener en cuenta el Modelo Holónico Sexual para la formación con énfasis en los DSR se pretende potencializar los cuatro elementos y que desde la educación para la sexualidad, el estudiante se desenvuelva como un miembro propositivo en relación con las situaciones que se presentan en la sociedad, por ejemplo desde la formulación del proyecto de vida que se construya desde sí mismo para ser miembro activo de una sociedad en la que se reconozca y respete la diferencia del otro, además que sea capaz de proyectar sus actos y mantener una vida sexual responsable y coherente.

Las instituciones educativas y los docentes tienen una función importante en relación con la aplicabilidad de la política de Sexualidad dada por el MEN con énfasis en los DSR, los cuales desde su propio modelo Holónico sexual, sus experiencias, representaciones sociales y el significado que les den, orientan los procesos de formación del estudiante.

4.2.3 SUBCATEGORÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Herbart y Claparede se convierten en precursores de la incursión de la práctica pedagógica en el ámbito de la enseñanza, esta última es fundamental en la pedagogía. La práctica pedagógica no es la aplicación de normativas, y hace referencia a un saber con un discurso propio y un portador que en este caso es el docente “que ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber” (Zuluaga, 1999, p. 13).

La esencia de la práctica es la pedagogía que se convierte en el soporte del docente y las múltiples relaciones como “escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento y cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad” (Zuluaga, 1999, p. 14) por lo que el docente no puede concebirse como un sujeto que transmite un conocimiento de manera neutra y metódica, lo cual se relaciona con las representaciones sociales desde las experiencias y situaciones vividas por el docente.

Dentro de la conceptualización de práctica pedagógica se tiene en cuenta la pedagogía como un saber teórico práctico que es construido por los pedagogos desde un proceso reflexivo y dialogal de su propia práctica pedagógica, para llevarla a una praxis que tenga como punto de partida la experiencia propia junto con los aportes que otras prácticas puedan generar y las disciplinas que allí confluyen. Es decir, se apunta a una pedagogía que reflexione sobre la educación donde esta última sea crítica, reflexiva, investigativa, con miras a la cultura y al contexto.

La pedagogía abre el espacio para la reflexión sobre el hacer docente que permita la construcción de un autoexamen encaminado a mejorar la labor educativa, al convertirse en una herramienta que permite la discusión y la crítica al alejarse de una concepción que la reduce a un simple instrumento. Es decir, la pedagogía busca responder a las demandas de la enseñanza, los métodos variados que tengan en cuenta las características particulares de cada saber y su relación con la historicidad y lo social desde la relación de los saberes con las culturas, es así como

Zuluaga (1999) propone que se reconstruya los conceptos de educación y formación, es la enseñanza el puente de comunicación entre estos, lo anterior se relaciona con la educación para la sexualidad pues desde el acto reflexivo de las situaciones presentadas en el aula se puede realizar procesos de mejoramiento de las mismas, es decir, la reflexión constante en torno al quehacer pedagógico permite evaluar lo que se hace y cómo se hace, es decir, la articulación entre práctica, praxis y pedagogía permite la práctica pedagógica, al ser elementos que se complementan y no se excluyen.

(...) en la práctica pedagógica donde se juega el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo. Sin embargo, no siempre sobre ella se reflexiona; dejándose así de lado la posibilidad de pensar sistemáticamente, rigurosamente y críticamente sobre aquello que el maestro hace (Barragán, Gamboa & Urbina, 2012, p. 22).

Se considera la pedagogía como “La disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como el ejercicio del conocimientos en la interioridad de una cultura” (Zuluaga, 2003, p. 23). Es decir, la pedagogía también atañe a la manera en que se relacionan los saberes específicos y el análisis de los mismos, es la pedagogía una disciplina que está en constante relación con otras disciplinas.

La pedagogía nació como una experiencia inmediata, como una vivencia, un sentir, una sensación y posteriormente se convirtió en la experiencia de una experiencia, la vivencia de una vivencia, la sensación de una sensación, es decir, en un discurso, una representación. Más tarde la pedagogía pasó a ser un juego de representaciones y discursos, una teoría, una racionalidad, una ciencia o un conjunto de ciencias, y encontró en la epistemología la herramienta ideal para que pudiera explicar cómo fue que pasó de ser algo inmediato y vivido a ser un objeto mediato, abstracto, ideal, lejano a la vida y al sentir de la vida. (Castrillón, 2003, p. 215)

La pedagogía se convierte en el soporte de la enseñanza, en ella el maestro es quien

establece una relación con el saber y realiza un “uso social del conocimiento como instrumento de formación de sujetos y como activador de la tensión entre pedagogía y ciencia, en torno al maestro como sujeto de transformación de la ciencia en saber hecho pedagogía” (Zuluaga, 1999, p. 49), así la práctica pedagógica se refiere al saber pedagógico y la interrelación de este con los saberes de otras disciplinas.

Es decir, la práctica pedagógica se aleja de la visión tradicional de la práctica donde la enseñanza se ciñe solo a la transmisión de un conocimiento pero ésta ha sido reevaluada, ya que, se restringe las posibilidades de construcción de saberes por parte no solo del maestro sino también del estudiante. Se basa en la generalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, según lo que se pretenda que el estudiante aprenda, el cual es reducido a un agente repetitivo de lo que el maestro le brinda.

La práctica pedagógica

Es la actividad, realizada por maestros o por instituciones educadoras, pensadas e intencionalmente dirigidas al desarrollo y la perfectibilidad humana, con el propósito de responder a los retos que se plantean las sociedades, para ser afrontados en el curso de la educación. Esa práctica implica educar para la vida y permitir que a todos, sin excepción, puedan hacer justificar sus talentos y sus capacidades de creación y adaptación crítica a las situaciones que plantea nuestra época. Se supone, igualmente, educar para toda la vida, posibilitando la estructuración continua de mejores niveles de humanidad en las personas y grupos sujetos de educación. (Ibarra, 2010, p. 138).

El maestro como sujeto de saber pedagógico es también puente de comunicación entre el saber y el espacio institucional, al responder a su labor y la función de la educación en el ámbito social, lo que puede dar origen a tipos de maestros.

En la historia de la pedagogía en Colombia, una de las representantes ha sido Olga Lucía Zuluaga con su libro “Pedagogía e Historia” (1999) en el que postula que Herbart Claparede es uno de los pedagogos que usó inicialmente el término de prácticas pedagógicas para dar a

conocer el ejercicio de la enseñanza, y presenta una serie de críticas a la escuela denominada tradicional al considerar al niño como un ser activo en el proceso de aprendizaje y convertirlo en el centro del proceso de enseñanza.

En este libro se establece que Claparede considera que la escuela no entiende las habilidades de los niños generando aburrimiento y desperdicio de las inteligencias. Desde dos énfasis, el primero a partir de la relación entre lo psico-fisiológico y cognitivo del niño, y el segundo desde psicopatológico referenciando los elementos afectivos y morales de los estudiantes. Por lo tanto, se entiende al ser desde su individualidad e identidad en relación con el contexto y lo social, por lo que el ser se considera como un agente activo y participe en el aprendizaje, y poseedor de la capacidad de transformarse, lo cual tiene concordancia con la Educación para la Sexualidad ya que el maestro realiza su práctica pedagógica desde las características que tiene los educandos (contexto, edad, grado de escolaridad) Dentro de la práctica pedagógica no solo se empieza hacer visible la posición del estudiante quien se transforma de pasivo a activo, sino que también se empieza a considerar al maestro como un sujeto portador de discurso y de un saber que se visualiza desde dos puntos:

- a) De un saber que conlleva es su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de saberes.
- b) De un saber que posee un sujeto históricamente definido, como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado como portador y como productor de saber (Zuluaga, 1999, p. 13-14).

Así mismo, se establece que “la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.” (Zuluaga, 2003, p. 21), es decir, la pedagogía se relaciona con otros ámbitos como la cultura, los saberes, el proceso de enseñanza entre otros, que postula un maestro que reflexione y se piense a sí mismo y su quehacer.

Por lo tanto la práctica pedagógica aborda:

Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna, unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1999, p. 7).

Se perfila un maestro que considere se práctica como un espacio de transformación, que se relacione con la realidad, desde una praxis vinculada a la crítica y al contexto en una sociedad que cambia de manera continua, es decir, si

Todos los sectores sociales, empresariales y culturales, todas las fuerzas vivas de la nación han de inclinarse por el bienestar integral de los maestros si de veras queremos que se reduzcan los niveles de caos, de indiferencia y desorden social que agobian el tejido de la sociedad. No es posible lograr ciudadanos de primera clase que construyan un país de primera clase si por acción u omisión persistimos en dejar que el maestro viva una vida sin perspectivas de futuro y realidad. (Zuluaga, 2003, p. 22).

En síntesis se establece que la pedagogía tiene como objeto los sujetos, las instituciones y los discursos que circulan en ambos, junto con los modelos pedagógicos, de carácter teóricos y prácticos que están presentes en la enseñanza ligados a la práctica pedagógica y sus características sociales. El modelo pedagógico es definido en las instituciones y debe ser construido con miras a las tendencias locales y mundiales, que permitan la formación de un ser integral, y que potencie espacios para la relación entre familia y Escuela, de forma constructiva y enriquecedora.

La práctica pedagógica se relaciona con elementos como los modelos pedagógicos que pueden ser teóricos y prácticos, estando presentes en los diferentes niveles de enseñanza. Así

mismo está la apropiación y recontextualización de los saberes y conocimientos que pertenecen a otras áreas distintas a la pedagogía, también se encuentran las maneras en que funcionan los discursos en las instituciones educativas, y finalmente las características sociales de las prácticas donde los sujetos se desenvuelven a partir de unas funciones definidas dentro de la práctica en relación con el saber pedagógico.

En el caso de este trabajo se pretende comprender las representaciones sociales que los docentes tienen frente a la educación para la sexualidad, ya que, estas atraviesan la práctica pedagógica y las relaciones de los sujetos con los saberes, y la institucionalidad. En la institucionalidad se genera la relación entre el docente, el estudiante y el saber, encaminado a la formación integral del sujeto, en este caso referido a la sexualidad, por lo que en las prácticas no sólo están presentes los conocimientos, y el saber pedagógico, sino cómo se direccionan elementos de la educación para la sexualidad como los derechos sexuales reproductivos, el género, la orientación sexual para que el estudiante construya su proyecto de vida.

CAPÍTULO 5

DISEÑO METODOLÓGICO

5. 1 PARADIGMA CUALITATIVO

A través de la historia la producción de conocimiento se ha realizado desde investigaciones cualitativas y cuantitativas, las primeras son referidas a un estudio abierto, comprensivo y narrativo, donde se tiene en cuenta el contexto, y las segundas concernientes al estudio desde la asociación de variables cuantificadas. En el caso de este trabajo se eligió el paradigma cualitativo, para la explicación del objeto de estudio, que es la educación para la sexualidad, ya que según Galeano (2004) la investigación cualitativa permite el cruce de disciplinas y conocimientos y tiene en cuenta aportes desde la fenomenología, la escuela crítica y la hermenéutica que es el método de este proyecto investigativo, entre otros, en relación con la cultura, el contexto y la interpretación.

[...] cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (Strauss y Corbin, 2002, pp. 11- 12).

La investigación cualitativa tiene en cuenta según Sandoval (2002) primero la subjetividad que es un elemento que aporta en la construcción de la realidad, segundo la vida cotidiana como un espacio válido que permite la comprensión y tercero la intersubjetividad y el consenso que posibilitan un enriquecimiento para el conocimiento de la realidad social y cultural.

En esta investigación se ha elegido el paradigma cualitativo, debido a que, se tendrá en cuenta el contexto, las intencionalidades y los conocimientos de los docentes sobre la sexualidad,

ya que, “entre los planteamientos de la investigación cualitativa consideramos el contexto y su historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la noción de sujeto inclusivo, el interés investigativo básico y el triángulo ético-émico-investigador o investigadora.” (Badilla Cavaría, 2006, p. 44), al tener como objetivo general comprender las representaciones sociales que sobre educación para la sexualidad tienen los docentes de 9º, 10º y 11º de la institución educativa Federico Carrasquilla, puesto que el paradigma cualitativo permite evidenciar “la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que se establecen con los contextos y con los actores sociales” (Galeano, 2004, p.16), aspecto que hace parte de las representaciones sociales.

Es decir, “la investigación cualitativa se interesa por la descripción como proceso para elaborar datos.” (Badilla Cavaría, 2006, p. 45), en este caso se hará la descripción a partir de dos técnicas para la recolección de información como son la entrevista y el taller, en relación con la educación para la sexualidad desde las representaciones sociales que tienen los docentes frente a ésta, se tiene en cuenta el contexto, la situación, y el proceso, además la investigación cualitativa permite tener en cuenta las experiencias, la flexibilidad, la creatividad y la visión de la realidad en consonancia con la historia.

Según Strauss & Corbin (2002) se presentan tres formas de codificación presentes en un trabajo investigativo de corte cualitativo, estas son: abierta, axial y selectiva, en el caso de la primera surgen las categorías, en la segunda la construcción de las categorías y su relación con las subcategorías y la tercera son los conceptos. En el caso de este trabajo las categorías son género y orientación sexual, salud sexual y reproductiva y práctica pedagógica, con subcategorías como roles, estereotipos, conocimientos, riesgos, encargados, situaciones de aula entre otros.

El paradigma cualitativo tiene como elemento central la interpretación, la comprensión, el descubrimiento de datos y la relación entre éstos, sin obviar al sujeto, ya que, también aborda las experiencias, sentimientos, emociones, comportamientos, representaciones y percepciones que tiene éste frente a una problemática y obtener datos o elementos que son difíciles de comprender con un paradigma cuantitativo. Así mismo en la investigación de corte cualitativo la teoría surge de los datos, desde una interacción constante entre ambos elementos que se retroalimentan de

forma continua, lo cual permite el flujo de la información y le posibilita al investigador reorientar la investigación al tener en cuenta los nuevos datos o elementos encontrados que aporten en el proceso investigativo.

5.2 MÉTODO

El método de la investigación es el hermenéutico en el cual adquiere relevancia el lenguaje, considerado como “el medio universal en el que se realiza la comprensión misma [...] la forma de realización de la comprensión es la interpretación” (Gadamer, 1984, p.467), por lo que el entendimiento y la comprensión están en consonancia con la interpretación y está en relación con el lenguaje, que es considerado un medio para construir consenso.

Según Gadamer (1993) la hermenéutica tiene como finalidad la comprensión, pero esto implica obtener el horizonte del otro, es decir, tener la capacidad de visualizar más allá de lo cercano con una mirada que trascienda a través de lo que este autor denomina el círculo hermenéutico el cual pone en diálogo la tradición y el sujeto, para comprender la realidad y los sentidos construidos por los sujetos estudiados desde la relación del todo y las partes, “una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica intentará siempre no llevar a término directamente sus anticipaciones sino más bien hacerlas conscientes para poder controlarlas y ganar así una comprensión correcta desde las cosas mismas” (Heidegger citado por Gadamer, 1993, p. 336)

Por lo tanto la hermenéutica implica preguntas, hacer evidentes los prejuicios y ser conscientes de las posibles lecturas que en el caso del docente deben ser inacabadas “(...) quiere decir no agotarse nunca en el saberse”. (Gadamer, 1993, p. 372) por lo tanto la hermenéutica está en relación con la interpretación, reflexión y comprensión que permite crear algo nuevo desde la relación del todo y sus partes para que emerja lo diferente y único.

Es decir el método hermenéutico plantea la interpretación como proceso que en este proyecto investigativo se visualiza a partir de la identificación y comprensión de las

representaciones sociales que tienen los docentes frente a la educación para la sexualidad, a través de la entrevista semiestructurada y el taller donde se realizaron procesos participativos, para observar la relación entre las representaciones sociales construidas por los docentes y las prácticas de los mismos, ya que

Los seres humanos según esta perspectiva crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente. Nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos (Goetz, LeCompte, 1988, p. 13).

Desde la hermenéutica las situaciones cotidianas, los saberes, opiniones y creencias son concebidas como sentido común y se constituyen en una oportunidad para nuevas elaboraciones interpretativas desde el entendimiento con los otros, y la herencia cultural que se convierte en referencia para el accionar humano. A partir del método hermenéutico la investigación se constituye en praxis desde el ejercicio del pensamiento y la reflexión, que permite cuestionar las propias comprensiones y opiniones frente a una situación, en este caso la educación para la sexualidad, para construir un diálogo no solo con la teoría sino también con los actores y potenciar la oportunidad de preguntar sobre la realidad educativa y la práctica pedagógica.

El propósito de unos presupuestos de investigación similar en el terreno de la educación debe encaminarse, al menos, en dos direcciones convergentes a) cara a analizar la realidad, comprendería mejor e intervenir en ella más reflexiva y eficazmente, y b) cara a la formación y perfeccionamiento del profesorado (Goetz, LeCompte, 1988, p. 75).

Estos propósitos tienen relación con la hermenéutica, ya que, desde ésta se da apertura, según González (2010) a siete elementos básicos:

- El primero los prejuicios, en este caso se indagaron los estereotipos, dilemas éticos y prejuicios de los docentes frente a la sexualidad y la educación de la misma.
- El segundo es la reflexión, que está encaminada a la relación entre las representaciones

sociales de los docentes y la educación para la sexualidad a través de las prácticas pedagógicas.

- El tercero es el análisis, en este caso desde la decodificación de las entrevistas y el taller, la construcción realizada por parte de las investigadoras y la bibliografía que se abordó para la investigación.
- El cuarto es la comparación entre el todo (representaciones sociales que tienen los docentes frente a la educación para la sexualidad) y las partes (género y orientación sexual, salud sexual y reproductiva, práctica pedagógica).
- El quinto elemento es la comprensión desde el abordaje de los elementos escritos y verbales encontrados en la investigación y su visualización en las prácticas pedagógicas de los docentes.
- El sexto es la interpretación a partir de captar a la otra persona y los sentidos que ésta le atribuye al objeto investigado en este sentido las posiciones de los docentes frente a la educación para la sexualidad.
- El séptimo es la síntesis con base en los elementos anteriores lo que permite dilucidar lo relacionado con el objeto de estudio de esta investigación: Representaciones sociales que tienen los docentes frente a la educación para la sexualidad.

En conclusión la hermenéutica permite volver la mirada sobre la práctica pedagógica “no es llegar a tener un conocimiento de las cosas mismas, sino llegar a tener un conocimiento (una comprensión) de la manera cómo hemos llegado a ser lo que somos" (Ramírez, 1998, p. 126), al entender el cómo, porqué y para qué del quehacer docente y tener apertura a la transformación del mismo y la estructuración del pensar.

5.3 MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.3.1 MOMENTO DE ACERCAMIENTO

Se hizo contacto con el señor rector de la institución educativa Federico Carrasquilla, a través de un encuentro en la oficina, donde se le explicó en qué consistía el proyecto investigativo

y los aportes del mismo para la institución. Se realizó un documento escrito donde se registró lo concerniente a este proceso y se formalizó la aprobación del mismo para su realización en la institución educativa.

5.3.2 MOMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

-ENTREVISTA

Según Sierra (1998) la entrevista es un medio para comunicarse con el otro y construir realidad, al considerar factores psicológicos, lingüísticos, cognitivos y sociológicos. En la entrevista se evidencian elementos emocionales, que hacen parte de la identidad y permiten las relaciones interpersonales y procesos como la memoria, la empatía entre otros. En el caso de Aguirre (1997) la entrevista cualitativa permite conversación desde un ambiente de confidencialidad lo que corresponde con Bourdieu (1999) quien postula la importancia del control reflexivo en la investigación, la escucha y la proximidad entre el entrevistador y el participante.

En el caso de esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada “(...) es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o en un cuestionario” (Flick, 2007, p. 89), desde una guía de preguntas con base en el tema de educación para la sexualidad, al permitir la expresión de los entrevistados acerca de este tema, desde las categorías de género y orientación sexual, salud sexual y reproductiva, y prácticas pedagógicas.

Según Ander (1995) la entrevista semiestructurada es una conversación entre dos personas con un fin específico, en el caso de este proyecto se constituyó como el camino para conocer lo que los docentes piensan, sienten, saben o conocen sobre la educación para la sexualidad, y se retroalimentó con el taller para percibir prejuicios, expresiones, opiniones y conocer la realidad y las experiencias de los docentes.

Las entrevistas fueron realizadas de forma individual, en lugares aptos para las mismas desde la privacidad y la seguridad para cada docente “los informadores son seres humanos y por consiguiente sus actividades tienen que ver con valores, problemas y preocupaciones para los que se debe garantizar el más absoluto respeto e incluso intimidad” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 18) al contar con autorización previa del rector y los participantes, además se organizó un cronograma para llevarlas a cabo cuando se terminaba su jornada laboral. Al inicio se realizó la presentación del trabajo de investigación y las responsables del mismo, luego se leyó el consentimiento informado donde se incluye el procedimiento de grabación y después de la firma se procedió a explicar y aplicar la entrevista y el taller.

Los participantes dieron a conocer no solo las respuestas a las preguntas enunciadas sino que se dio apertura para que el docente expresara experiencias, situaciones de clase y otros elementos, que fueron respetados y que enriquecieron la información. Antes de iniciar la entrevista, se le explicó al participante que se grabaría, ante lo cual no hubo rechazo, y se le daba respuesta a las dudas e inquietudes que pudiese tener.

Las entrevistas están identificadas por numeración, con el propósito de respetar el anonimato de los participantes y sus derechos de confidencialidad, ésta fue semiestructurada y la muestra fue saturada e intencional “el muestreo se basa, en efecto, en parámetros elegidos específicamente” (Goetz & Le Compte, 1988, p. 93), en este caso los participantes fueron los docentes que enseñan en los grados 9º, 10º y 11º e imparten la carga académica a estudiantes en el rango de edad 14 a 16 años, por lo tanto, estos fueron los criterios de selección de la población, la cual “se elige según su significación teórica o su relevancia para la teoría que informa las cuestiones de la investigación” (Goetz & Le Compte, 1988, p. 77).

EL TALLER

El taller se convierte en una herramienta en la investigación cualitativa al permitir relacionar lo cognitivo con lo emocional, cultural y social, y posibilita que los participantes muestren su actitud frente a diferentes aspectos en este caso sobre la educación para la sexualidad.

Mediante el taller se realizó un acercamiento a las representaciones sociales que tienen los docentes frente a la educación para la sexualidad al tener en cuenta sus conocimientos, opiniones y experiencias. El taller se dividió en tres partes:

- La primera referida al pre-test donde se ampliaron los conceptos que tienen los docentes sobre sexualidad, orientación sexual, género, derechos sexuales y reproductivos y situaciones significativas respecto a la educación para la sexualidad “lo teórico es una construcción permanente a lo largo del proceso investigativo que permite superar lo obvio y trascender situaciones concretas” (Galeano, 2004, p. 38).
- La segunda parte permitió explorar las creencias y opiniones de los docentes al plantearse una serie de situaciones cotidianas en relación con la teoría sobre sexualidad y generar el espacio para que los docentes dieran a conocer su postura frente a lo planteado, para esto se repartieron carteles con enunciados donde el docente decía si estaba o no de acuerdo o era neutral frente a la situación planteada y argumentaba las razones de su elección. Esta conversación permitió dilucidar la posición de los docentes frente a elementos relacionados con la sexualidad al permitir captar al otro a través del lenguaje el cual refleja vivencias, opiniones, prejuicios entre otros elementos.

La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender cómo la individualidad que es, pero si en el que se intenta entender lo que dice. (Gadamer, 2005, p. 463).

- La tercera parte consistió en que los docentes se dividieron en subgrupos donde realizaron lectura y análisis de casos con situaciones referentes a la educación para la sexualidad que posteriormente se socializo por medio de dramatizados, dando a conocer el caso y la solución que se plantean frente a este.

El taller permitió que el docente se expresara de forma libre sobre el tema de la educación para la sexualidad, se generó un acercamiento al contexto en el que se desenvuelven los docentes, y una lectura de opiniones, sentimientos o prejuicios que fueron expresados de forma espontánea, por ejemplo en el ejercicio de columnas se les presentaban situaciones cotidianas y estos tenían que ubicarse en el sí, en el no o no lo sé, y argumentar la respuesta, lo que permitió que estos se expresarán de forma abierta, y propicio que todos pudieron encontrar puntos de acuerdo o desacuerdo con sus pares, además, a través del sociodrama salieron actitudes, sentimientos y prejuicios que están presentes en los docentes, y que no habían sido percibidos en la entrevista, lo que fue un aporte en la investigación.

5.3.3 PARTICIPANTES

Los participantes de la investigación fueron 12 docentes de los grados 9º, 10º y 11º, de los cuales 7 son hombres y 5 mujeres, con edades que oscilan entre los 29 y 55 años de edad, además tienen entre 6 a 28 años de experiencia como docentes y que imparten la carga académica a estudiantes en el rango de edad 14 a 16 años, los cuales se encuentran en una etapa de interés por temas referentes a la sexualidad, por lo tanto a estos docentes se les podrían presentar situaciones referidas a este aspecto, ya que, las categorías principales del trabajo son las representaciones sociales en relación con la educación para la sexualidad. Así mismo, se eligieron los docentes debido a que son los principales encargados de llevar a cabo esta educación en la Escuela según lo estipulado por la Ley 115 de 1994. La muestra fue intencional y saturada, debido a los elementos mencionados y porque se tuvo en cuenta la totalidad de los docentes, ya que la institución tiene estos docentes asignados para estos grupos.

5.3.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se transcribieron las entrevistas y el taller por medio de las notas tomadas y las grabaciones comparando entre ellas para corroborar lo transcrito, en un segundo momento se realizó la lectura analítica de los datos obtenidos para reconocer las categorías y subcategorías de

análisis. Como se muestra en la figura 4.

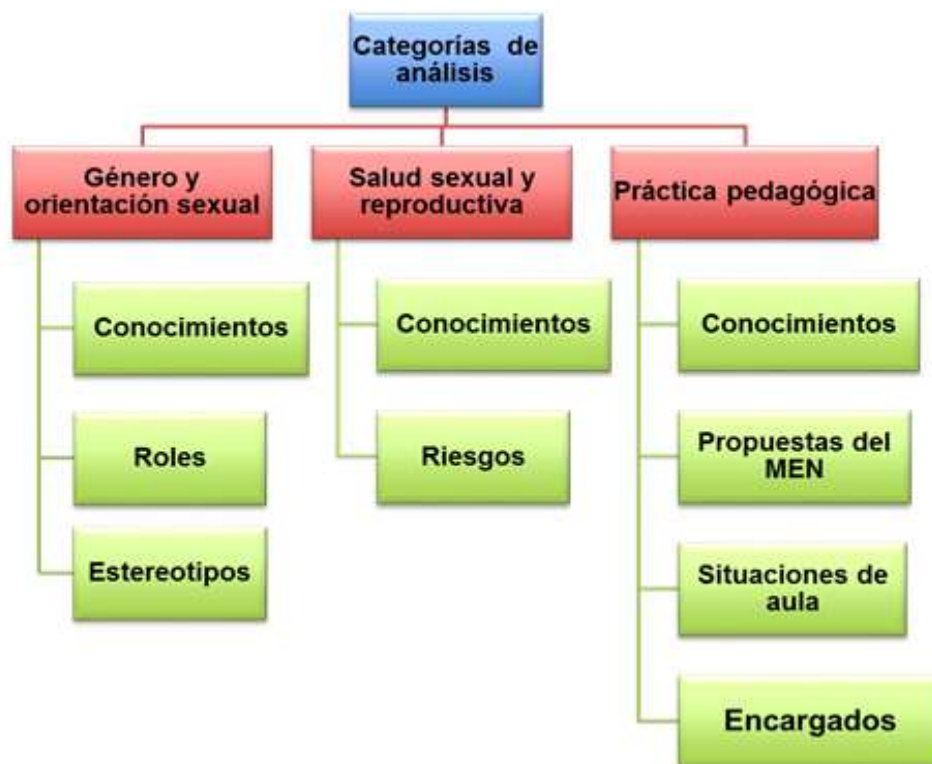


Figura 4. Mapa categorial general
Fuente. Elaboración propia

Después de la lectura precisa y minuciosa de los datos obtenidos en la entrevista y en el taller, se prosiguió con la segmentación de apartes desde las categorías con un código para analizar la información y encontrar elementos comunes en la información recogida por los participantes, al reunir los datos obtenidos para la construcción de una matriz categorial donde se cruzó la información obtenida en la entrevista y en el taller, con las observaciones realizadas por las investigadoras al permitir la organización de las categorías “la confrontación permanente de las categorías con la información que se genera y recolecta. Es un trabajo de inducción analítica, donde se contrastan los datos de la realidad con las categorías (en construcción), con el fin de dar contenido a las mismas” (Galeano, 2004, p. 46), lo que permitió el análisis y reflexión de la

información encontrada. Como se muestra en la tabla 1¹

Categoría	Subcategoría	Testimonios	Observaciones
Salud sexual y reproductiva	Conocimientos	<p><i>“Salud sexual es tener unos hábitos de vida saludables en cuanto a las relaciones de pareja, o sea, es pues saber prevenir enfermedades”</i> (Participante 1)</p>	<p>La salud sexual es considerada como el bienestar integral con referencia a la sexualidad e “implica la promoción de relaciones de respeto mutuo e igualdad entre hombres y mujeres, y particularmente a las necesidades de los adolescentes en materia de enseñanza y de servicios con objeto de que puedan asumir su sexualidad de modo positivo y responsable”. (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo: 1994, p.42). La salud sexual reproductiva no solo se refiere al componente físico o reproductivo sino que incluye el vínculo afectivo (emociones y sentimiento por sí mismo y el otro) y el acceso a la información y a los servicios de atención en salud correspondientes a la sexualidad. Según los testimonios algunos docentes reducen el concepto de salud sexual y reproductiva a la parte corporal, a la prevención de ETS, y a las relaciones sexuales.</p>

Tabla 1. Matriz categorial
Fuente: elaboración propia

¹ La tabla 1 solo es una muestra de la matriz categorial, indica la forma en que se analizó la información obtenida, la cual no se muestra en su totalidad debido a su extensión.

Por lo tanto, la matriz permitió llevar un registro de los participantes y la información obtenida desde la categoría, los aportes del participante y su identificación por código (nominación participante 1, participante 2...), la observación y los autores que servían de apoyo para el análisis de la información obtenida.

Las unidades de análisis se encuentran en el texto en letra cursiva y entre comillas, al respetarse la opinión y expresiones de los participantes y se conservó el anonimato. Se establece como objeto de estudio la educación para la sexualidad y se organizaron tres categorías: Género y orientación sexual, salud sexual y reproductiva, práctica pedagógica, para comprender las representaciones sociales que los docentes tienen frente a la educación para la sexualidad.

5.5.5 ASPECTOS ÉTICOS

El proyecto investigativo se acoge a la resolución 8430 de 1993 del ministerio de Salud donde se postulan las normas para la investigación científica, por lo cual en consonancia con la declaración universal sobre bioética y derechos humanos de la UNESCO (2005) se respetaron los principios: la salud, la integridad, la vida, la dignidad, intimidad, autodeterminación y confidencialidad de la información de cada uno de los participantes a los cuales se les explicó de forma verbal y escrita en qué consistía el trabajo y las técnicas utilizadas para la recolección de la información y que su participación era de carácter voluntario y confidencial, dando al cumplimiento con el artículo 8 de la resolución 8430 de 1993.

Además se les informó a los docentes que los resultados del proyecto investigativo serían socializados según cronograma establecido con la rectoría, para aportar en proyectos y aspectos institucionales. Así mismo se gestionó el permiso con el representante legal, en este caso el rector de la institución educativa Federico Carrasquilla, el cual mostró interés en la realización del proyecto al considerar que aporta a las prácticas realizadas por los docentes frente a la educación para la sexualidad.

5.5.6 DIVULGACIÓN DE RESULTADOS

Se acordó con el rector y coordinadores de la institución realizar una devolución de la información obtenida en el proyecto de investigación para aportar en los procesos de transformación en las prácticas pedagógicas y al proyecto TRECE que aborda la educación para la sexualidad en la institución.

CAPÍTULO 6

HALLAZGOS

El análisis de los resultados desde las representaciones sociales que sobre educación para la sexualidad tienen los docentes, se abordaron desde las tres dimensiones de las representaciones sociales:

La primera desde la información, que “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45), desde las explicaciones que construye un grupo o una persona y los datos de los que dispone para comprender la realidad. En el caso del trabajo investigativo se indaga la información que los docentes tienen acerca del género, orientación sexual, salud sexual y reproductiva y educación para la sexualidad.

Por ejemplo en uno de los testimonios explican que es la educación para la sexualidad *“La educación para la sexualidad es una educación que le tiene que dar herramientas a los chicos para enfrentar situaciones sexuales a muchos niveles (...) se trabaja primero desde los derechos sexuales (...) después de derechos sexuales y reproductivos, se trata desde lo biológico, después de lo biológico, enfermedades y herramientas que tengan los pelaos para poder enfrentar su vida sexual, tienen 15 años y en Colombia y en el mundo, están empezando a edades muy tempranas a vivir su sexualidad desde el coito y encuentros sexuales con el otro” (Participante 4).*

La segunda dimensión es el campo de representación no solo a la organización sino también a la jerarquización del contenido, desde creencias, opiniones y valores, que puede variar en cada grupo y en el interior del mismo “remite a la idea de imagen, al modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. Las opiniones pueden recubrir el conjunto representado” (Moscovici, 1979, p. 46), en el caso de los docentes respecto al contenido y conocimiento de los aspectos abordados

en el presente trabajo de investigación demuestran confusión e inseguridad. Por ejemplo desde la pregunta referida a definir la orientación sexual, un docente expresa *“Es identificar o hacer la diferencia, pues no todos somos iguales”* (Participante 12), lo que demuestra confusión y desorganización en el contenido.

La tercera dimensión es la actitud, referida al posicionamiento del sujeto frente al objeto, a la motivación, a lo emocional, lo afectivo y lo comportamental, desde *“la orientación global en relación con el objeto de la representación social”* (Moscovici, 1979, p. 47), desde el hacer, por ejemplo en la práctica pedagógica se encontró que los docentes abordan de manera superficial la educación para la sexualidad, ya que, la solución que brindan a cualquier situación es remitir a los directivos y el docente no realiza una intervención pedagógica respecto a las situaciones que se presentan en clase, por ejemplo *“Señor rector ayúdeme con este caso de estos dos jóvenes... (jajaja), reportar a coordinación y hacer anotación.”* (Participante 3)

Es decir, “establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), que se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y que se hace o cómo se actúa (actitud)” (Araya, 2002, p. 41). En el caso de este trabajo investigativo se indagaron las representaciones sociales desde los conocimientos, creencias, opiniones que tienen los docentes sobre la educación para la sexualidad desde categorías como género y orientación sexual, salud sexual y reproductiva, y finalmente se visualizó el accionar de los docentes a través de la práctica pedagógica. Los elementos mencionados serán descritos en detalle en los siguientes apartados.

6.1 GÉNERO Y ORIENTACIÓN SEXUAL

El género es considerado una construcción histórica, cultural, social y mental “se refiere a las diferentes maneras en que se definen y se evalúan culturalmente los hombres y las mujeres” (Stone, 2002, p. 4), es decir la cultura sirve como marco para que el ser humano se identifique como hombre o mujer. El género es entendido como la construcción propia de la persona, dónde está determinada, por ideas, conceptos, comportamientos, conductas que diferencian socioculturalmente a hombres de mujeres, y la diferenciación de características fisiológicas y

anatómicas se denomina sexo, con lo dicho anteriormente la representación social que tienen los docentes frente al género no es clara en cuanto a conocimientos puesto que no hacen una diferencia entre sexo y género.

La representación social de los docentes de la institución a estudio en cuanto al género está asociada a la división entre mujer u hombre, femenino o masculino desde un concepto biológico y anatómico además es apoyado por el rol social tradicional que va ligado al sexo, lo que no se percibe en los docentes es el concepto de género como una construcción social y mental que hace la persona sobre sí misma en relación con la identidad de género. La dimensión de la información de género como representación social se basa en su propia experiencia cómo se identifica en el docente que en cuanto al género lo ciñe al sexo, como se muestra en los siguientes testimonios:

“Hombre o mujer. Ser hombre o mujer” (Participante 3)

“El género se refiere a masculino y femenino” (Participante 4)

“Va relacionado con el sexo masculino o femenino, pero es que la palabra género es pues hoy en día el género está relacionado no solamente al hombre y la mujer, sino que hoy también en día el género es digamos homosexual, yo no sé si eso lo consideran todavía género, a mí también me entra la duda de que es género (jajaja)” (Participante 5)

“Pues eso se refiere como a masculino y femenino. Se refiere a lo que es una persona fisiológicamente; femenino o masculino” (Participante 6)

“Pero es la diferencia entre comillas masculino o femenino” (Participante 7)

“El género para mí, ya es cuando se refiere a la parte de masculino, femenino” (Participante 8)

“Es la condición de si es hombre o es mujer. La condición de ser hombre o mujer”

(Participante 9)

“El género se refiere a masculino y femenino” (Participante 11)

En contraposición con la Teoría Holónico Sexual de Rubio (1983), los docentes toman género desde una sola línea de estudio: el campo biológico específicamente y la morfología de los genitales, lo cual indica que se quedan en una rotulación del género de carácter visual y no mencionan otros factores como la fisiología, las hormonas, el sistema nervioso o la diferenciación cromosómica.

En los testimonios se menciona la orientación sexual como género, lo cual indica que no hay una claridad de concepto. Respecto a la orientación sexual, está relacionada con el erotismo y el vínculo afectivo hacia lo otra persona que participa de la actividad sexual, la cual puede ser hombre o mujer, esto a su vez origina ideas y conductas que se relacionan con la orientación sexual del individuo.

Una persona es considerada heterosexual cuando se genera una vinculación emocional y afectiva hacia el género opuesto, por lo que la homosexualidad se considera “la atracción sexual hacia personas del mismo género” (Kimmel & Weiner, 1998, p. 247). En el caso de los docentes cuando se les preguntó, qué es para ellos orientación sexual, en sus respuestas asocian orientación sexual un “gusto” físico, con desvinculación afectiva, que puede desencadenar en el acto sexual (relaciones sexuales). En el holón del vínculo afectivo se refiere que es “la capacidad de desarrollar afecto intenso como una construcción mental por el otro” (Rubio, 1994, p. 37), es decir, la orientación sexual no permanece en lo físico sino que representa a su vez un vínculo afectivo, lo cual no se muestra en los siguientes testimonios

“Lo que le gusta a cada persona, lo que disfrute. El gusto que la persona tiene por otra persona” (Participante 3)

“Es el gusto de una persona por determinado género” (Participante 6)

“La definición que tú tienes de qué con qué género te identificas para tener relaciones sexuales, o inclusive no con un género, de pronto hemos hablado de que los jóvenes hoy tienen una visión más abierta en términos de relaciones de género” (Participante 7)

Otros docentes confunden orientación sexual con la identidad de género, al considerar que la “identificación de la persona determina la orientación sexual” lo cual no es un acondicionamiento obligatorio, ya que si soy de determinado género me puedo identificar con otro y mi orientación sexual puede ser diferente. El concepto de género es considerado “la serie de construcciones mentales respecto a la pertenencia o no del individuo a las categorías dimórficas de los seres humanos: masculina y femenina, así como las características del individuo que lo ubican en algún punto del rango de diferencias” (Rubio, 1998, p. 29), por el contrario la orientación sexual se refiere al vínculo emocional que la persona establece con otro género. Según los docentes la orientación sexual se refiere a

“Es una orientación que posee cada ser humano, en cuanto a sus preferencias sexuales de género.” (Participante 1)

“Es la capacidad de decidir con qué género se identifica” (Participante 9)

“Saber definir o determinar a cual género pertenece o se orienta” (Participante 11)

“Es identificar o hacer la diferencia, pues no todos somos iguales” (Participante 12)

“Es una preparación que se da para afrontar la sexualidad” (Participante 5)

“Es como la escogencia del ser humano como tal” (Participante 8)

En síntesis en la mayoría de los docentes no hay una claridad entre los conceptos de sexo, género, identidad de género y orientación sexual, además refieren que son un mismo concepto y relacionan con igualdad las características, categorías hay confusión “puede ser que la RS de un objeto carezca de campo, debido a que el discurso de la persona se expresa a través de elementos

dispersos que carecen de organización y en los cuales se observa que la representación no está aún estructurada” (Araya, 2002, p. 41). Lo cual indicaría que la representación social que tienen los docentes frente a la orientación sexual puede no ser adecuada para transmitir, orientar o dar información a los estudiantes, esto se puede relacionar con la falta de conocimiento respecto a los conceptos manejados en relación con la sexualidad.

Dentro de la teoría Holónica Sexual, estos conceptos hacen parte del holón de género, el cual tiene en cuenta las características dimórficas (sexo), la identificación con un género y la vinculación afectiva con el género, pero se encontró que los docentes presentan confusión entre el género y la orientación sexual, y además no reconocen de forma transversal los derechos sexuales y reproductivos ni los relacionan con estos conceptos.

6.1.1 ROLES

El rol es considerado las funciones que desempeña un ser humano en determinado contexto o lugar en la sociedad, generado en un inicio por la información que se recibe sobre el comportamiento social que le corresponde “ya ha recibido de sus padres, madres, docentes y otras personas cercanas una cantidad de ideas sobre lo que pueden y deben hacer los varones o las mujeres” (Faur, 2003, p. 39), lo cual indica que no sería modificable, pero los roles de género son construcciones mentales y sociales del individuo, y es este quien puede iniciar una transformación de acuerdo a su identidad de género u orientación sexual.

En el Modelo Holónico de la Sexualidad se refiere que el rol de género es “la identificación de guiones que dictan lo que es esperado para el grupo en función del género de los individuos y la sociedad norma muchas de sus interacciones en función de estas conceptualizaciones” (Rubio, 1998, p. 29). En los docentes al realizar la pregunta ¿qué entiende usted por rol? se evidencia en las respuestas que no tienen claridad en el concepto, ya que manifestaron que son “las características de ser hombre y ser mujer” con esta respuesta, se realiza una segunda pregunta ¿qué es ser mujer u hombre? a la cual se respondieron en la mayoría de los casos por parte de los docentes que son “características femeninas y masculinas”. Estas fueron algunas de sus respuestas:

*“Al comportamiento o características delicadas y asociadas al sexo femenino”
(Participante 2)*

“Al comportamiento femenino y masculino” (Participante 3)

“Ser mujer, ser femenina. Ser hombre, ser masculino, fuerte” (Participante 7)

Las características como “delicada” “femenina” “masculino” “fuerte” son ideas e imágenes que los docentes tienen acerca de ser mujer o hombre a esto se le llama estereotipos, “el estereotipo se define como el conjunto de supuestos fijados de antemano acerca de las características positivas o negativas de los comportamientos supuestamente manifestados por los miembros de una clase dada” (Bustos, 1994, p.274). La imagen de ser mujer u hombre en la sociedad tiene que ver con lo referido por los docentes porque ellos relacionan el género en el sentido del sexo (morfología anatómica) y a sus ideas debido a las diferentes instancias como el trabajo, la familia, la religión y la escuela entre otras.

En uno de los testimonios los docentes cuando se les dijo que comentaran una situación que les llame la atención, frente a la situación del colegio respecto a la educación para la sexualidad, refieren:

“La problemática que se está viendo mucho en la institución y es muy preocupante, y es la cantidad de niñas que están saliendo en embarazo, niñas de trece, catorce años, eso es lo más preocupante, por eso si me gustaría que se intensificaran más la capacitación a las niñas especialmente, que son niñas de octavo, noveno saliendo en embarazo, entonces el futuro está en riesgo de esas niñas y si me gustaría que se capacitaran más a las niñas sobre eso, que se cuiden más, que es lo más importante, y se formen como tal en la sexualidad” (Participante 8)

Se puede observar que a pesar que los docentes no tienen claro el concepto de rol, en el testimonio presentado se muestra indirectamente que le otorgan un rol específico a la mujer de

“reproducción” y la función de la responsabilidad frente a la “maternidad” y la sexualidad, en este caso el rol es innato a la condición de género (mujer), actualmente con la educación para la sexualidad basada en los derechos sexuales y reproductivos (DSR) ha ido cambiando esas apreciaciones porque con el ejercicio de los DSR van dirigidos en forma individual como en pareja.

Los roles que debe desempeñar cada sujeto, en gran medida son dispuestos por la sociedad y son aprendidos a través de instituciones como la familia y la escuela, aunque estos roles son dinámicos y pueden transformarse, pero en el caso de los docentes encasillan al ser humano en determinadas características “delicada” “femenina” “masculino” “fuerte” no dan apertura a que una persona asuma un rol que no corresponda a su género. Los roles son definidos desde las relaciones entre los individuos, es decir, “es la interacción la que permite que el individuo construya su modelo de sexualidad, con el que categorizará lo que es sexual y lo que no, e incorporará, tanto consciente como inconscientemente, la identidad de género (privado) y el rol de género (público)” (Oliveira, 1998, p 143).

En los testimonios se encontró que algunos docentes consideran que el rol es determinado por la naturaleza como un elemento innato del ser humano para desenvolverse en la sociedad, y el rol se convierte en un elemento estático y definitivo con ciertas características y funciones sin dar apertura a la transformación del rol.

La presunta fragilidad femenina instalará un orden de jerarquías simbólicas al dotar de un don especial a los varones, quienes podrán asistir a las mujeres en aquellas pequeñas cosas para las cuales se requiere fuerza, pero a la vez será el argumento que demarcará fronteras para su inclusión en determinados espacios (Faur, 2003, p. 48).

Se puede decir que estos roles con determinadas características continúan en el tiempo (hombres fuertes y valientes, mujeres frágiles y tiernas) a pesar de los avances teóricos sobre este aspecto.

“Un rol que la naturaleza ha construido” (Participante 7)

“Desempeñar unas funciones naturales. Un rol natural” (Participante 10)

“Ser mujer, una persona con órganos sexuales femeninos. Ser hombre, un ser humano con órganos masculinos (pene)” (Participante 11)

En el caso de algunos docentes, éstos expresan que no se debe presentar diferencias entre los géneros, pero asocian los comportamientos a algo “bueno” “íntegro” desde la aceptación por parte de la sociedad y una visión moralista.

“Lo mismo que las mujeres como seres humanos que somos. No veo porqué diferenciar de los hombres, todos debemos tener buenos comportamientos” (Participante 11)

“Para mí lo que le corresponde a cada persona independiente de su género es comportarse de una manera íntegra” (Participante 6)

“Ser responsable con el mundo” (Participante 4)

Con los testimonios mencionados se puede deducir que la representación social que tienen los docentes en referente al rol está fundamentada en ideas desde su propia experiencia y al ambiente social-educativo, y ciñen el rol al género con base en estereotipos, además no se tiene en claro el concepto de rol y se confunde con el de estereotipo lo que demuestra falencias desde la dimensión de la información (Representaciones sociales).

6.1.2 ESTEREOTIPOS

Bustos (1994) refieren que cuando se establecen socialmente expectativas referentes a los comportamientos adecuados para el individuo en determinado contexto en relación con el género dan origen a los estereotipos, los cuales son categorías que propician juicios de valor, referente a una imagen creada y aceptada en un grupo social. En los testimonios se pueden observar respuestas que expresan prejuicios frente a la sexualidad en relación con el género, llama la

atención que los docentes asocian la educación para la sexualidad con capacitación y que ésta debe realizarse específicamente a las niñas, lo cual sesga la visión de igualdad de géneros, relegando la responsabilidad en el caso de los embarazos a las mujeres, al evidenciar una posición libre frente a los hombres en el manejo de la sexualidad, en el manejo de los métodos anticonceptivos, la poca o nula responsabilidad frente a un embarazo o violencia de género, lo que vulnera los DSR, así mismo los docentes asumen que la educación para la sexualidad corresponde a los directivos de la institución o expertos externos a ésta.

“Pues es posible que por ejemplo cuando aquí hicieron pues una capacitación de métodos anticonceptivos, siempre resultaron varias niñas en embarazo pero yo pienso que es una forma de prevención, puede aumentar los riesgos porque ya los conoce pero también puede que muchas niñas se cuiden de quedar en embarazo porque ya están capacitadas en esas cosas.” (Participante 6)

*En el taller se plantea la situación: Cuando una adolescente es maltratada continuamente por su novio, la responsabilidad es suya por seguir ennoviada con él:
“(…) es una decisión propia de ella el querer seguir con él”*

Dentro de la información obtenida se encontró respuestas de tipo moralista desde la relación entre la educación para la sexualidad y religión, generando una contraposición desde las creencias personales frente a Dios y su función docente, como lo menciona Juárez (2005) los docentes sienten vergüenza para abordar los temas de la sexualidad especialmente los relacionados con el placer y la diversidad.

“Pues el dilema ético está en la religión, que uno no debe seguir esas cosas, pero también por otro lado está el cambio y la voluntad desde las generaciones, ese sería como mi dilema, yo soy más como de Dios, cuando ya se enfrenta uno a esto y lo otro, pues la realidad de ahorita, y así me veo yo como...pero no tampoco, porque yo sé que lo bueno es lo que Dios quiere, lo bueno es lo que Dios manda así los demás digan que no, hay que enseñar y lo que dice la biblia, es lo que viene de Diosito.” (Participante 3)

En otro testimonio se visualiza una representación de una persona homosexual como algo negativo asociado a la familia al considerarse por parte del docente que ésta se constituye solo por una mujer y un hombre, y que el niño va a ser según lo que le enseñen en el hogar, por lo que una familia no debe ser constituida por personas del mismo género, lo cual se contrapone a una visión diversa de familia además se vulnera los DSR que se asocian a la conformación de pareja y la decisión de tener hijos, se excluyen los diferentes tipos de familia que se tienen actualmente, “pese a la versión de la nueva derecha sobre el asunto, el hecho es que a lo largo de la historia de la civilización occidental han coexistido diversas formas de familia” (Kowalewski & Say, 2004, p.32-39), por lo cual no puede hablarse de un solo modelo de familia ni considerar que las familias compuestas por heterosexuales, son las únicas válidas.

“(…)la verdad eso es un choque que yo tengo porque el concepto de familia que yo tengo es un hombre y una mujer, hay que ponernos en el zapato de ellos, una frase muy linda que una vez me dijo un profesor no, una charla, que pasaría si a usted lo pusieran a besar a una persona del mismo sexo, y tenaz pues, pero qué pasaría si usted a un homosexual lo pone a besar a una mujer, pues un hombre gay a una mujer, eso debe ser terrible, o sea hay que aceptar al otro, y sus diferencias, más que un dilema, es cómo esa concepción que he traído de familia, entonces es allí donde la diversidad... no soy capaz de comprenderla, ósea cuando hablamos de familia no concibo que una pareja de igual sexo tenga un hijo, entonces más allá de aceptarlo, no comparto esa pequeña parte que es de que un niño sea criado por una persona de igual sexo, pues ese es mi tabú, mi dilema como ser humano. Un niño se forma con dos figuras, cierto, y él escoge la figura que él quiere indiferentemente que sea el sexo y con cual más se identifica, yo creo que esa figura cuando ya se tiene un hijo se pierde y más se va inclinado a lo que sean los padres, entonces sin importar de que sea hombre o mujer va a tender más a lo que le enseñaron” (Participante 2).

“Yo entre acá hace seis años y encontré un caso particular de que había una pareja gay de hombres pues, y me parecía a mi aterrador pues, cierto, y se dieron un beso dentro del salón, pues yo no sabía cómo abordarlo, no sabía si regañarlos, no sabía si...cierto, qué pasa aquí” (Participante 1)

En estos testimonios se evidencian representaciones construidas desde la falta de aceptación de la diversidad y donde se postula una relación válida solo desde la heterosexualidad, es notable lo expresado por Oliveira (1998) quien refiere que las personas relacionan sexualidad con heterosexualidad rechazando y denigrando otros vínculos emocionales como la homosexualidad entre otras. Al tener en cuenta lo dicho, se refuerza con la Teoría Holónica Sexual en la cual se habla de los cuatro elementos donde se relacionan entre sí, como son los holones de género y afectividad, en este caso el género, no es un impedimento para generar vínculos afectivos estables y que permitan formar familia (familia homoparental), ya que dentro del vínculo afectivo según Rubio(1983) se encuentra diferentes vínculos de afecto entre estos está el de familia el cual no excluye a la familia homoparental, además dentro de los DSR está la libre elección para conformar pareja.

Aunque la mayoría de los docentes manifiestan no tener prejuicio en la educación para la sexualidad al considerar que es un elemento inherente al ser humano y reconocen que la educación para la sexualidad es una directriz del MEN y que los DSR hacen parte de esta como se expresa en los siguientes testimonios

“Ninguno” (Participante 5)

“No, yo no tengo como dilemas éticos.” (Participante 6)

“Ninguno” (Participante 7)

“Lo primero es que soy muy respetuoso, respeto las diferencias y me gusta hablar mucho con los estudiantes, brindarles mi amistad y soy muy responsable en eso.” (Participante 8)

“No, porque como te dije hemos trabajado mucho sobre ese tema, y desde mi casa me han, me levantaron diciendo que yo no podía crearme superior a otro porque fuera diferente, entonces ese dilema ético-moral no lo he tenido con relación a ese tema.” (Participante 9)

Por el contrario se encontró que lo expresado en las entrevistas está en contraposición con el taller, en el que se evidenció desde las situaciones planteadas que existen prejuicios y desconocimiento frente a la sexualidad y el proceso educativo de la misma. Es decir, mientras que en la entrevista los docentes manifestaron ser respetuosos con las diferencias, que una persona no era superior a otra por sus diferencias respecto al género y la orientación sexual, y afirman que se “trabaja mucho ese tema” se encontró que por el contrario solamente abordan la sexualidad en el ámbito educativo si se presenta una situación de clase en la que un alumno pregunte o muestre inquietud pero no porque esté presente en las áreas, o en una planeación transversal, por lo que se deja la responsabilidad al proyecto TRECE y los docentes que lo dirigen.

Además en el taller los docentes utilizaron expresiones de burla e irrespeto como “loca” y cuando uno de ellos se puso una peluca para dramatizar uno de los casos propuestos en el taller, otro docente dijo “póngase bien la peluca para que sea una loca de verdad” y ante estas situaciones los docentes se reían y demostraron actitud de burla. Además en el momento de indagar sobre el conocimiento de los docentes frente a las enfermedades de transmisión sexual, la sexualidad, los DSR y otros aspectos, se encontró que los docentes desconocen estos elementos y lo concerniente a cada uno de los mismos desde lo conceptual. Por lo que todos estos elementos son contrarios a lo expuesto por los docentes en la entrevista, ya que, en el taller emergieron actitudes de burla y denigración hacia el otro por su orientación sexual, desconocimiento y falencias en la educación para la sexualidad.

Así mismo en el caso de algunos docentes se evidenció estereotipos referidos a lo que concierne a un comportamiento masculino y femenino, ya que, asocian el cariño y la afectividad con debilidad del hombre y posicionamiento como una persona homosexual, al considerar que la delicadeza y ternura es una característica propia de la mujer y que no tienen presencia en el hombre si este no quiere generar dudas frente a su masculinidad. En este sentido “si analizamos el concepto de masculinidad o virilidad vemos que está ligado a un profundo y tenaz miedo a la feminidad, de lo cual resulta un miedo patético al llanto, a la ternura, al erotismo receptivo, el más rico de todos, a expresar temor y debilidad, es decir, a ser persona humana” (Giraldo, 2003,

p. 25). Un ejemplo de lo anterior se presentó durante el taller donde uno de los docentes toca el hombro del otro profesor del mismo sexo y un tercero hace público por medio de risas éste hecho, uno de ellos le dice “¿esta celoso?, tranquilo...es que le tocaba el turno a...”, ante lo cual se evidenció que los docentes asumen una actitud de burla frente a manifestaciones de cariño o afecto en este caso entre dos hombres, es decir a pesar que los docentes manifiestan no tener prejuicios esto no corresponde con lo observado en el taller en el cual los docentes mostraron incomodidad e irrespeto hacia un docente que tuvo un acercamiento con otro compañero.

Los aspectos mencionados anteriormente se ejemplifican con los siguientes testimonios

“Iban a iniciar la dramatización de un caso propuesto en el taller y el profesor Y se puso una peluca, el profesor X le dice: póngase bien la peluca, para que sea una loca de verdad, entonces él se quita la peluca y no quiso dramatizar”

DRAMATIZADO: Profesores X, Y, Z, M

En la dramatización la profesora X hizo de maestra, cuando Y le dice a la profesora X que le preguntaran a Z, porque, él era el maricón del salón, este le dijo al profesor M que no era del grupo de la dramatización “pregúntele a M que él sí sabe” (Risas de todos los profesores).

Los docentes utilizan palabras como “loca” “pregúntele a M que él sí sabe”, el profesor que le dice a otro ¿Está celoso?, y la actitud del resto de docentes es de burla, lo cual demuestra falta de respeto hacia las personas que pueden tener una orientación sexual distinta, por lo que a pesar que en la entrevista los docentes dicen respetar la diversidad en cambio en el taller se evidencia otra situación distinta

Las palabras que usamos no sólo revelan nuestro pensar sino que proyectan el curso de nuestro quehacer. Ocurre, sin embargo, que el dominio en que se dan las acciones que las palabras coordinan no es siempre aparente en un discurso, y hay que esperar el devenir del vivir para saberlo. [...] El contenido del conversar en una comunidad no es inocuo para

esa comunidad porque arrastra su quehacer (Maturana, 1997, p. 14).

En síntesis los testimonios evidencian una controversia porque en la entrevista refieren no tener prejuicios en lo relacionado con la sexualidad pero en el taller surgieron actitudes, expresiones y comportamientos de irrespeto y burla en este caso hacia la homosexualidad, lo que está en contravía con lo propuesto en la constitución política desde los ideales pluralistas, es decir, se reconoce que el ser humano es parte de una cultura, que según Matsumoto (2000) se convierte en un marco que le permite al ser humano interpretar su mundo, pero este autor manifiesta que la presencia de etnocentrismo inflexible conlleva a la formación de estereotipos que siguen presentes en los constructos mentales (representaciones sociales) de las personas, en este caso de los docentes.

6.2 CATEGORÍA DE SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA

La sexualidad es considerada como “el resultado de la integración de cuatro potencialidades humanas que dan origen a los cuatro holónes (o subsistemas) sexuales, a saber: la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal” (Rubio, 1998, p. 21), es decir, la sexualidad se asume como una dimensión humana que concierne elementos individuales, sociales, históricos, culturales, afectivos, que superan la visión biológica de la misma.

Las representaciones sociales construidas por algunos docentes muestran una tendencia a confundir sexualidad con sexo o ceñirla solo a lo reproductivo, “por reproductividad se quiere decir: tanto la posibilidad humana de producir individuos que en gran medida sean similares (que no idénticos) a los que los produjeron, como las construcciones mentales que se producen acerca de esta posibilidad” (Rubio, 1998, p. 29) lo cual según este autor es solo una parte de la sexualidad, es decir

Identificar la sexualidad y coito es otra de las reducciones que imperan todavía hoy en día en muchos medios de comunicación; así, se habla de ‘hacer el amor’, de relaciones sexuales ‘completas’ o de ‘acto sexual’ para indicar el coito, cuando éste es tan sólo una

forma más de expresión sexual; no la única, ni la última, ni la mejor. Hay que resaltar la importancia del beso y de las caricias como actos sexuales en sí mismos, y no como simples medios de alcanzar el fin del coito (Oliveira, 1998, p. 150)

Por ejemplo cuando se le preguntó a los docentes que era para ellos la sexualidad, éstos en su mayoría la reducen a lo genital (sexo) y a lo reproductivo, lo que está en contraposición con lo expuesto por Rubio (1983) quien propone una visión de la sexualidad integrada por cuatro holónes (género, vínculo afectivo, reproductividad, erotismo). Así mismo al abordar la sexualidad en el ámbito educativo lo centran en la enseñanza en el manejo de anticonceptivos y la prevención de embarazos, al denotar una falencia en elementos como el autoestima, el vínculo afectivo con el otro, los DSR entre otros. Como se ejemplifica en los siguientes testimonios

“Sexualidad es la relación con las parejas si es heterosexual, si es homosexual”
(Participante 1)

“Se me viene a mí de la sexualidad, cierto, es saber cómo todo ese proceso de interrelación entre sexo...Lo que abarca todos los colegios, salud reproductiva, en el sentido de protección sexual, prevención de tener hijos no deseados, embarazos en adolescentes, enfermedades de transmisión sexual” (Participante 2)

“La enseñanza sobre los anticonceptivos. Aprender la planificación correcta”
(Participante 3)

“En seres humanos y en cuerpo, eso es lo primero en que yo pienso” (Participante 4)

Además en lo referido por los docentes en los testimonios anteriores se observa que no utilizan el término sexo de forma adecuada y con él se refiere al coito o el acto sexual, es decir, la representación social sobre la sexualidad en los docentes es marcada por los conocimientos que la limitan a la prevención de embarazos y de contagio de ETS, lo cual dentro del Modelo Holónico de la Sexualidad se incluye en el holón de reproductividad. Lo anterior se puede presentar por la no capacitación de los docentes respecto a la educación para la sexualidad y el desconocimiento

de la estrategia del MEN y su proyecto de salud sexual y reproductiva enfocada a los DSR en relación con la ciudadanía.

En el caso de dos docentes, éstos expresan que sexualidad es aprendizaje, es decir, un proceso que permite vivenciar, desde sí mismo y para la formación de los estudiantes y en uno de los casos una docente se refirió a la sexualidad como instrucciones que una persona recibe según la edad que tenga.

“Yo... en lo que hay que aprender para uno enfrentar la sexualidad en la edad que esté, en lo que hay que aprender, no pienso en sexo ni nada de eso sino en lo que hay que aprender, eso.” (Participante 3)

“Cuando escucho esa palabra se le viene a uno un montón de ideas pero uno como docente siempre debe a sus estudiantes, siempre cuando escucha esa palabra de sexualidad, sería la palabra cuando hay relaciones entre género, sea hombre o mujer y viceversa, listo, entonces yo siempre como la formación, cierto, cuando escucho esa palabra de sexualidad” (Participante 8)

“El ser humano vive una serie de instrucciones que se dimensionan de acuerdo a la edad.” (Participante 12)

Mientras algunos docentes relacionan la sexualidad con lo reproductivo, otros lo asocian con lo social y cultural, “atribuyen a la sexualidad un carácter de imperativo biológico que, ante la estructura social y educativa, lucha por expresarse: (mientras que para otros), la sexualidad es vista básicamente como la resultante de la interacción grupal que, a partir de una base ideológica relativamente invariante, origina la diversidad característica de ideas, sentimientos, actitudes, regulación social e institucional de lo que el grupo entiende por sexualidad” (Rubio, 1994, p. 21). Según los testimonios solo 3 docentes manifestaron que la sexualidad es una dimensión humana que concierne a todo lo relacionado con el ser humano. Además mencionan la cultura y la historia como elementos que influyen en ésta.

“Sexualidad es toda la vida del ser humano” (Participante 9)

*“Que involucra no solo lo físico, lo genital sino en conjunto lo cultural, lo social.”
(Participante 10)*

“Diferentes experiencias que vive el ser humano en todas sus dimensiones, a través de su ser y la relación con los demás” (Participante 11)

En uno de los testimonios se expresa que la sexualidad *“es toda la vida del ser humano”* *“el ser humano en todas sus dimensiones”*, esto puede ser desde dos aspectos el primero al considerar la sexualidad en relación con la identidad de género que se entiende como *“el marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que permite a los individuos organizar un auto concepto y comportarse socialmente en relación a la percepción de su propio sexo y género”* (Organización Panamericana de Salud (OPS) y Organización Mundial de la Salud (OMS) lo que va ligado a las construcciones mentales de cada persona en su cotidianidad al ser *“toda la vida del ser humano”*

Estos testimonios se encuentran en consonancia con lo propuesto por Oliveira (1998) quien considera la sexualidad como algo social, que le es propio al ser humano, y que debe ser enseñada como un elemento que puede transformarse y que se manifiesta de maneras diversas. Desde los docentes mencionados la sexualidad se concibe como algo inherente del ser humano, que involucra elementos que van más allá de lo físico al incluirse lo sociocultural y que concierne la relación con los otros.

Otro de los holónes es el erotismo que se reconoce como *“los procesos humanos en torno al apetito por la excitación sexual, la excitación misma y el orgasmo, sus resultantes en la calidad placentera de esas vivencias humanas, así como las construcciones mentales alrededor de estas experiencias”* (Rubio, 1998, p. 30), en este sentido se evidencia un elemento corporal y mental referido a los estímulos que pueden ser de tacto, olfativo, visual y las construcciones que la persona realiza de las experiencias placenteras.

Además este autor menciona “la identidad erótica” que pertenece a cada persona según las construcciones mentales que éste realice desde su deseo sexual pero enmarcado en lo normativo desde lo social, ya que, la persona pertenece a una cultura. En este sentido se analiza el erotismo desde el significado que los docentes le dan en relación con la sexualidad al encontrarse que la tendencia es no relacionar el placer y erotismo con la sexualidad lo que es contrario a lo propuesto por algunos autores, ya que, hoy en día entendemos que la capacidad de sentir está en nosotros mismos desde el nacimiento hasta la muerte. “Es evidente que los bebés muestran satisfacción cuando se les dan masajes corporales, y que los niños se tocan, se miran, se masturban o tocan a otras personas [...]” (Oliveira, 1998, p. 138), así solo dos docentes manifiestan que el placer, el gozo, la satisfacción y el deseo es una parte constitutiva de la sexualidad, por el contrario se encuentra que la mayoría de los docentes asocian la sexualidad con la reproductividad y en algunos casos con lo social como se muestra en los otros testimonios.

Se encontró que la mayoría de docentes relacionan la sexualidad con lo genital y lo reproductivo, y solo dos docentes consideran el placer como parte de la sexualidad desde el gusto, la satisfacción y el deseo, lo que está en consonancia con la teoría Holónica de la sexualidad, en la que se estipula que el erotismo es constituyente de la sexualidad. Esto se ejemplifica con los siguientes testimonios

“Tiene que ver con la proyección de sus deseos” (Participante 10)

“La sexualidad es una parte fundamental del ser humano y es lo que tenemos a nivel del hedonismo, osea lo que es gusto, placer, satisfacción, que no solo es en la relación con los otros, es también consigo mismo.” (Participante 7)

Respecto al deseo sexual este es concebido como “el producto de la interacción de los mecanismos neuroendocrinos y de los procesos cognoscitivos generados por las motivaciones propias de cada individuo” (Rubio & Revuelta, 1998, p. 475), en este sentido cada persona tiene unas zonas erógenas que no están ligadas solamente a lo físico sino también al aprendizaje social y a las experiencias previas de cada persona, lo que puede generar sensaciones de placer y orgasmos, estos también pueden ser resultado de estímulos visuales, táctiles y auditivos lo que se

vincula al holón erótico.

El holón de la vinculación afectiva, en este sentido solo dos docentes expresaron algunos elementos que tienen relación con la sexualidad desde lo afectivo y la relación con el otro, pero no la visualizan desde la integración de los cuatro elementos como la afectividad, género, erotismo entre otros. La afectividad se entiende como “algo más amplio que las relaciones de pareja, pues abarca también la capacidad de crear relaciones positivas con las personas, con el medio ambiente y con la realidad general. [...] Por eso, cada persona elige cómo quiere vivir unas relaciones positivas consigo mismo, con los demás y con el medio” (Oliveira, 1998, p. 138). En los testimonios se vislumbra que el vínculo afectivo se da no solo desde lo físico “caricias” sino también desde la comunicación y el “encuentro con la pareja”, aunque para la mayoría de docentes el afecto, el amor o el cariño no son elementos relacionados con la sexualidad, es decir, el amor es

La emoción que constituye el dominio de conductas en las cuales se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social. (Maturana, 1997, p. 14)

La vinculación afectiva es entendida como “la capacidad humana de desarrollar afectos intensos (resonancia afectiva) ante la presencia o ausencia, disponibilidad o indisponibilidad de otro ser humano en específico, así como las construcciones mentales, individuales y sociales que de ellos se derivan. La forma más reconocida de vinculación afectiva es el amor” (Rubio, 1998, p. 21), en el caso de los docentes solo dos asociaron la sexualidad con lo afectivo “una caricia” “encuentro con el otro”, sin embargo permanecen en el plano físico olvidando el vínculo afectivo desde las emociones y los sentimientos. Como se muestra en las siguientes expresiones:

“Yo pienso en todo, porque sexualidad no es solamente lo referente a los órganos genitales, sino todo, digamos a la piel, todo es parte de la sexualidad, a una caricia”
(Participante 6)

“Uno como hombre la palabra sexualidad siempre lo relaciona más como con la parte genital, pero la palabra sexualidad es más que genitalidad, es más como del encuentro con su pareja, de otras cosas no solamente pues lo genital.” (Participante 5)

En los testimonios la mayoría de docentes muestran la representación social de la sexualidad asociada al contacto físico y a la reproductividad, “todo el cuerpo es sexuado, por lo que todo cuerpo es susceptible de ser estimulado y acariciado; no podemos seguir reduciendo el cuerpo a las ‘partes’ y todo el contacto a los genitales. Hoy en día podríamos hablar de la piel como órgano sexual y de lenguaje del cuerpo”. (Oliveira, 1998, p. 138) al tener en cuenta las caricias, besos y otras formas de contacto que son parte de la sexualidad y no se reducen al coito.

Respecto a la salud sexual esta es considerada como el bienestar integral con referencia a la sexualidad e “implica la promoción de relaciones de respeto mutuo e igualdad entre hombres y mujeres, y particularmente a las necesidades de los adolescentes en materia de enseñanza y de servicios con objeto de que puedan asumir su sexualidad de modo positivo y responsable”. (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, 1994, p.42), así mismo se define la salud reproductiva como:

Un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. La salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia. (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, 1994, p.41).

Es decir la unión de los dos conceptos se refiera a la salud del individuo y su pareja frente a temas relacionados con la sexualidad iniciando desde el autoconocimiento, cuidado de sí mismo y del otro. La salud sexual reproductiva no solo se refiere al componente físico o reproductivo sino que incluye el vínculo afectivo (emociones y sentimiento por sí mismo y el otro) y el acceso a la información y a los servicios de atención en salud correspondientes a la sexualidad. Algunos

docentes reducen el concepto de salud sexual y reproductiva a la parte corporal, a la prevención de ETS, y a las relaciones sexuales como se muestra en los siguientes testimonios

“Salud sexual es tener unos hábitos de vida saludables en cuanto a las relaciones de pareja, ósea, es pues saber prevenir enfermedades” (Participante 1)

“La salud sexual, cuando ya uno toca lo que es ya reproducción, lo que se me viene a la mente es directamente al acto como tal, el acto sexual como tal, sin importar género, puede ser entre hombres, entre mujeres, cierto, pero cuando tú me dices sexualidad... en el ámbito de la salud sexual, es como eso que te comentaba, es como la responsabilidad que tengo yo ante a mi cuerpo, y ante el otro compañero sea cual sea, cierto, al momento de tomar una decisión, de penetración que se yo” (Participante 2)

“Tiene que ver con el cuidado del cuerpo, con la protección que hay en la hora de tener el acto sexual, del cuidarse, no tiene nada que ver, hay parejas, muchas parejas llegan al matrimonio y ya han tenido una vida sexual digamos con anticipación” (Participante 5)

“Es tener pues pienso que es que cada persona tenga su pareja estable y que se cuide, pues, que asuma las cosas con madurez y que se cuide” (Participante 6)

“Para mí es pues algo, que una persona esté bien preparada tanto en la parte física como mental, y sepa cuando afrontar la parte reproductiva” (Participante 8)

“Es el bienestar de la persona, salud sexual es bienestar de la persona en lo que tiene que ver el cuidado del cuerpo y todas las prácticas que tiene en cuanto a cuidar su cuerpo, conocer su cuerpo” (Participante 9)

La salud sexual y reproductiva es abordada por diferentes componentes, según la OMS (2014) es el bienestar físico, psicológico y social en relación con la sexualidad concepto que se complementa por tener un enfoque propositivo de la sexualidad además de estar relacionados con los DSR, donde se enfatiza en el autocuidado, y libre de discriminación o violencia al tener en

cuenta lo anterior se encuentra un solo testimonio que se acerca al concepto:

“La salud sexual y reproductiva son prácticas que se refieren a vivir la sexualidad de la mejor manera posible, desde lo corporal y lo psicológico. Salud sexual y reproductiva tiene que ver primero con la salud emocional claramente, con el respeto y dos con conocer qué puede pasar y qué herramientas tengo a la mano para enfrentar esas cosas que pueden pasar y no solamente estoy hablando del coito y el encuentro sexual, estoy hablando de abusos, estoy hablando de abusos físicos y emocionales” (Participante 4)

Respecto a los derechos sexuales y reproductivos incluidos en el programa de Educación para la Sexualidad implementado por el MEN, se consideran

El reconocimiento del derecho básico de todas las parejas e individuos a decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el intervalo entre éstos y a disponer de la información y de los medios para ello y el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye su derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de derechos humanos. (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, 1994, p.42).

Estos DSR se encuentran incluidos en los derechos humanos internacionales, los cuales abordan el derecho a la vida como eje fundamental, a la construcción de identidad de género, el cuidado consigo mismo y con el otro, el de elegir de forma libre, el respeto por la diversidad y no discriminación entre otros. Al indagar con los docentes sobre el conocimiento de los DSR, éstos manifestaron que los conocían pero al profundizar sobre este aspecto se encontró que no tenían claridad frente a estos derechos. Como se muestra en los siguientes testimonios

“Si conozco sobre cuáles son mis derechos sexuales y reproductivos, cuáles son mis derechos y deberes” (Participante 1)

“Son los derechos que se han construido para hacer que la orientación sexual y las

decisiones respecto a privacidad y la vida sexual sean respetadas” (Participante 4)

“Claro que cada persona tiene libertad de elegir, de respetar al otro, de pertenecer a su grupo. Lo puede conocer por internet, otros medios.” (Participante 12)

“Conocerlos todos, no los tengo claros en cuanto a sus definiciones teóricas, pero los he escuchado y leído algunos, cuando los he necesitado” (Participante 6)

“Si, son la potestad que tiene el ser humano para la toma de decisiones (libertad, dignidad) a la salud sexual, orientación sexual y decisión de reproducirse, etc” (Participante 8)

“No mucho” (Participante 10)

“Conocer. Derecho a escoger cuántos hijos quiero tener. Derecho a decidir si quiero o no tener pareja. Derecho a decidir si quiero o no tener relaciones sexuales. Derecho a escoger libremente pareja. Derecho a escoger una orientación sexual” (Participante 11)

“Si la persona ha entendido realmente lo que es sexualidad y se ha educado de lo que es la sexualidad realmente él no va a querer tener hijos por tener, yo creo que ahí se basa ese derecho, ósea cuantos hijos quiere tener y con quién pero bajo esa premisa que si está educado en sexualidad él es capaz de elegir” (Participante 9)

Según estos testimonios los docentes refieren conocer sobre los derechos sexuales y reproductivos pero al indagar demuestran desconocimiento, ya que, afirman saber que existen pero desconocen a qué se refieren, además los asocian a la cantidad de hijos y la elección de la pareja obviando los demás derechos referentes a la sexualidad divulgados en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. Además los temas que se orientan no se relacionan con los derechos sexuales reproductivos se mencionan pero no se toma como una herramienta de aprendizaje y de complemento para la educación para la sexualidad.

6.2.1 RIESGOS

Con los conceptos de prevención de enfermedad y promoción de la salud dados por la Carta de Ottawa (1986) se reconoce como un factor de riesgo a cualquier situación o causa que exponga al ser humano a una probabilidad de enfermar, daño o muerte, en el caso de la sexualidad son aquellas situaciones que atentan con la salud sexual y reproductiva del individuo por ejemplo tener las relaciones sexuales sin la utilización de anticonceptivos que impliquen un riesgo para el contagio y transmisión de ETS o embarazos no planeados, factores como abandono de hogar, madre soltera y adolescente. Estos factores de riesgo pueden afectar el plano físico, mental o social del individuo.

Existen factores protectores de la salud sexual y reproductiva que fomentan, mantienen o mejoran la calidad de vida en relación con la sexualidad, según Hernández (1997) la familia se considera un sistema social que se estructura en un momento en relación con el tiempo, por lo cual puede transformarse en el transcurso del mismo. Por lo tanto, la familia representa un factor protector y se constituye en una estancia donde los adolescentes encuentran amparo y orientación, al ser una estructura social donde se desarrolla el ser humano.

Según Weinreich (2004) la familia es crucial para la formación y mantenimiento de la salud de sus miembros, por lo cual puede constituirse en un factor de riesgo sino brinda las características de información y orientación. Según Ortiz (2005) el embarazo adolescente hace que la familia experimente frustración debido a que creen que no formaron en valores morales a sus hijos, y se considera un aspecto que genera barreras en el cumplimiento de metas personales, es así como los padres de familia en algunas circunstancias presionan a los adolescentes para relaciones conyugales que pueden llegar a ser pasajeras.

En el caso de la educación para la sexualidad “se trata de ayudar al adolescente a vivir a su manera, a construir su propia sexualidad y a desarrollar una imagen propia que le permita relacionarse con los demás” (Oliveira, 1998, p. 117), desde una visión integrada de los cuatro elementos postulados por Rubio (1998) que son la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal. En el caso de los docentes éstos asocian la educación para la

sexualidad como riesgo para el embarazo adolescente asociado al aborto, y como una problemática que está presente en la institución educativa como se ejemplifica en los siguientes testimonios

“ (...) ellos lo cogen tan deportiva, que empiezan a contar, tuve relaciones con esta o que está aborto, en estos días le dije que quien había abortado que como se le ocurre, venga acá eso no se cuenta como tan...una niña del colegio.” (Participante 1)

“De pronto más fácil en el lado de las niñas cuando resultan en embarazo, que uno pues a manera de...cuando son del grupo de uno, que uno pregunta que si están conviviendo con el compañero, que sí está respondiendo, que como le ha ido, pero así que se acerquen donde uno, no...para nada” (Participante 5)

“La problemática que se está viendo mucho en la institución y es muy preocupante, y es la cantidad de niñas que están saliendo en embarazo, niñas de trece, catorce años, eso es lo más preocupante, por eso si me gustaría que se intensificaran más la capacitación a las niñas especialmente, que son niñas de octavo, noveno saliendo en embarazo, entonces el futuro está en riesgo de esas niñas y si me gustaría que se capacitaran más a las niñas sobre eso, que se cuiden más, que es lo más importante, y se formen como tal en la sexualidad” (Participante 8)

Otro riesgo identificado por los docentes es que los jóvenes están comenzando su actividad sexual a edades tempranas, sin ser conscientes de riesgos como el embarazo y el contagio en enfermedades de transmisión sexual “ellos lo cogen tan deportiva” sin tener en cuenta la responsabilidad de un hijo, la salud sexual y reproductiva entre otros. Es decir, los docentes reconocen que en la institución se presentan situaciones de aborto, relaciones sexuales riesgosas, embarazo en adolescentes pero se presentan falencias en la intervención de estas situaciones desde el proceso educativo para la sexualidad. Estas problemáticas son nombradas en los siguientes testimonios

“No como un problema, bueno no sé, sino que a veces están comenzando muy rápido la sexualidad, ellos lo cogen tan deportiva (...) (Participante 1)

“En Colombia y en el mundo, están empezando a edades muy tempranas a vivir su sexualidad desde el coito y encuentros sexuales con el otro” (Participante 4)

En los testimonios se observa que son los docentes el primer contacto de identificación del factor de riesgo, algunos realizan una intervención momentánea y otros posiblemente no intervienen por diferentes causas (el estudiante no es de mi salón, los estudiantes no escuchan, yo como docente que voy hacer si ella ya está embarazada, yo no me meto porque esa es decisión de ella) lo cual demuestra que puede haber falencias en comunicación, desinterés por parte de los docentes, o una inadecuada implementación del programa para la sexualidad estipulado por el MEN.

Otros docentes asocian la educación para la sexualidad con enfermedades de transmisión sexual, desde una visión centrada en la prevención de estas, lo cual corresponde a una visión higienista que se traslada a la educación respecto a la sexualidad. La higiene se enfatiza en que “modificando los hábitos corporales y el medio físico en el que transcurría la vida del sujeto, era posible influir en su formación moral e intelectual y contribuir a la reforma de la sociedad.” (Bolufer, 2000, p. 38), por lo que se hace referencia a la importancia de un cuerpo sano desde diferentes elementos “invocaban cuatro criterios básicos: libertad, limpieza, moderación y actividad.” (Bolufer, 2000, p.40) desde una visión de contención y desde lo sexual propugnan “una actividad sexual moderada, opuesta a la vez a la castidad predicada por los eclesiásticos y al "libertinaje" de que se acusaba a los poderosos.” (Bolufer, 2000, p.40). Desde el siglo XVIII se relaciona la higiene y la salud corporal o física, pero esta salud estaba en relación con lo moral “un cuerpo mal fortalecido propendía a la malicie, a la pereza a la concupiscencia, a ¡todos los vicios!” (Aries, 1987, p.186), desde un cuerpo que sea saludable no se genera pereza o excesos en lo referente a lo sexual.

Esta preponderancia de la educación para la sexualidad desde la prevención de las ETS y las “malas prácticas sexuales” como se muestra en los siguientes testimonios

“Los estudiantes cuando uno aborda el tema de las enfermedades de transmisión sexual, si preguntan mucho y para cómo prevenirlas, y cómo tener unos hábitos de vida en esa parte de la sexualidad mucho más asertivos. Pues los estudiantes preguntan de eso, por ejemplo que como se transmite el sida, que como por ejemplo prevenir todas esas enfermedades de transmisión sexual, más que todo es de ese aspecto” (Participante 1)

“Desde lo físico puedes hablar de malas prácticas sexuales y va haber relación directa con las enfermedades de transmisión sexual” (Participante 4)

“No pues como te dije anteriormente eso depende mucho de la formación que tenga, la persona desde su casa, desde la institución entonces hay que diferenciarla mucho, porque en el colegio formamos para que cuando lo vaya a hacer esa parte sepa cómo realizarla” (Participante 8)

“tiene que ver con el cuidado del cuerpo, con la protección que hay en la hora de tener el acto sexual, del cuidarse” (Participante 5)

En este caso la sexualidad se visualiza desde una lógica salubrista donde la salud sexual se relaciona directamente con el riesgo de contraer enfermedad o el embarazo como un elemento que genera dificultades para construir una vida estable, donde mantener la salud en las personas hacen que sean productivas para la sociedad y la economía al igual que el control de índice de natalidad. Se da una representación social de la sexualidad alejada del erotismo, del género, de lo afectivo, desde la relación con el otro, por lo que se establece la relación directa entre sexualidad, riesgo de embarazo, ITS y genitalidad, ese enfoque se relaciona con lo planteado por Rubio (1998) en su primer holón el cual hace referencia a la reproducción y lo relacionado con lo fisiológico, que hace parte de la sexualidad.

Además los docentes relacionan las ITS con los riesgos de la sexualidad, pero se presenta desconocimiento de las enfermedades de transmisión sexual. Según un estudio de México (1999-2003) “sobre los conceptos empleados en educación sexual y en las campañas de prevención de

ITS/SIDA se encontró que no todos y todas entienden lo mismo y que hay poca coincidencia con la concepción oficial”

“Es más peligroso tener hepatitis B que ser VIH positivo: Todos los docentes expresan que no tienen claridad sobre las diferencias entre estos, o cual es más peligroso”

“Se me viene a mí de la sexualidad, cierto, es saber cómo todo ese proceso de interrelación entre sexo...Lo que abarca todos los colegios, salud reproductiva, en el sentido de protección sexual, prevención de tener hijos no deseados, embarazos en adolescentes, enfermedades de transmisión sexual” (Participante 2)

“La enseñanza sobre los anticonceptivos. Aprender la planificación correcta” (Participante 3)

“Los estudiantes cuando uno aborda el tema de las enfermedades de transmisión sexual, si preguntan mucho y para cómo prevenirlas, y cómo tener unos hábitos de vida en esa parte de la sexualidad mucho más asertivos. Pues los estudiantes preguntan de eso, por ejemplo que como se transmite el sida, que como por ejemplo prevenir todas esas enfermedades de transmisión sexual, más que todo es de ese aspecto” (Participante 1)

“Desde lo físico puedes hablar de malas prácticas sexuales y va haber relación directa con las enfermedades de transmisión sexual” (Participante 4)

En síntesis en el caso de los docentes en el taller al preguntársele por la hepatitis B o por el VIH se evidencio desinformación y confusión, ya que, no tenían claridad sobre las características de éstas y que destruyen, incapacitan o pueden producir la muerte, es decir, sólo tienen presente que son enfermedades que se pueden transmitir sexualmente. Por lo que se presenta desinformación y desconocimiento y la reducción de salud sexual exclusivamente a lo relacionado con las ITS.

6.3 CATEGORÍA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

6.3.1 CONOCIMIENTOS

Las representaciones sociales se constituyen en la intersección entre lo psicológico y lo social, ya que postulan un sujeto cognoscente y activo ante el mundo social “a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano” (Jodelet, 1988, p. 473), lo que conlleva a considerar las representaciones como una manera de conocimiento social que se constituye en las interacciones generadas en la cotidianidad a través del lenguaje y permiten orientar las acciones de los seres humanos. Según Castoriana, Barreiro y Toscano (2007) las representaciones sociales tiene tres formas de transformarse, la primera desde la divulgación de avances científicos, la segunda desde prácticas sociales y la tercera desde la construcción de los grupos a partir de las confrontaciones en la vida cotidiana, en este sentido en el segundo aspecto se incluyen las prácticas realizadas por los docentes en este caso sobre la educación para la sexualidad.

La representación social de los docentes frente a la educación para la sexualidad está en consonancia con un modelo biológico que relaciona la sexualidad con lo genital, reproductivo y las enfermedades, al ser reiterativos en el cuidado del cuerpo y el manejo los métodos anticonceptivos. Las representaciones sociales “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1984, p. 473), es decir, las representaciones que las personas construyen, en este caso los docentes son transmitidas a través del proceso educativo, por lo que ese conocimiento se convierte en algo construido socialmente y que se comparte con el otro. En el caso de los docentes, éstos manifiestan un conocimiento de la sexualidad basado en lo biológico, la reproducción de la especie y los riesgos de las relaciones sexuales, cuando no se genera un manejo adecuado de los anticonceptivos

[...] en la década de los 70 el Ministerio de Educación Nacional integra al pensum

académico la materia de Comportamiento y Salud para los últimos grados del bachillerato. Con ella se amplían los contenidos de anatomía y fisiología del sistema reproductor, abordando otros temas como el noviazgo y los valores. No obstante, esta materia imparte los mismos contenidos temáticos y sin mayores modificaciones. (Protocolo de educación sexual/ Escuelas saludables/OPS, párr.6)

Se muestra que se presenta la intención de ampliar la educación para la sexualidad, al no referirse sólo a lo anatómico y fisiológico, al incluirse elementos como los valores y la ciudadanía, pero en la práctica se continúa con una visión de la sexualidad marcada por lo biológico, lo que evidencia que los docentes consideran que informar sobre los elementos biológicos es educar para la sexualidad, es decir “[...] la tradición racionalista y enciclopédica de nuestras escuelas ha omitido la dimensión “sexual” de la educación junto con el silenciamiento de la presencia de los cuerpos y de las emociones que, también, siempre están ahí.” (Morgade, Baez, Villa y Zattara, 2011, p. 187), es fundamental “reconocer el carácter sexuado de los sujetos que se encuentran en el ámbito escolar” (Morgade, et al. 2011, p. 188).

Al preguntar a los docentes que era la educación para la sexualidad se encontraron estos testimonios que indican que la experiencia y los conocimientos del docente frente a la sexualidad se sobreponen a la necesidad del estudiante y por consiguiente incide en la práctica pedagógica y en las situaciones de aula.

“Yo lo abordo desde el tema, desde la parte de ciencias naturales, del método de planificación, aparato reproductor masculino y femenino, pero no tiene uno un programa concreto que vaya más allá, y que a los estudiantes les enseñen más a respetar el cuerpo, desde la ética, porque en eso debe unir varias áreas” (Participante 1)

“ (...) como se puede defender, como puede tomar decisiones acertadas, como se siente bien cuando toma una decisión, cierto, también darle armas a los estudiantes, para que, cuando crean que se están vulnerando sus derechos sexuales se sepan defender, también que sepan tomar su sexualidad en el campo, ya que se yo, reproductivo como si fuera algo responsable, tomar conciencia de que todo en esta vida trae una consecuencia,

cierto, pero también que si se saben hacer las cosas se pueden prevenir muchas responsabilidades como un hijo” (Participante 2)

*“La enseñanza sobre los anticonceptivos. Aprender la planificación correcta”
(Participante 3)*

“La educación para la sexualidad es una educación que le tiene que dar herramientas a los chicos para enfrentar situaciones sexuales a muchos niveles (...) se trabaja primero desde los derechos sexuales (...) después de derechos sexuales y reproductivos, se trata desde lo biológico, después de lo biológico, enfermedades y herramientas que tengan los pelaos para poder enfrentar su vida sexual, tienen 15 años y en Colombia y en el mundo, están empezando a edades muy tempranas a vivir su sexualidad desde el coito y encuentros sexuales con el otro” (Participante 4)

*“Es la capacitación que se hace para preparar a los estudiantes para la vida sexual”
(Participante 5)*

Algunos docentes también visualizan la educación para la sexualidad desde la formación de conductas responsables en el comportamiento sexual, con base en “los valores” y “las buenas decisiones”, además que permita tener una vida sexual sana y responsable desde la relación en pareja. Esta es una construcción social de conocimiento que se hace desde la experiencia previa de la sexualidad donde los docentes muestran cómo sus creencias y valores se afianzan en ese saber previo que en representaciones sociales se llama anclaje (Jodelet, 1986), pero que en el momento de llevar lo pensado a la práctica no se cumple, ya que los docentes refieren falencias en ellos mismos de cómo impartir una orientación adecuada que sensibilice el estudiante frente a su propia sexualidad.

“Es formar e instruir al estudiante en conductas responsables para asumir su sexualidad.” (Participante 6)

“Formar al ser humano para que tomen buenas decisiones en sus vidas sexuales”

(Participante 8)

“Educación formadora en valores, como unas actitudes responsables frente a la sexualidad.” (Participante 10)

Solo un docente expresó que la educación para la sexualidad no tiene una finalidad que corresponda con la realidad, y que se pierde lo aprendido, ya que, a los jóvenes “les entra por aquí y les sale por allá”, se percibe que la información que se les brinda a los estudiantes no tiene el efecto esperado y que la responsabilidad de la educación para la sexualidad es compartida con el entorno familiar.

“No va ni siquiera en cuanto te hablen ósea va más que todo en la cultura de la persona, pues si mi mamá y mi papá me deja hacer lo que me da la gana, yo hago lo que me da la gana, y empiezo mi vida sexual a la edad que me da la gana, y empiezo a tomar libertades de lo que me dé la gana, entonces por mucho que tú le hables a ellos, tú le puedes decir que hay todos los métodos anticonceptivos, tú le puedes decir que la edad preferible o ideal para tener un niño es a los 20 años, 21 años que se yo, todo lo que tú le puedas decir de buena voluntad pero les entra por aquí y les sale por allá” (Participante 2)

Este docente contradice el patrón que se encuentra en la investigación, pues expresa de manera abierta que la educación para la sexualidad se pierde frente a lo que es enseñado en la familia, y muestra la contraposición que en algunas circunstancias se da entre lo enseñado en la Escuela y las bases familiares, se advierte a partir del testimonio que estas diferencias pueden suponer que las finalidades de la educación se desvirtúan o se desvanecen por lo cual carecen de sentido. El docente se refiere a la incidencia que tienen en la educación para la sexualidad y las prácticas sexuales riesgosas

La incidencia de otras variables como la familia y la relación con los otros (pares y amigos) en la decisión de consumir drogas o de tener prácticas sexuales y cómo desde el entorno familiar y la interacción con los otros se pueden formar creencias y actitudes que

dirigirán la toma de decisiones, las conductas y las emociones vinculadas con las prácticas sexuales” (Arango et al, 2013, p.888)

Es decir, la mayoría de docentes asocian educar para la sexualidad desde la enseñanza de métodos anticonceptivos para la prevención de embarazos y no la encaminan desde los DSR ni la relacionan con la ciudadanía como se propone en el proyecto dirigido por el MEN. Y solo algunos docentes relacionan la educación para la sexualidad con los valores y las decisiones responsables frente a sí mismo y al otro. Finalmente uno de los docentes afirma que la educación para la sexualidad no tiene efecto en los estudiantes porque pesa más lo familiar y el contexto, al desvirtuar la función docente y de la educación.

Lo anterior en relación con las representaciones sociales y la práctica pedagógica están atravesadas por el sentido común y conocimientos propios (experiencias) que hace que la práctica pedagógica orientada de forma específica por la función de orientación propuesta por Jodelet (1986) dejando a un lado la función cognitiva y de interpretación.

6.3.2 ENCARGADOS

La familia es considerada una institución social, que se encarga de cuidar y orientar a sus miembros, según DNP, PNUD y el ICBF (2002) la familia se compone “por personas relacionadas entre sí en un primer o segundo grado de consanguinidad, adopción o matrimonio, incluye las uniones consensuales cuando son estables”, conceptualización que supera la visión cristiana basada en el matrimonio, ya que, la unión se basa en la convivencia con otra persona, que no está mediada en todo momento por el lazo matrimonial, además las familias “son expresiones diversas en modos de establecer vínculos sexuales, de definir lazos afectivos, de convivir, de procrear, de socializar a los hijos, de producir y proveer de bienes materiales a sus miembros, de satisfacer necesidades afectivas” (DNP, PNUD e ICBF, 2002), es así como la familia se convierte en un espacio de socialización y formación.

La familia también se convierte en espacio de aprendizaje “insustituible en los procesos formativos primarios relacionados con los sentimientos, las actitudes, los valores y la asimilación

e interiorización de pautas de comportamiento social. Las interacciones entre el medio cultural y la personalidad se centran inicialmente en el grupo familiar” (Gutiérrez, 2000, p. 7), al constituirse en un escenario de encuentro entre la cultura y la construcción de identidad. En este caso los docentes expresan que las familias de la zona no orientan a los jóvenes respecto a la sexualidad y el manejo de la misma, por lo que de forma continua los estudiantes presentan una serie de inquietudes frente al tema que tienen que ser abordadas en la institución.

Esta ausencia de la familia que según los docentes tiene que ser suplida por la institución educativa, se ejemplifica en los siguientes testimonios

“Ellos no tienen control en la casa...A ellos no los orientan, yo no sé si es que a veces prefieren preguntarle a uno o que, porque es que a veces uno es en clase y ellos le hacen preguntas y así, por ejemplo hace poquito yo estaba en una clase de matemáticas, y llegó una niña en medio de la clase me pregunto, profe que es sexo oral, una niña de octavo, imagínate yo explicando polinomios” (Participante 6)

“Eso es otra cosa, y hay más que todo está en el acompañamiento de un padre hacia su hijo, más en estos sectores por acá que yo me pongo a ver, un padre son...pues antes se les llamaban familias disfuncionales ahora no sé cómo lo llamaban, solo están compuestas por una mamá, un papá y ellos, papá y mamá trabajan todo el día, y yo hago lo que a mí me da la gana, ella simplemente se levanta a las tres de la mañana, me hacen la comida y a las seis de la mañana, cinco y media se va yendo para el trabajo y llega otra vez a las ocho de la noche, entonces mire que yo también cuando hablo de la parte del acompañamiento es porque estamos en un contexto que no se presta mucho” (Participante 2)

Es decir, los docentes manifiestan que respecto a la educación para la sexualidad en el caso de esta zona: Popular 1, la familia está ausente y en la institución recae toda la responsabilidad de educar sobre esta dimensión humana, ya que

En el proceso de formación de la persona se hace cada vez más imperiosa la necesidad

de favorecer el desarrollo de todas sus potencialidades sociales, individuales, afectivas, cognoscitivas y de pensamiento, con las cuales pueda abordar el conocimiento sobre los fenómenos del mundo (Díaz & Quiroz, 2005, p. 12).

Además de la ausencia del apoyo familiar los docentes refieren no tener conocimientos adecuados ni haber sido capacitados en el tema de la sexualidad, ni en la forma de abordarlo y de enseñarlo a los estudiantes. Lo que demuestra desconocimiento de las directrices del MEN a través de los módulos que sirven como orientación frente a la educación para la sexualidad y donde se estipula que ésta debe ser impartida por los docentes de forma transversal a través de los proyectos pedagógicos. Respecto a la pregunta sobre los encargados de la educación para la sexualidad los docentes mencionaron

“Deben haber expertos que den esta temática de la sexualidad, que con la sexualidad algunos docentes cometen el error de charlar y en esa parte de la sexualidad no se puede charlar sino dar las instrucciones claras concretas y claras.” (Participante 1)

“Prácticamente tengo que expresar que nada, pues seguro he escuchado temas, aquí han venido a dar una charlita introductoria pero eso es nada” (Participante 7)

“No ninguna, pues la verdad tengo muy poca información sobre eso” (Participante 2)

Los docentes manifiestan una serie de características que debe tener el encargado de impartir la educación para la sexualidad, pero solo en dos casos se identifican ellos mismos como responsables de esta, ya que, la mayoría de los docentes asocian la responsabilidad de educar para la sexualidad al psicólogo o a una persona que sea experta en la temática pero la relacionan a alguien ajeno al docente como tal, desde características como el manejo del tema, la confianza con los estudiantes y el acercamiento a éstos, y en algunas ocasiones manifiestan que la existencia de alguien experto es una buena opción a pesar que la responsabilidad sería de los docentes.

“Pues tendría que ser una persona primero que tuviera las bases para eso desde el ámbito de la psicología, después del ámbito de la psicología, que tenga desde lo psicológico bien sentado lo que es la sexualidad, primero que también conozca aparte de eso como la parte de salud también” (Participante 2)

“Todos, porque todos los profesores sabemos también de cosas, claro que si hay un profesional psicólogo que tenga, pues como con ese enfoque puede ser más seguro al hablar, yo creo que todos podemos, todos podemos ser y enseñarles” (Participante 3)

“Sí sería una buena opción porque los psicólogos tienen digamos una preparación mucho más definida, sabrían por dónde encaminar los temas relacionados con esa materia.” (Participante 5)

“Bueno claro un responsable un experto, pero pienso que deberían capacitar más a los docentes, y si está bien que se encargue, porque en toda acción debe haber un responsable como tal, pero pienso que directamente los profesores como tal.” (Participante 8)

Solo dos docentes manifestaron que un psicólogo no es la persona responsable directamente de la educación para la sexualidad, sino que los docentes son los encargados de llevar a cabo este proceso, por ser según uno de los testimonios las personas a las cuales se les presentan las situaciones en clase, desde las inquietudes de los estudiantes

“Yo pienso que eso es limitar, porque esto no es un tema de un área de conocimiento y el psicólogo es una área de conocimiento, pero es que la sexualidad se aborda desde las ciencias naturales, desde la biología, desde la física, desde la química, desde la ética, desde sociales, desde humanidades, desde la diversidad, entonces decir que se aborda por una persona sería cerrar la puerta.” (Participante 7)

“Pues yo creo que eso lo debemos hacer todos porque el psicólogo y cuando no esté el psicólogo que, o cuando a uno le interrumpen la clase como le contaba yo ahorita que

hace uno entonces, yo pienso que todos debemos estar capacitados para esto.”

(Participante 6)

Según los testimonios dentro de las características que debe tener el encargado de impartir la educación para la sexualidad se encuentran:

“Primero tiene que ser una persona de mente muy amplia, segundo tiene que ser una persona que tenga muchas ganas de aprender, y tercero tiene que ser una persona que tenga mucho tacto con los pelaos. Hay se deben fusionar dos elementos en ese tercero y es que los pelaos le tengan confianza y que tenga la suficiente autoridad, entonces que aprenda a jugar con los dos elementos que son la autoridad y la confianza de los pelaos.”

(Participante 4)

“Esa persona debe tener primero que todo, debe tener una...como se dice una mente abierta, tiene que dejar ciertos prejuicios y ciertos tabúes en lo que todos siempre hemos estado metidos, tener conocimiento sobre el tema, y tener capacidades de liderazgo y poder llegar fácilmente a las personas para poder desarrollar bien ese tema”

(Participante 9)

En síntesis los docentes refieren que el encargado debe tener como características:

- En primer lugar *“el tacto con los pelaos”*, donde se expresa que el docente se acerque a los estudiantes desde la confianza y la comprensión frente a lo que ellos manifiesten, sus dudas y necesidades, esto último se encuentra estipulado en los lineamientos de la legislación, ya que, la educación para la sexualidad está en relación con las necesidades según el contexto y las edades de los educandos.
- En segundo lugar manifiestan que la persona debe tener *“una mente abierta”* libre de prejuicios e ideas estereotipadas frente a la sexualidad y lo que concierne a la misma. Lo que permite una enseñanza que no transmita ideas erróneas frente a este aspecto.

- En tercer lugar “*capacidades de liderazgo*” para llevar a cabo procesos de enseñanza encaminados a fortalecer los conocimientos frente a la sexualidad.
- En cuarto lugar que “*tenga ganas de aprender*” al referirse a una persona que tenga conocimientos pero que esté dispuesta a renovarlos de manera constante.

6.3.3 PROPUESTAS DEL MEN Y DIRECTRICES INSTITUCIONALES

En Colombia la educación y sus modalidades está reglamentada por la Ley 115 de 1994, donde se estipula la educación como un proceso permanente que permita la formación integral del ser humano, visualizado como un ser digno con derechos y deberes en la sociedad, a su vez estipula la educación para poblaciones con características específicas como grupos étnicos, campesinos, entre otros.

Según esta Ley las instituciones educativas deben tener un PEI que esté acorde a las necesidades, situaciones y características de la población estudiantil a la que atiende, dentro del cual se deben incluir proyectos pedagógicos, como es el caso de la educación para la sexualidad. Este proyecto debe estar presente no solo en el PEI sino en la dinámica institucional al tener en cuenta a los miembros de la institución para la planeación y ejecución del mismo. Además se establece en el artículo 14 literal e) “la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad” (Ley 115, 1994, p. 5), por lo cual se le da carácter obligatorio en todas las instituciones del país.

A partir de la resolución 03353 del 2003, se establece el proyecto nacional de educación sexual (PNES) desde el cual en consonancia con el Decreto Reglamentario 1860 de 1994 se establece en el artículo 36 “la enseñanza prevista en el artículo 14, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. La intensidad horaria y la duración de los proyectos se definirán en el respectivo plan de estudios”, en el caso de la institución educativa Federico Carrasquilla, el proyecto TRECE es el que está encaminado a la educación para la sexualidad.

Desde lo institucional, se realizó un acercamiento al proyecto TRECE al ser el encargado

de la educación para la sexualidad y se encontró que el proyecto inició en el año de 2007 el cual contiene: el título, los objetivos, la introducción las actividades del proyecto, y el informe de un ejercicio práctico del 2012; además se observó que no está en consonancia con los lineamientos normativos del MEN ni lo postulado en la Ley 1620.

Además el proyecto está invisibilizado y no ha sido apropiado por los docentes, esto se hace notorio, al realizarse las entrevistas y el taller en los cuales solo un docente habla sobre TRECE, y no lo hace claramente, ya que lo considera un proyecto llevado a la institución por la alcaldía y no como algo propio del establecimiento educativo, y los demás docentes ni lo mencionan para el abordaje de la educación para la sexualidad.

“Pues exactamente, pues los programas como tal que trae la alcaldía acá a las instituciones que trabajan con proyectos educativos como PASE y TRECE que vienen directamente de la secretaría de educación, y de la alcaldía” (Participante 8)

En el caso de la institución educativa se evidencia un vacío desde el plano institucional para el abordaje de la sexualidad desde la normatividad, es decir, los docentes abordan la educación para la sexualidad sin tener como referente la Ley ni los lineamientos del MEN respecto a los proyectos pedagógicos, ni metodologías o formas de abordaje.

Los proyectos pedagógicos institucionales llevados a cabo por los docentes permiten la educación para la sexualidad y se reflejan en las aulas de clase y en la institución de forma general, pero si éstos no tienen presente el proyecto TRECE, y al no realizar ningún otro proceso para llevar a cabo esta educación entonces se genera una controversia, ya que, este aspecto se pierde en la dinámica institucional desde el desconocimiento y la desinformación. Es decir, se reconoce la existencia de un proyecto pero no se evidencia su proyección en la institución ni en los miembros de la misma, ni que responda al contexto, a los lineamientos de la Ley y al proyecto nacional de educación para la sexualidad.

“En el proceso educativo pues, pasa es que es muy difícil que uno como maestro, porque uno no tiene la orientación en cuanto a eso, uno si ha escuchado charlas, uno si... pero

en torno a lo que es la sexualidad como tal, uno abordarla, de pronto un caso que se presente, yo siempre dicho a los géneros sea femenino o masculino dentro de sus diferencias, pero como tal, yo tener las armas suficientes para dar una charla de sexualidad digamos que se yo de reproducción, una charla sobre maltrato hacia el género, sea cual sea pues no tengo las armas, no tengo como las bases para hacerlo.”
(Participante 2)

“Pues yo lo primero que pienso cuando se habla de educación para la sexualidad en el sistema educativo nuestro es que no hay un programa detallado, un programa riguroso que se siga un derrotero, que hayan unas personas preparadas y capacitadas para eso, entonces el programa para la sexualidad termina siendo en nuestro sistema lo que a cada profesor se le se le vaya ocurriendo en clase pero no existe” (Participante 7)

“Yo que sepa es que más que todo están basadas en métodos de planificación y hábitos de vida saludable, en la parte reproductiva” (Participante 1)

“No ninguna, pues la verdad tengo muy poca información sobre eso” (Participante 2)

“Yo no sé nada, pues yo no sé...yo sé que ellos tienen un programa, no...si hay programas para la sexualidad pero de ahí a yo saber cómo tal, no sé, la verdad no sé.”
(Participante 3)

“Conozco muy poco” (Participante 4)

“Prácticamente tengo que expresar que nada, pues seguro he escuchado temas, aquí han venido a dar una charlita introductoria pero es nada” (Participante 7)

“De verdad no conozco así, propuestas no.” (Participante 9)

Por lo tanto, la educación para la sexualidad es realizada por los docentes de forma ajena a lo reglamentado “la llamada educación sexual no tiene legislación básica que obligue a todos los estamentos institucionales implicados en la transmisión de información sexual a reciclarse y acabar con este ciclo de ignorancia, que está lleno de tabúes y de mitos” (Oliveira, 1998, p. 122). Es decir, los docentes evidencian desconocimiento frente a los lineamientos del ministerio de educación nacional y su aplicación en la institución educativa, algunos de estos la visualizan como un elemento transversal aunque no tienen como referentes los ejes y temáticas estipuladas para abordar esta dimensión humana

“Se puede relacionar con todo, puedes hablar desde matemáticas, puedes hacer proyecciones de abusos, como se trabaja el embarazo, puedes hablar desde lo sexual, puedes hablar desde el lenguaje, desde la literatura erótica.” (Participante 4)

“Pues con todo, porque si vos vas a hablar por ejemplo de reproducción eso lo puedes hacer desde gráficas y estadísticas, en ciencias uno puede hablar de eso los profesores de ciencias, en lenguaje pues ellos expresan mucho esos aspectos sobre todo los peñaos que cuando a veces los ponen a escribir como algo de los proyectos de vida, los que se quieren manifestar sobre todo los que han sido abusados, se manifiestan mucho en lengua castellana y pues en todas la materias, en sociales imagínese el crecimiento demográfico, todo eso, en todas las materias.” (Participante 6)

“Yo pienso que la educación para la sexualidad precisamente es un tema transversal que desde todas las áreas hay manera de abordarlo y que lo debemos abordar desde todas las áreas.” (Participante 7)

Otros docentes asocian la educación para la sexualidad desde lo reproductivo, corporal, prevención y contagio de enfermedades de transmisión sexual, según un estudio realizado en México “Cuando las y los maestros abordan el tema [de sexualidad] lo hacen desde el punto de vista biológico, de manera rápida y desarticulada de sus vivencias y necesidades” (Trejos,

Villaseñor & Flórez, 1999-2003), lo que es una visión reducida de la sexualidad, la cual según Rubio (1998) se relaciona con cuatro elementos: reproductividad, género, vínculo afectivo y erotismo.

Se presenta la reducción de la educación para la sexualidad a lo reproductivo y las áreas encargadas de ésta son las ciencias naturales, religión, cátedra y educación física, lo que está en contraposición con la teoría holónica la cual realiza un análisis de forma vertical multidisciplinario que presenta una visión amplia de los diferentes componentes y áreas que integran el estudio de la sexualidad humana.

*“La enseñanza sobre los anticonceptivos. Aprender la planificación correcta”
(Participante 3)*

*“Yo lo abordo desde el tema, desde la parte de ciencias naturales, del método de planificación, aparato reproductor masculino y femenino, pero no tiene uno un programa concreto que vaya más allá, y que a los estudiantes les enseñen más a respetar el cuerpo”
(Participante 1)*

“Pues tan directamente de sexualidad, como hay unas materias específicas para eso, pero el área de educación física que es la que yo me desempeño, siempre pues esa parte sexual se respeta mucho y se valora mucho pues el cuerpo y la parte humana del ser como tal” (Participante 8)

“Lo que abarca todos los colegios, salud reproductiva, en el sentido de protección sexual, prevención de tener hijos no deseados, embarazos en adolescentes, enfermedades de transmisión sexual” (Participante 2)

“Pues la parte corporal, la fase expresiva yo la relaciono mucho con eso de la sexualidad de los estudiantes” (Participante 8)

“Con la responsabilidad, la salud” (Participante 5)

Desde la educación para la sexualidad se mencionan elementos como la enseñanza de los métodos de planificación, el cuidado del cuerpo, la responsabilidad, la salud reproductiva al enfatizar en los embarazos en adolescentes, los no deseados y las ETS. Es decir, la educación para la sexualidad según los testimonios de los docentes se hace énfasis en la parte reproductiva.

Se considera que en la escuela se abordan a las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Para este modelo, hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad. Y entiende que “los aparatos” o, más recientemente, “la reproducción de la vida”, son contenidos que cómodamente pueden enseñarse en “Ciencias Naturales” del nivel primario para reforzarse, con más profundidad, en “Biología” del nivel medio (Morgade, 2011, pp.36-37).

Respecto a las áreas encargadas de la educación para la sexualidad, solo dos docentes manifiestan que el trabajo pedagógico debe ser transversal, a pesar de esto la tendencia en los testimonios es que existen áreas específicas para este tipo de educación como educación física, cátedra, humanidades, ciencias naturales, ética y religión, al excluir áreas como matemáticas, sociales entre otras lo que está en contradicción de lo estipulado por la ley donde se establece que todos los miembros de la institución tienen que participar del proyecto pedagógico referente a la sexualidad.

“Pues tan directamente de sexualidad, como hay unas materias específicas para eso, pero el área de educación física que es la que yo me desempeño, siempre pues esa parte sexual se respeta mucho y se valora mucho pues el cuerpo y la parte humana del ser como tal. Áreas específicas, te hablo de la institución como tal, en ética se trabaja mucho de eso, en la parte religiosa, en la educación física también se trabaja mucho esa parte de la sexualidad y en cátedra” (Participante 8)

“Más que todo ha sido desde el área de ciencias como ya le dije la enseñanza de las partes de los aparatos reproductivos masculino y femenino, métodos de planificación

pero si uno nota que tiene las deficiencias, en que hay que abordarlo también desde otras áreas, desde lo ético, lo social.” (Participante 1)

Desde el área de las humanidades lo abordamos precisamente en la relación con el otro, el respeto al otro, respecto a uno mismo, al conocimiento pero lo seguimos haciendo como digo improvisado, tangencial porque surgen los temas, los temas a veces los colocan los mismos muchachos, entonces el tema surge y se desarrolla, y hay que hacerlo, pues, y no ver eso como un tabú, como un mito, hay que hacerlo con tranquilidad.” (Participante 7)

“Intento articular con clases de ética cuando doy clases de ética, en particular en el grado octavo se trabaja, en grado noveno que tengo un curso de ética se trabaja primero

desde los derechos sexuales cierto, hay unos trabajos muy interesantes en México y en Argentina, Colombia se han hecho intentos también muy positivos pero hay mucha fuerza en Argentina y en México, después de derechos sexuales y reproductivos, se trata desde lo biológico, después de lo biológico, enfermedades y herramientas que tengan los pelaos para poder enfrentar su vida sexual, tienen 15 años y en Colombia y en el mundo, están empezando a edades muy tempranas a vivir su sexualidad desde el coito y encuentros sexuales con el otro” (Participante 4)

“Una forma de concientizar a los estudiantes de las situaciones a las que se van a enfrentar y una forma de prevenir pues que ellos tengan problemas futuros en esos aspectos. Pues o sea normalmente la transversalizamos, porque yo dicto matemáticas y a veces me interrumpen la clase preguntándome, así cualquier cosa de sexualidad y me toca, yo con ellos trato de hablarles muy pues como te digo, muy en la realidad, yo los ubico en la realidad y pues no les oculto nada, así como son las cosas así son, pues de pronto en palabras más sutiles.” (Participante 6)

“Educación formadora en valores” (Participante 10)

Con lo anterior se identifica que los docentes son conscientes de que la educación para la sexualidad se debe impartir de forma transversal independientemente de su área o especialidad, pero su sentir lo expresan al decir que no saben cómo hacerlo o no tienen herramientas suficientes para hacerlo y recae la responsabilidad en algunas áreas en detrimento de otras.

6.3.4 ACCIONES DE ABORDAJE- SITUACIONES DE CLASE

En los testimonios se encontró de manera constante que los docentes afrontan las situaciones de clase de manera directa y con términos apoyados en la ciencia, elementos que hacen parte de un abordaje al “*vestir la crudeza del sexo*” (Giraldi, 1998, p.116), la autora se refiere a tratar los temas de manera tranquila y sin tabú, al despertar el interés por este aspecto, aunque, existen elementos de la sexualidad que nadie puede responder o que hacen parte de la subjetividad “no hay un saber de antemano ni respuestas de otros que convengan a los interrogantes de cada sujeto en relación a la sexualidad “el otro no puede responder a mi pregunta por mi ser hombre o mujer”. (Giraldi, 1998, p.116-117).

“Por ejemplo a veces, yo no sé si yo te había contado que una vez una niña me interrumpió la clase diciéndome que ¿qué era el sexo oral?, y ya, yo explique no al grupo sino a ella sola y a veces me ha tocado de pronto coger al grupo y hablarles las cosas como son, así se las digo, ellos ya no son unos niños y si en la casa no les dicen, nos toca a nosotros. Otro caso fue una estudiante del grado noveno me pregunto ¿Qué es erección? Yo le explique en términos técnicos que es erección, pero un compañero suyo me decía que lo dijera explicar en términos vulgares que era...pero yo no lo deje, le explique que es” (Participante 6)

“Cuando los estudiantes indagan sobre las enfermedades de transmisión sexual y los métodos de planificación. Un estudiante me preguntó sobre cómo prevenirse de una enfermedad de transmisión sexual, le explique sobre los métodos de planificación, el uso del preservativo y cómo valorar su sexualidad, el respeto a su cuerpo.” (Participante 1)

*“Cuando los estudiantes dibujan en el tablero o en los baños (penes, vaginas etc).
Explicación y orientación sin malicia” (Participante 12)*

*“Yo pienso que es que se debe dar todo con mucha claridad y con el conocimiento
adecuado, no volverlo tabú ni volverlo charla” (Participante 1)*

La ciencia se ha convertido a través del tiempo en una fuente de información “Al igual que la filosofía, la ciencia trata de definir con la mayor precisión posible cada uno de los conceptos que utiliza [...]” (Sabino, 1994, p. 18), es decir, la ciencia define y orienta respecto a los conceptos y brinda claridad frente a los mismos y en conocer las leyes de la naturaleza. Por lo tanto se genera un marco científico frente a los asuntos del ser humano, en este caso desde la sexualidad, ya que, los docentes se basan en la definición, “orientación” “explicación en términos técnicos” “hablarles las cosas como son” pero desde lo que cada docente considera verdadero, ya que, en ningún momento se especifica que se acuda a otras fuentes de información, y afrontan la educación para la sexualidad “sin malicia”.

Los docentes al llevar a cabo el proceso educativo para la sexualidad recurren al lenguaje directo y a la explicación de conceptos, esta representación social de la sexualidad obedece a informaciones que “son separadas del campo científico al que pertenecen, el grupo de expertos que las ha concebido y son apropiadas por el público” (Jodelet, 1984, p. 482) lo que constituye el sentido común como base de esta información. En la educación para la sexualidad la información es parte del proceso pero también se aborda la manera en que se lleva a cabo ese tipo de educación y la forma en que se afrontan las situaciones de clase, en este aspecto se evidenció falencias por que los docentes manifiestan no estar capacitados en el tema y algunos consideran que debe ser abordada por expertos desde el área de psicología, y en la mayoría de los casos los docentes asumen las situaciones de clase al dialogar de forma directa con los implicados y la remiten a los directivos.

Por otro lado, varios docentes manifestaron situaciones que se habían presentado en las aulas de clase, referida a la manifestación de cariño (besos...) entre personas del mismo sexo, al

expresar “me parecía aterrador” “me vi como entre la espada y la pared” “yo no sabía cómo abordarlo” “eso me dio...” “disimuladamente cambiarle la hoja”, estas expresiones refieren una visión moralista de la sexualidad y un rechazo hacia los demás por su orientación sexual “literalmente personificaban inversiones radicales e inaceptables.” (Laqueur, 1990, p.106), es decir, estos elementos aún permanecen en algunas personas y en este caso en los docentes “el grupo expresa sus contornos y su identidad a través del sentido que confiere a su representación. Al poner de manifiesto un “principio de significado, provisto de apoyo” (Jodelet, 1984, p. 487), aunque después de la situación se veían en la obligación de abordarlo, pero ligado a su responsabilidad institucional, se evidencia que el docente presenta sensación de inseguridad, evasión del tema o siente incomodidad por tratar el tema con los estudiantes por falta de conocimiento o por sus propias creencias morales, culturales o religiosas. Además los docentes refieren que a nivel institucional falta compromiso, apoyo, capacitación u orientación frente al proceso educativo sobre sexualidad.

Algunos docentes tiene una visión moralista, en este sentido se establece que la moral es considerada “[...] un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc.” (Foucault, 2012, p. 29), elementos que se transmiten y que influyen en el comportamiento del individuo a través de instituciones “también se entiende como el comportamiento real de los individuos, en su relación con las reglas y valores que se les proponen” (Foucault, 2012, p.29), en el caso de los testimonios se perciben algunas reglas como “vamos a tener la postura correcta para clase” “yo no los dejo”. Además los docentes afirman que en algunos momentos se presentan situaciones de burla hacia los compañeros homosexuales, ante lo cual ellos dialogan con los estudiantes, pero la intervención se basa solo en esto y no trasciende a un abordaje pedagógico de otra índole.

“Yo entre acá hace seis años y encontré un caso particular de que había una pareja gay de hombres pues, y me parecía a mi aterrador pues, cierto, y se dieron un beso dentro del salón, pues yo no sabía cómo abordarlo (...) entonces empecé abordar al salón, desde muchachos no hay ningún problema cierto, entonces una caricia siempre y cuando los dos se sientan bien, desde que no haya irrespeto, desde que no haya violación, desde

que no haya una obligación por parte de la otra persona, entonces esa situación me puso en choque con lo que a uno tradicionalmente le enseñan, de que es como decirlo yo así, como que vamos a respetarlo pero desde su respeto aceptarlo, cierto porque hay gente que bueno yo te respeto pero a metros, es como tratar de involucrarse en el proceso de formación de la persona, decirle no tranquilo, no hay ningún problema, pero eso si te sientes bien, cierto, no te voy a reprimir como ser humano, yo no soy quien para reprimirte, cierto, si tú tienes tu desarrollo personal y eso lo abordamos ese día en esa clase, hay que respetar, yo les dije muchachos hay que respetar, entonces les puse el caso de que también... qué pasaría si un hombre y una mujer se dieran un pico pues, pero como son dos hombres, entonces en ese si me vi como entre la espada y la pared”
(Participante 2)

“Bueno, una vez en clase se estaban besando dos niñas, ay yo les dije que no, pues que ese no era el lugar, que yo respetaba pues lo que ellas sintieran pues que no estaba en contra de eso, pero que ese no era el lugar. Y otro día, también una niña que también es lesbiana me decía que no que eso era lo mejor, que no, que esas relaciones, que mejor dicho que me empezó a contar en clase todo eso, eso me dio... pues yo no sabía ni que hacer, pues imagínate en clase contándome ella, no profe si usted viera eso que se siente, mejor dicho, entonces me tocó como disimuladamente cambiarle la hoja. En el proceso educativo, bueno primero que todo, yo trato de estar como muy a parte de ellos, ellos me dicen profe tóqueme aquí y yo aaa y yo no los toco porque me da mucho miedo, porque no falta... yo aaa después me acusan de acoso sexual entonces no. Yo trato de estar muy alejada de ellos, y ya cuanto a ellos, por ejemplo a veces que llego al salón y los veo besándose, me ha tocado ver dos niñas besandose, les digo hay nooo, pues hay un lugar para cada cosa, me hacen el favor y a veces se abrazan entre ellas, yo les digo estamos en una clase vamos a tener la postura correcta para una clase de matemáticas, trato que en el salón no se den ese tipo de manifestaciones sin embargo a veces... por ejemplo tengo una parejita de novios en 10-1 y ellos se quieren sentar en el mismo puesto, yo les digo ay no qué pena están en clase que pena, aquí no, pues en otra parte, hay un lugar para cada cosa, aquí no, aquí vamos a estar en clase, a veces es difícil separarlos pero bueno, ellos se separan, ellos ya saben y por ejemplo en 9-2 se dan esas manifestaciones

así de que de pronto no son novios ni nada pero son esos que se abrazan, que se quieren sentar junticos, yo no los dejó.” (Participante 6)

“Estando en clases dos alumnos se fueron al baño y los conseguí besándose, casi en el acto sexual. Hable con ellos y les di la orientación del caso, lo tomaron de la mejor manera y se disculparon.” (Participante 8)

“Como te decía ahorita en algunos casos, durante la clase se han presentado problemas de pues...como de intolerancia en el sentido de que las personas no respetan las diferencias en cuanto a la orientación sexual de ciertos compañeros, entonces ahí se han tenido que hacer orientaciones para que vayan menguando esos problemitas” (Participante 9)

En los testimonios se percibe sólo el diálogo como intervención pedagógica, y en la mayoría de casos se dialoga directamente con los implicados y no con el grupo de estudiantes en general, ya que tan solo dos docentes manifiestan que hablaron con todo el grupo, y este diálogo permanece solo en la conversación y no trasciende ni es acompañado de intención pedagógica.

La práctica diaria de los profesores conlleva una responsabilidad que va más allá de entregar resultados de aprendizaje. La acción de los profesores en el aula de clase requiere inevitablemente de la continua toma de decisiones sobre qué se debe hacer, no solo para lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino también en cuanto a cómo contribuir de la mejor manera a la formación de sus estudiantes y, en últimas, y como consecuencia de la relación que se establece entre las personas que son profesor y estudiantes, también acerca de cómo ayudarlos a estar bien en el mundo presente y futuro (Barragán, Gamboa & Urbina, 2012, p. 44).

El docente como lo expresan los autores requiere una posición pedagógica y reflexiva en la práctica diaria, aún más en las situaciones de aula que se le presenten desde una abordaje que supere lo instrumental, pero en el caso de los testimonios, se evidencia que solo utilizan el diálogo frente a una situación que se relacione con la sexualidad.

Además este diálogo es una intervención momentánea que no permite un abordaje reflexivo sobre las situaciones presentadas en clase, “la forma de enseñar, o bien familiaridad con los contenidos pueden propiciar giros en el diseño de ese plan de estudios” (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004, p. 3), pero este giro o cambios no son realizados por los docentes, lo que se evidencia en sus testimonios desde la inseguridad, desconocimiento frente a las temáticas y la forma de abordarlas, es decir, los docentes solo intervienen desde la educación para sexualidad, solo cuando se presenta una inquietud o una situación de clase pero no la incorporan dentro de su plan de estudios e intervienen solo con la persona implicada y no con el grupo de estudiantes, además, este diálogo no está acompañado de la pregunta que permita discusiones y formación de posturas críticas

Entendemos que enfrentamos el desafío de tensar las fronteras de la pedagogía visibilizando los afectos y los cuerpos sexuados que los contienen. La ampliación de las fronteras teóricas y políticas que permiten ampliar también la comprensión del proceso de construcción social de la subjetividad, en su dimensión material y en su dimensión simbólica, se completaría al incluir las emociones y los sentimientos implicados en los vínculos consigo mismo/a y con otros/as. (Morgade et al, 2011, p. 202)

El abordaje de la mayoría de docentes ante las situaciones escolares relacionadas con la sexualidad es remitir los casos a la coordinación y rectoría, al evadir afrontarlos, al guardar distancia y considerar como responsables a los directivos, lo que evidencia una falencia en el liderazgo, apropiación de los conocimientos y lo pedagógico por parte de los docentes en la educación para la sexualidad, “el estudio de las representaciones sociales de los actores de la educación permite conocer el interior de las escuelas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos” (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004, p. 7), en el caso de los docentes las actitudes manifestadas vislumbran angustia, desconocimiento, preocupación frente a la sexualidad y la educación de la misma, desde una práctica instruccional enfocada a un diálogo superficial o a la remisión a los directivos.

La práctica pedagógica del docente se resume a un espacio para aplicar normatividades en este caso la remisión a directivos, pero el docente también puede abordar la situación a través de

elementos que inciten a la reflexión, “la práctica pedagógica no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales o normativas sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado” (Zuluaga, 1999, p. 13) al involucrar no solo al saber pedagógico sino también al sujeto de saber, así el docente se constituye en portador de un saber pedagógico que tiene que estar presente en la enseñanza “las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza” (Zuluaga, 1999, p. 14). El docente se convierte en portador de un saber pedagógico desde una práctica pedagógica desde una estrategia reflexiva al permitir que los contenidos no tengan completa supremacía en el aula sino que en éstos se relacionen con otros elementos desde la intención pedagógica de encaminar la práctica hacia aspectos como la sexualidad, el autocuidado y la ciudadanía.

Entre los mismos docentes se percibió tendencias homofóbicas y sexistas, con palabras como “loca”, insinuándole a un profesor desde el caso propuesto aunque se sabía que no era partícipe del dramatizado, lo aludieron al referirse en el caso al “maricón”, al punto que éste docente no quiso dramatizar y mostró una actitud de incomodidad, pero el resto de docentes se burlaba de los comentarios y apoyaban la situación, como lo expresa Berger & Luckmann (1986) existen elementos que orientan la construcción de la realidad y que se hacen visibles a través del lenguaje como la visión homofóbica que aún perdura en algunas personas, en este caso en los docentes.

“Estudiantes que comparten historias de abuso. Se dio parte a docentes y directivos docentes” (Participante 4)

“Esos dos elementos me tocaron mucho, que una niña me cuente cuando estaba pequeña un primo me metió debajo de la cama a manosearme y a que le tocara el pene, y el otro que una niña te diga mi padrino me ha tocado desde hace muchos años. Se trabaja desde primero la escucha a la niña cierto, la otra que no es un asunto punitivo ni culpa de ellas porque son menores y se llevó el caso a rectoría y a coordinación y se acompañó desde allá.” (Participante 4)

CASO 1:

*En la dramatización la profesora X hizo de maestra, cuando Y le dice a la profesora X que le preguntaran a J, porque, él era el maricón del salón, este le dijo al profesor P **que no era del grupo de la dramatización “pregúntele a P que él sí sabe”** (risas de todos los profesores).*

“Señor rector ayúdeme con este caso de estos dos jóvenes... (jajaja), reportar a coordinación y hacer anotación.” (Participante 3)

CASO 2

*Iban a iniciar la dramatización el profesor X se puso una peluca, el profesor P (**que no era parte del equipo**) le dice al profesor X: pongase bien la peluca, para que sea una **loca de verdad**, entonces él se quita la peluca y no quiso dramatizar, ni él ni el compañero.*

“Los docentes afirman que ante cualquier situación lo reportan a coordinación para que se encargue de lo sucedido.”

CASO 3

La solución que los profesores proponen es hacer anotación y remitir a coordinación.

“Cuenta un caso que paso en el colegio en 9-2, un joven con una joven discutiendo, la maestra los separó y el joven se porta grosero con la maestra ella lo remite al coordinador. No hay una respuesta por parte del docente en su momento” (Participante 10)

“Un docente cuenta un caso que se presentó en el colegio:

Unos jóvenes eran novios, y él se obsesionó con ella, ella ya no quería estar con él, entonces el de rabia le hecho gasolina por debajo de la puerta y lo prendió. Los dos jóvenes se fueron de la escuela y del barrio. Son situaciones que salen del ámbito educativo, lo cual hace que no se maneje por parte de la institución educativa, se hace el reporte para coordinación.” (Participante 5)

CASO 4

La solución que le dan es dialogar, informar sobre los métodos de planificación y cómo funcionan, para desmentir este tipo de cosas, que son creencias populares.

Según los testimonios se encuentran prácticas donde el docente no tiene en cuenta la normatividad que existe sobre los aspectos relacionados con las situaciones referentes a la sexualidad como la Ley 1620. Los docentes manifiestan desconocimiento, y solamente aborda lo relacionado con la educación para la sexualidad si se presentan en clase orientando la información desde biología y no como un concepto amplio, además no lo relacionan las temáticas de la sexualidad y es manejada al margen de su área de conocimiento. Así mismo se encuentran prácticas donde el docente no atiende las situaciones que se presentan en el aula desde una solución de conflictos con una intención pedagógica, eluden lo que sucede en el aula al remitir al coordinador y al rector para que sea resuelto desde esta instancia y no se reconoce a sí mismo como portador de un saber pedagógico que le brinda herramientas para su práctica.

Es relevante que el docente reflexione sobre su práctica y la convierta en un espacio de construcción “convertir en objeto de análisis su práctica (docencia)” (Zuluaga, 1999, p. 22), para relacionar los saberes específicos, las teorías referentes al aprendizaje y la pedagogía, elementos que se conjugan en la enseñanza “y la lectura, por así decirlo, de ese acontecimiento, la debe hacer la Pedagogía” (Zuluaga, 1999, p. 23), pero en el caso de los docentes al abordar los casos que se le presentan no solo en el taller sino también los que ellos referencian en su cotidianidad es desde la instrumentación de los saberes y la remisión a los directivos.

Las representaciones sociales son teorías que posibilitan la comprensión de la realidad en la vida social y cotidiana, “las fuentes de este conocimiento son nuestras experiencias, y también las informaciones, los conocimientos y los modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación” (Vergara Quintero, 2008, p. 64), por lo que este conocimiento es construido y compartido desde lo individual y social, se relaciona con un objeto o con un sujeto. Como se expresa en la cita anterior, la educación se considera un medio por el cual se puede transmitir una representación social, y esta influye en la práctica pedagógica del docente.

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales como manera de conocimiento integran elementos sociales, afectivos, comunicativos y cognitivos, ya que, se refieren no solo a la adquisición y comunicación del conocimiento y del contenido, sino que abarca tres dimensiones, la primera es la información, la segunda es el campo de representación y la tercera es la actitud, es decir, que se sabe o se conoce, la organización de los contenidos de forma jerárquica frente al objeto y el elemento emocional ante ese objeto que es representado. Por ejemplo en el caso de la información se encontró que los docentes demostraron desconocimiento y confusión referente no solo a los contenidos sino también a las metodologías y marcos normativos de la educación para la sexualidad, lo que permite dilucidar falencias en la organización de los contenidos desde el campo de representación y frente a la actitud, denota en los docentes vergüenza y rechazo hacia la diversidad y el abordaje directo de situaciones de aula relacionadas con la sexualidad.

La representación social de los docentes frente al género está en relación con una división entre hombre y mujer, al considerar características propias que marcan su femineidad o masculinidad, pero no se percibe en los docentes el género como construcción mental y cultural. Por el contrario la mayoría de docentes asocian el género al sexo, a lo biológico y anatómico, como un elemento estático que no se transforma ni está en relación con la cultura, lo que se aleja de lo establecido por el MEN y autores como Rubio (1983), desde los cuales el género es una construcción social y mental que una persona realiza sobre sí misma y que es subjetiva y no se encasilla solo en conceptos biológicos propios de “hombre” o “mujer” sino que representa una construcción conceptual, desde las características individuales de cada ser humano, la cultura, los ideales, las conductas, los valores adquiridos y el estilo de vida que lleva cada uno.

Respecto a la orientación sexual desde Rubio (2012) se considera como la organización interna del ser humano a partir del erotismo y el vínculo emocional entre las personas en relación con lo sexual, y se evidencia desde los pensamientos, fantasías y elementos que conciernen a los deseos sexuales. En el caso de los docentes se encontró que éstos ciñen la orientación sexual al “gusto” vinculado a lo físico para tener relaciones sexuales pero en ningún caso se encontró que

relacionarán la orientación sexual con un vínculo desde lo emocional para la conformación de pareja y la actividad sexual.

Respecto al género y orientación sexual se abordaron las subcategorías de roles y estereotipos, la primera según Oliveira (1998) se refiere a la construcción del propio modelo de sexualidad que permite la identidad y el rol, el primero en relación con lo privado y el segundo desde lo público, pero este último recibe disposiciones sociales y son aprendidos desde instituciones como la familia y la escuela, pero permanecen con características dinámicas que se transforman a través del tiempo.

Por el contrario esta investigación tuvo como hallazgo que los docentes refieren en la entrevista tener claro el concepto de género y que este no se condiciona al rol, pero en el momento del actuar en su cotidianidad y emplear el sentido común, el docente muestra que el rol si se ciñe al género, refiere que características “femeninas” o “masculinas” determinan el rol (trabajos “delicados” para mujeres y acciones masculinas “fuertes” para los hombres) y que se encasilla en estos elementos. Se podría decir que el docente olvida que el género es una construcción individual y que la identidad de género permite escoger con cuál género se identifica desde su comportamiento y expresiones de cada persona.

En la relación de género con roles y estereotipos se encuentra que los docentes refieren y evidencian que el rol, está sujeto a la naturaleza de la persona al considerarse algo innato y definitivo, que no se transforma y permanece estático en el concepto de lo femenino y lo masculino, el mismo fenómeno se presenta en el estereotipo, un ejemplo es cuando los docentes relacionan la maternidad, como una responsabilidad solamente de la mujer por su condición para estar biológicamente embarazada, el ser mujer responde el ser madre, insinuando que la mujer es la única responsable de un embarazo o de prevenirlo y además consideran la educación para la sexualidad como capacitación la cual debe ser enfática en las mujeres, mientras que los hombres son ubicados en una posición libre frente a lo sexual, el manejo de los métodos anticonceptivos y la responsabilidad en el embarazo.

Es interesante mencionar que dentro de la relación de género, orientación sexual, roles y estereotipos, con la educación para la sexualidad, los docentes mencionan la intervención de la familia y la imagen de la conformación de esta, la cual debe ser una relación entre dos personas heterosexuales, ya que el niño tendrá una orientación sexual y comportamientos adecuados según lo que se le enseñe en el hogar, por lo que plantea que una familia no debe ser constituida por personas del mismo sexo, esto fue expresado en el taller. Por consiguiente se contraponen a lo expresado en la entrevista, en ella los docentes expresaron no tener prejuicios frente a la orientación sexual y las relaciones o conformación de pareja y familia, y consideran que son situaciones que hacen parte del ser humano. Lo anterior lleva a mencionar que el discurso de los docentes frente a la sexualidad y la educación para la sexualidad no tiene concordancia con las prácticas pedagógicas, llevando al docente a adquirir información y construcción de la representación social limitada y fáctica sobre la educación para la sexualidad, además de creación de estereotipos basados en homofobia, rechazo o vulnerando los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes.

Así mismo se encontró que la tendencia en los docentes es no tener claridad en la terminología de los conceptos y las diferencias, entre género, orientación sexual, rol y estereotipos, lo que lleva a que su descripción conceptual sea limitada a un concepto único y en algunos casos errada. Es decir, los docentes presentan confusión frente a las categorías de género y orientación sexual lo que muestra división de definiciones que pueden llevar a una carencia de campo conceptual u organización de conceptos, que está en contraposición con la teoría del Modelo Holónico de Rubio (1983) desde la cual la sexualidad es comprendida desde diversos campos, originando un concepto integral que debe ser implementado en la educación para la sexualidad.

Respecto a la representación social de la salud sexual y reproductiva se encontró que está basada en la prevención de infecciones de transmisión sexual, el embarazo no planeado y el uso de métodos de planificación familiar, lo cual indica que identifican los riesgos que se presentan cuando no se lleva a cabo una sexualidad responsable. En algunos casos los docentes refieren que además de lo anterior se debe tener en cuenta el autoconocimiento del cuerpo, el autocuidado y que la salud sexual y reproductiva se asocia con el respeto, la no discriminación, y la no

violencia, aspectos que se relacionan con el concepto integral del salud sexual y reproductiva y el Modelo Holónico de la sexualidad presentado por Rubio (1983) y los derechos sexuales y reproductivos. En general cuando se indaga sobre el concepto de salud sexual y reproductiva y DSR, los docentes refieren que los conocen pero no a profundidad, lo cual lleva a que no son incluidos dentro de la educación para la sexualidad desde sus prácticas pedagógicas.

Respecto a la educación para la sexualidad, las representaciones sociales de los docentes están encaminadas al modelo biológico que relaciona la sexualidad con la genitalidad, lo reproductivo y las infecciones de transmisión sexual al abordar de manera reiterativa el cuidado del cuerpo y el manejo de los métodos anticonceptivos. Los docentes manejan el concepto de salud sexual y reproductiva desde la prevención de embarazos no planeados y el contagio de ITS, excluyen el concepto holístico de salud sexual que comprende el bienestar físico, mental y emocional para llevar una vida sexual plena y responsable, además obvian los derechos sexuales y reproductivos, como un pilar fundamental en la construcción de la salud sexual y reproductiva y en la educación para la sexualidad.

Se evidenció durante el presente estudio que los docentes desde la parte educativa se refiere a la salud sexual y reproductiva desde la enseñanza de los métodos anticonceptivos y su manejo durante las relaciones sexuales pero se presentan falencias en el abordaje de elementos como el autoestima, el cuidado del otro, los vínculos afectivos, el respeto entre otros que hacen parte de la educación para la sexualidad en relación con la ciudadanía como lo estipula el MEN, lo que indica que sus prácticas pedagógicas están encaminadas a brindar información sobre estos temas, pero no llegan a una reflexión, ni transformación de conocimiento ni para sí mismo ni para el estudiante.

En la institución de estudio se encuentra presente el programa de Educación para la Sexualidad desde el proyecto TRECE como un requisito legal, aunque la implementación del mismo no es clara, ya que según lo encontrado solo un docente mencionó el proyecto y sin claridad frente al funcionamiento e intencionalidad del mismo por lo que llama la atención que los demás docentes no mencionaron el proyecto TRECE en relación con la educación para la sexualidad ni su funcionalidad dentro de la institución educativa.

En la educación para la sexualidad los docentes generan una contraposición entre el saber, las creencias y las funciones educativas, es decir, en los hallazgos se encontró que los docentes han experimentado situaciones que le generan incomodidad y sentimientos de vergüenza respecto al abordaje de temas relacionados con la sexualidad, presentados en las situaciones de aula con los estudiantes. La actitud de los docentes en relación con la sexualidad, Dios, la ciencia y la experiencia, al enfrentarse el sujeto desde sí mismo y las directrices frente al proceso educativo (MEN), es de inseguridad y no idoneidad para impartir educación para la sexualidad, esto lo hace evidente el docente cuando refiere remitir situaciones de aula a otras estancias (coordinador, psicólogo o rector) esto último llama la atención ya que reconocen que el docente es responsable de esta educación pero no asumen las situaciones de aula.

Lo encontrado en estas situaciones cuando los docentes las expresan y las relacionan con las propuestas en el taller, se podría decir que las prácticas pedagógicas no están basadas en el fomento de los Derechos Sexuales y Reproductivos, ni tampoco sujetas a un modelo integral de sexualidad como lo estipula el MEN, ni en relación con la ciudadanía entre otros elementos. Debido a que sus conocimientos sobre la sexualidad se caracterizan por:

a. La sexualidad y sus componentes, están relacionados con el modelo biológico el cual se contrapone a un concepto de salud sexual integral acorde a las necesidades de la sociedad actual.

b. El género junto con el rol y los estereotipos no son conceptos claros, ya que para los docentes estos conceptos representan lo mismo sin ningún tipo de distinción conceptual.

Se encontró que en la institución de estudio, la educación para la sexualidad no se encuentra transversalizada como se establece en las directrices impartidas por el MEN, y que las situaciones de aula son las que determinan la intervención de los docentes los cuales asumen la orientación e imparten información solo en el momento que se presente una pregunta o suceso. Además la intervención se realiza con el estudiante que esté implicado y no con el grupo de estudiantes y se lleva a cabo a través del diálogo directo y como se encontró en los testimonios “sin malicia” pero no se generan debates, preguntas reflexivas u otro tipo de intervención pedagógica.

Resalta en relación con la práctica pedagógica lo estipulado en la ley General de Educación, Ley 115 de 1994, artículo 109 “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”, por lo que en la educación para la sexualidad debe ser incorporada la práctica pedagógica como herramienta para la formación del estudiante, mejorar el conocimiento del docente referente a los temas y que establezca el acto reflexivo en sus propias prácticas. Respecto a este último aspecto resalta que los docentes desconocen las propuestas estatales y no las incorporan en sus prácticas, ya que ante las situaciones de aula relacionadas con la sexualidad tratadas en el taller, se acude a la remisión a los directivos, de igual manera los docentes desconocen la ley 1620 del 2013 y su incorporación para atender situaciones que pueden referirse a elementos de la sexualidad.

Respecto a los encargados los docentes expresan que la familia debe asumir responsabilidad frente a la educación para sexualidad pero que en la zona del popular la familia está ausente y los jóvenes no encuentran en los parientes apoyo ni información, por lo que los docentes y la escuela se postulan como los únicos responsables. Es decir, los docentes reconocen su responsabilidad frente a la educación para la sexualidad pero no la asumen al postular que no tienen conocimientos suficientes ni están capacitados, por lo que sienten inseguridad para abordar la sexualidad.

Así mismo, los docentes expresan que una persona externa o experta debe encargarse de educar para la sexualidad, y solo dos docentes consideran que ellos mismos son los encargados. Frente a la persona encargada la mayoría de docentes expresan como características la confianza, la comprensión, una mente libre de prejuicios y que tenga ganas de aprender y ampliar sus conocimientos.

Desde las propuestas del MEN y las directrices institucionales, los docentes desconocen los lineamientos del ministerio y la forma de aplicarlos o llevarlos a cabo desde la práctica pedagógica. Además se encontró la tendencia al abordaje de la educación para la sexualidad

desde la educación física, cátedra, humanidades, ciencias naturales, ética y religión, al excluir áreas como matemáticas, sociales entre otras, al relegar la responsabilidad a unas áreas específicas por lo que no se visualiza la transversalidad, y desde lo institucional se aborda la educación para la sexualidad a partir del proyecto TRECE aunque este proyecto solo es mencionado por un docente sin claridad frente a sus fundamentos o funcionalidad en la institución, por el contrario se encontró que los demás docentes no mencionan este proyecto ni lo asocian con la educación para la sexualidad.

Dentro de los límites de la investigación no fue posible observar la práctica pedagógica como tal, relacionada con la educación para la sexualidad, ya que la implementación del programa de educación para la sexualidad en la institución se realiza por medio de una feria de sexualidad, la cual es desarrollada en una sola jornada y la fecha de realización no concordó con la investigación. Este estudio tuvo como referente el taller práctico de situaciones de aula y la socialización de experiencias de los docentes respecto a los temas de sexualidad para la categoría de práctica pedagógica.

RECOMENDACIONES

A la institución Educativa Federico Carrasquilla se le recomienda realizar una sensibilización y conceptualización al grupo de docentes, sobre temas de sexualidad y los diferentes conceptos que se relacionan con esta, además de incluir y relacionarlo con la práctica pedagógica como herramienta para la educación para la sexualidad, por medio de un programa de capacitaciones dentro de su planeación con expertos para que los docentes fortalezcan los conocimientos y el proceso educativo.

Se sugiere conformar un grupo de docentes de diferentes áreas que fortalezcan las directrices del programa TRECE para que sea un programa que esté en consonancia con lo estipulado por el MEN, que cumpla los objetivos propuestos y que sea adaptado al contexto social y a las necesidades de la población estudiantil. Además para que el abordaje de la educación para la sexualidad se realice de manera transversal, no sólo desde el proyecto sino también desde las áreas de conocimiento, se le sugiere vincular a la comunidad educativa (docentes, administrativos, estudiantes y padres de familia).

Se les sugiere a los docentes acercarse a los documentos estatales como la Ley 1620, el decreto 3353 entre otros y el proyecto de educación para la sexualidad y la ciudadanía del MEN, para que adquieran claridad frente a elementos conceptuales y metodológicos que conciernen a la educación para la sexualidad y les permitirá adquirir herramientas para el abordaje de las situaciones que se les presenta en el aula y en la institución.

Se recomienda la revisión teórica del proyecto Trece que vincule estrategias, Salud sexual y reproductiva, los derechos sexuales y reproductivos, y propuestas del MEN. Además que incluya la capacitación de los docentes y cuando sea necesario la intervención de otras áreas del saber para que se complementen, y se generen estrategias que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas.

Se recomienda la utilización de estrategias pedagógicas para el abordaje de las situaciones

de aula relacionadas con la sexualidad, desde el debate, la pregunta como espacio para la crítica, conversatorios entre otros, que pueden enriquecer la estrategia del diálogo, que es la única utilizada por los docentes acompañado por el reporte a los directivos.

Se hace una invitación a los docentes para fortalecer sus prácticas pedagógicas frente a la educación para la sexualidad y empiecen a desarrollar conocimientos desde su experiencia con evidencia y respaldo científico, y también desde el acercamiento a otros docentes y sus prácticas a través de encuentros, tertulias u otras formas de enriquecimiento de su labor docente.

REFERENCIAS

- Aguirre, S. (1997). Entrevistas y cuestionarios. . *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega
- Alcaldía de Medellín. Las Cuentas Claras. Alcaldía de Medellín. Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Nuestro%20Gobierno/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/2013/Cuentasclaras5.pdf>
- Ander E. (1995). Técnicas de Investigación Social. (24. ed). Argentina: Lumen.
- Arango, O., Castaño, G., Quintero, S., Montoya, C., Morales, S., Rodríguez, A. (2012). *Riesgos psicosociales y actitudes sobre prácticas sexuales bajo el efecto del alcohol o drogas en adolescentes de la ciudad de Medellín*. Universitas Psychologica. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/1909/5809>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Agudelo, C., Arrubla, M., López, M., Muñoz, J., Tamayo, L., Villegas, A. *Determinantes de salud sexual e ITS en adolescentes rurales, escolarizados, Medellín, Colombia, 2009*. (Tesis inédita maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- American Psychological Association. (2012). Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality. Washington. Recuperado de <http://www.apa.org/topics/sexuality/orientacion.pdf>

- Badilla Cavaría, Leda (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud* 4, (1).
- Banchs, M. (2001). Jugando con las Ideas en Torno a las representaciones Sociales desde Venezuela. *Fermentum*, 11, (30), 11-32.
- Barragán, D., Gamboa, A., & Urbina, J. (2012). *Práctica pedagógica - perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe
- Berger, P., Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu editores S.A.
- Boix, F. (1976). *De la repressio a la psicopedagogía sexual*. Barcelona: Ed. Nova.
- Bolufer, M. (2000) "Ciencia de la salud" y "Ciencia de las costumbres": higienismo y educación en el siglo XVIII. *Áreas: Revista internacional de ciencias sociales*, (20), 25-50
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Bustos, O. (1998). La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación. En E. Rubio, *Antología de la sexualidad*. (pp. 267-298). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Colombia. Congreso de la República. Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá. Leyer.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se crea la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Plan Decenal. (1996–2006). Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.p

df

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1860*. (3, agosto, 1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Colombia. Congreso de la República. *Ley Estatutaria de salud*. (16, febrero, 2015). Por medio de la cual se regula el derecho fundamental a la salud y se dictan otras disposiciones. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Ley%201751%20de%202015.pdf

Colombia. Congreso de la República. *Ley 100*. (23, diciembre, 1993). Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial*. Bogotá, pp. 1-168.

Colombia. Congreso de la República. *Ley 1146*. (10, julio, 2007). Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-146167_archivo_pdf.unknown

Colombia. Congreso de la República. *Ley 1098*. (8, noviembre, 2006). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446. Bogotá.

Colombia. Congreso de la República. *Ley 1620*. (15, marzo, 2013). Por el cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Colombia. Ministerio de Salud. Resolución 8430 de 1993, Por la cual se establecen las normas

científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Bogotá: El Ministerio; 1993.

Colombia. Ministerio de Educación. (2003). Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (módulos I, II y III). Bogotá: El Ministerio.

Conferencia Sanitaria Internacional (1946). Nueva York, 19 de junio al 22 de julio. Recuperada de <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>.

Cornu, L. (2005). Precursora invisible. G. Frigerio, y G. Diker, (comps). *Educar ese acto político*. pp. 241-251. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Corporación Con-Vivamos Corporación Cultural Nuestra Gente.(2007). *Plan de desarrollo comuna 1 y 2*. Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Plan%20de%20Desarrollo/Secciones/Informaci%C3%B3n%20General/Documentos/Enfoque%20Territorial/PDL%20COMUNA%202.pdf>

Checa, S. (2003) *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

DANE. Secretaria Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia. (2010). Mortalidad general por Subregión y Municipio: Antioquia 2005-2016. Recuperado de <http://www.dssa.gov.co/index.php/estadisticas/mortalidad/197-mortalidad-por-otras-enfermedades-por-subregionmunicipio-2000-2010>.

Díaz Monsalve, A. y Quiroz Posada, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Durkheim. E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo.

- Farr, R. (1983). Escuelas Europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45, 641-657.
- Faur E. (2003) ¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia. En: Checa .Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia. Buenos Aires.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2da. ed.). Madrid: Morata.
- Flórez L. (2007). El desarrollo de la conducta saludable: un proceso segmentado por etapas. En *Psicología Social de la Salud: Promoción y Prevención*. Bogotá: Manual Moderno.
- Foucault, M. (2012) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1991) *Moisés y la religión monoteísta. Análisis terminable e interminable y otras obras*. Esquema del psicoanálisis y otras obras (1937-1939). Obras completas. Volumen XXIII. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrourtu.
- Freud, S. (1992a) *Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora). Tres ensayos de teoría sexual y otras obras (1901-1905). Obras completas. Volumen VII*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrourtu.
- Freud, S. (1992b) *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931). Obras completas Volumen XXI*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrourtu.
- Freud, S. (1992c) *El delirio y los sueños en la "Gradiva" de Jensen y otras obras (1906-1907). Obras completas Volumen IX*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrourtu.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo

Editorial.

Gallo, N. (2008) Salud sexual y reproductiva en adolescentes de Medellín, 2006. *Revista salud pública de Medellín*, 3 (1)

García, G. (2005) Reducir la vulnerabilidad de las mujeres al VIH/SIDA: campaña mundial, prioridad nacional. *Revista gerencia políticas salud*. Falta número o volumen de la revista

Giraldi, G. (1988) *Educación y Psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Goetz, J. Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González Pérez, V. (2010). Hacia una reconstrucción de la razón pedagógica. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 19-42

Green L.W. (1992). *Prevención y educación sanitaria en salud pública*. Madrid: Interamericana.

Gutiérrez P. (s.f) *Modalidades familiares de fin de siglo. La familia en la perspectiva del año 2000: modalidades e influencia de los medios de comunicación*. Santafé de Bogotá, DC: s.n.

Hernández A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia familiar breve*. Santafé de Bogotá. El Búho.

Halperin D. (2000) ¿Hay una historia de la sexualidad? En: Giordano R, Graham G, López M. Ravizza J, directores-coordinadores. *Grañas de Eros: historia, género e identidades sexuales*. Buenos Aires: Edelp.

- Ibarra, O. (2010). Ser de maestro e Colombia: de oficio a profesión. Perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jodelet, D. (1984). La representación Social: Fenómenos, Conceptos y Teoría. En S. Moscovici. (Compilador). *Psicología Social II*. pp. 469-494. Barcelona: Paidós
- Juárez F, Gayet C. (2005). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas. *Papeles Poblac.* 11, (45), 177- 220.
- Kowalesky, M., y Say, E. (2004). La familia y las uniones homosexuales. *Claves de razón práctica.* (142). p. 32-39
- Laqueur, T. (1994) *La Construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud.* Madrid: Ediciones Cátedra.
- Luisi, V. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. *Educere*, 17 (58), 429-435.
- Marqués, F., Saéz, S., y Guayta, R. (2004). *Métodos y medios en promoción y educación para la salud.* Barcelona: UOC.
- Marcuse, H. (1966). *Eros and Civilizaion.* Bacon Press.
- Malón, A. (2012). ¿El derecho a una educación sexual? Entre los discursos de salvación y la ausencia del conocimiento. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 207-227
- Melo, D. y Castanheira, L. (2010). *Autoeficacia y actitud hacia el consumo de drogas en la infancia: explorando los conceptos.* Latino-Am. Enfermagem Theoretical

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 3353 (2, julio, 1993) por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la Educación básica del País. Bogotá, pp. 1-5

Molina, D. (2004). *Perspectiva de algunos actores sobre los modelos de educación para la salud subyacentes en los programas de salud sexual y reproductiva dirigidos a adolescentes, Medellín 2004-2007* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.

Moscovici, S. (1981). On Social Representation. En J.P. Forgas (Comp). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.

Moscovici, S. (1988). *Psicología social. Pensamiento y vida social II*. Barcelona: Paidós.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. La teoría de la representación. *Athenea digital: Revista de pensamiento e investigación social*, (2). Recuperado de file:///D:/Downloads/55-55-1-PB.pdf

Morgade, G., Baez, J., Villa, G. y Zattara, S. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Muchembled, R. (2008) *El orgasmo y occidente. Una historia del placer desde el siglo XVI a nuestros días*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Naciones Unidas. Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD) de las Naciones Unidas. El Cairo: Naciones Unidas, 1994.

Naciones Unidas. Cumbre mundial sobre desarrollo social. Dinamarca: Naciones Unidas; 1995.

Numhauser J. Sigmund Freud. (1973) obras completas, tomo III. (3ª ed). Madrid: Biblioteca Nueva

Oliveira, M. (1998). *La educación sentimental*. Barcelona: Icaria.

Organización Mundial de la Salud. (1946). *Constitución de la organización mundial de la salud*. Recuperado de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf?ua=1

Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Ginebra. Recuperado de http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/2_carta_de_ottawa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (1997). *La Declaración de Yakarta sobre la manera de guiar la promoción de la salud hacia el siglo XXI*. Recuperado de ftp://ftp2.minsa.gob.pe/descargas/dgps/documentos/doc_inter/declaracion_de_yakarta_97.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004) *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729s.pdf>

Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud (2016). Plan de acción para la prevención y el control de la infección por el VIH y las infecciones de transmisión sexual 2016-2021. Recuperado de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=35734&Itemid=270&lang=es

OPS, OMS. *Descubriendo las voces de las adolescentes: definición del empoderamiento desde la perspectiva de las adolescentes*. Recuperado de <http://www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/ca-empoderamiento.pdf>

- Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. *Promoción de la salud sexual: recomendaciones para la acción*. (s.f) Recuperado de <http://www.google.com.co/search?hl=es&q=Promoci%C3%B3n>
- ONUSIDA, Ministerio de la Protección Social. (2004) Capítulo 8: Objetivo 6. Combatir el VIH-SIDA y otras enfermedades. En: *Informe sobre metas del milenio*. Departamento Nacional de Planeación, Bogotá.
- ONUSIDA. Infección por VIH/SIDA en Colombia. (2009). *Estado del arte 2000-2005* [Recuperado de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/4740>
- Organización Panamericana de la Salud. (2000) *Promoción de la salud sexual*. Recuperado de http://www.e-sanitas.edu.co/Diplomados/VIH/Modulo%201/lecturas/Promocion_de_Salud_Sexual%20OOMS%202000.pdf
- Ortiz, R et al. (2005) Caracterización de las adolescentes gestantes de Bucaramanga, Colombia. *MedUnab*; 18, (2), 71 – 77.
- Pérez, J. y Rubio, E. (1998). *Introducción al estudio de la sexualidad humana. Antología de la sexualidad humana*: (2ª ed). México: s.n.
- Piña Osorio, J & Cuevas Cagica, Y. (2004). La teoría de las Representaciones Sociales: su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26, 105-106- Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Portero Paloma, Cirne Roberta y Mathieu Gladys. (2002). La intervención con adolescentes y jóvenes en la prevención y promoción de la salud. *Salud Pública* 76: 577-584. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/resp/v76n5/original7.pdf>

- Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida. (1999). *Infección por VIH y Sida en Colombia. Aspectos fundamentales, respuesta nacional y situación actual. Un balance histórico hacia el nuevo siglo*. Bogotá, D. C.: Onusida.
- Profamilia, (2010). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS)*. Recuperado de <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR246/FR246.pdf>
- Puerta, M. (2010). De por qué los adolescentes en Medellín no reflejan la educación sexual escolar que reciben- hablan adolescentes, padres y maestros. *Cuestiones Teológicas*, 37, (88), 369-397.
- Rasmussen, B, Hidalgo, A. (2005) Investigaciones en salud de adolescentes II. (1999-2003). Guadalajara: Unidad de Investigación Epidemiológica y en Servicios de Salud del Adolescente del Instituto Mexicano del Seguro Social y OPS. Recuperado de: <http://http://www.cimacnoticias.com.mx/especiales/coinversion2007/derechossexyreprod/contexto/contextonacional/investigacionesensaluddeadolescentesII.pdf>
- Reich, W. (1985). *Journey into Sexuality:An Exploratory Voyage*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Rochon, A. (1991). *Educación para la salud, guía práctica para realizar un proyecto*. Barcelona: Masson.
- Roa, P. (2009). Las prácticas discursivas relacionadas con la sexualidad: la cátedra de educación sexual en el departamento de Biología de la UPN. *Nodos y Nudos*, 3, (26), 92-102.
- Rochon, A. (1991). *Educación para la salud, guía práctica para realizar un proyecto*. Barcelona: Masson.
- Rolando, S; Seidmann, S; (2013). Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, XX() 227-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949060>

- Rubio, E. (1998). *Antología de la sexualidad humana*. (2ª. ed.). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Rubio, E. Revuelta, S. (1998). *Fisiología del erotismo humano. Antología de la sexualidad humana*. (2ª ed). México: Centro de Investigación Documental.
- Sabino, C. (1994) *El proceso de Investigación*. Bogotá: Colombia, El Cid Editor.
- Sandoval, C, y Carlos A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. *Técnicas de investigación. En sociedad, cultura y comunicación*. México: Adisson Wesley Longman. pp .277-345
- Situación de la epidemia de sida: informe especial sobre la prevención del VIH: Diciembre de 2007. Resumen Mundial. Recuperado de http://data.unaids.org/pub/epislides/2007/2007_epiupdate_es.pdf
- Soto, N y Vasco, C. (2008) *Representaciones Sociales y Discapacidad. Hologramática*. Recuperado de: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_v1pp3_23.pdf
- Soto V. (2006) Factores asociados al no uso del condón. Estudio en adolescentes y adultos jóvenes de Chiclayo. *An Fac Med*, (2), 152-159.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Stone L, Mckee N. (2002) *Gender and culture in America*. New Jersey: Pearson Education.

- Ramírez, M. (1998) *Revista filosofía: Universidad Iberoamericana de México*. 31, (92), 126.
- Trejo J, Villaseñor M, Flores L. (2003). *Los términos utilizados por los servicios de salud en la prevención de ITS/SIDA desde la conceptualización de adolescentes*. Recuperado de: <http://www.tallersur.com/adolec/libros/libroInvestigaciones2.pdf>
- Ubillos, S. Zubieta, E. Páez, D. Deschamps, J. Ezeiza, A. Vera, A. (2001). Amor, cultura y sexo. *Revista electrón de motivación y emoción*. 4, (8-9). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/aubils9251701102/texto.html>
- Velasco, U. (2000) *La familia en la perspectiva del año 2000. Desafíos del posicionamiento de la mujer en la sociedad de hoy y en la perspectiva del año 2000*. Santafé de Bogotá, DC: s.n.
- Weeks, J. (1998) *Sexualidad. Estrategias de prevención en salud sexual y reproductiva en jóvenes en América latina y el Caribe: hacia una nueva síntesis de enfoques*. Ciudad de México. Recuperado de: www.colombiajoven.gov.co/documentos/prevencion/WORKINGPAPERSCSTLAC14.pdf
- Weinreich, L. y Hidalgo, C. (2004) Intervención en salud de familias de alto riesgo psicosocial: Seguimiento a largo plazo del funcionamiento familiar. *Psykhe*, 13, (1), 33 – 42
- Zuleta, E. (1985) *La Sexualidad En su: El pensamiento psicoanalítico*. Medellín, Colombia: Editorial Percepción.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.