

**De los derechos sexuales y reproductivos, el consentimiento y las corporalidades: propuesta de educación sexual integral en el grado 9° de la IED San José de Castilla**

**Presentado por:**

**Mateo Pulido Patiño**

**Dirigido por:**

**Nathalia Martínez Mora**

**Doctora en Educación**

**Trabajo de grado para optar por el título de:**

**Licenciado en Ciencias Sociales**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Línea de formación política y memoria social**

**Bogotá**

**2025**

## Agradecimientos

La realización de este trabajo de grado, y también del pregrado mismo, no pudo ser posible sin la formación de redes de apoyo. Por eso mismo es que la vida no me va a alcanzar para agradecer los esfuerzos hechos por mi madre, Martha Isabel Patiño, quien desde el primer momento fue un soporte para mí, al igual que mi padre, Sergio Alejandro Pulido.

De gran apoyo también fueron mis grandes amistades que realicé en lo que llevo de este camino llamado vida, quienes me han apoyado y soportado desde el momento en el que nos conocimos. Puedo nombrar a tres personas importantes en mi vida, con las que espero seguir construyendo.

En primer lugar, agradezco a mis dos grandes amistades, Jennifer Mendoza y Stefanía Ávila, y por último, pero no menos importante, a mi gran amigo, mi joto favorito, Emmanuel García.

Ellos tres me han hecho compañía y me han hecho sentir menos solo en este camino.

Muchísimas gracias a la Universidad Pedagógica Nacional y su comunidad porque por esta pude formarme y recibir aportes tanto teóricos como constructores de la persona que soy ahora.

Muchas gracias a todos los profesores y profesoras que fueron parte de mi proceso formativo.

Nuevamente, por último, pero no por ello menos importante, quisiera agradecer a la profesora Nathalia Martínez Mora por su acompañamiento y paciencia durante el desarrollo del trabajo de grado, al igual que a la profesora Marta Pazos y sus estudiantes de 901 por posibilitar este trabajo. Finalmente, quiero agradecer al Dios Padre y al Arcángel Uriel por ser mis guías en este camino y lo que me falta de él.

**Dedicatoria**

*Dedico este trabajo a mis abuelos maternos, Esnaud Patiño Cardona y Marlene Palacio Jaramillo, a quienes la vida no les alcanzó para ver este momento.*

*A mis amadas felinas, Mora, Calipso y Lilo, por acompañarme durante la realización del trabajo de grado.*

*Por último, a mi madre nuevamente, pues desde que nací ha sido un soporte para mí, espero que sea así por un largo tiempo. Las palabras que están aquí contenidas son de todos y todas ustedes.*

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción</b> .....	6
1.1. Lugar de enunciación, articulación política y revisión documental .....	8
1.2. Educación Sexual Integral basada en los Derechos Sexuales y Reproductivos .....	14
1.2.1. Políticas Públicas de Educación Sexual y Derechos Sexuales y Reproductivos .....	15
1.2.2. Políticas Públicas y Antecedentes Distritales .....	19
1.2.3. Derechos Sexuales y Reproductivos .....	22
1.2.4. Paradigma de Derechos Humanos y Diferencial .....	28
1.3. Movilizaciones por Derechos Sexuales y Reproductivos.....	30
1.4. Problemáticas por tratar para pensar la ESI .....	37
1.4.1. Abuso sexual infantil/Violencia Sexual .....	37
1.4.2. Embarazos Adolescentes.....	44
1.4.3. Género e Identidad de Género .....	48
1.5. Conclusiones del capítulo.....	54
<b>2. Caracterización Institucional y despliegue pedagógico</b> .....	57
2.1. Caracterización Institucional: Colegio San José de Castilla-IED .....	57
2.2. Fundamentación Pedagógica.....	64
2.2.1. Aprendizaje Significativo (David Ausubel) y Enfoque Sociocultural (Lev Vygotsky) .....	64
2.2.2. Pedagogías disruptivas: la cuestión feminista y queer .....	67
<b>3. Narrar la experiencia: la educación sexual en el aula</b> .....	79
3.1. Planteamientos metodológicos de la propuesta.....	79
3.2. La enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos en el aula .....	84
3.2.1. Los y las estudiantes como sujetos de derechos sexuales y reproductivos.....	88
3.3. Redes de apoyo, negligencia y consentimiento .....	92
3.4. Corporalidades, deseos y placeres .....	97
3.5. Conclusiones generales de la práctica .....	101
<b>Reflexiones finales</b> .....	102
<b>Bibliografía</b> .....	105
<b>ANEXOS</b> .....	111

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Lista de derecho sexuales y reproductivos. Tomado de: Ministerio de Salud (2018). Sentencia C-055 de 2022.....	26
Tabla 2. Creencias y reflexiones sobre el abuso sexual infantil. Tomado de: ICBF (s, f).....	39
Tabla 3. Variación nacimientos en adolescentes. Año 2021. Elaboración propia .....	46
Tabla 4. Variación nacimientos en adolescentes. Año 2022. Elaboración propia .....	46
Tabla 5. Intensidad horaria áreas de Ciencias Sociales, Ética y Valores Humanos y Educación Religiosa para los grados de Educación Básica Primaria. Elaboración propia .....	60
Tabla 6. Intensidad horaria de las áreas de Ciencias Sociales, Filosofía, Ciencias Políticas y Económicas, Educación Ética y Valores y Educación Religiosa para los grados de Educación Básica Secundaria y Media. Elaboración propia .....	60
Tabla 7. Malla curricular Educación Ética y Valores. Grado 9°, período 2. IED San José de Castilla.....	63
Tabla 8. Comparación aprendizaje significativo y memorístico. Tomado de Parra, J, et, al. (2005), como fue citado en Puentes, F. (2003), adaptado de Novak y Gowin (1984) pp. 63-64.....	65
Tabla 9. Decálogo para despatriarcalizar la educación. Tomado de Bejarano, et al. (2021) tomando los elementos de Ramos, et al. (2020) y Martínez (2016) .....	73
Tabla 10. Matriz de observación inspirada en Restrepo (2018), Rockwell (2009), Ríos (2015) y Zuluaga, et, al. (2011). Elaboración propia.....	79

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Número de embarazos adolescentes y variación. Año 2021-2022. Elaboración propia.....	46
Ilustración 2. Ubicación Colegio San José de Castilla-IED sede A. Tomado de: Google Maps ...	59
Ilustración 3. Cuadro de algunos movimientos sociales. Elaboración propia.....	86
Ilustración 4. Mapa mental sobre el consentimiento. Elaboración propia .....	92
Ilustración 5. Corpografía del consentimiento. Estudiante de 901 (2025).....	94
Ilustración 6. Corpografía del consentimiento. Estudiante de 901 (2025).....	94
Ilustración 7. Taller sobre embarazos adolescentes. Estudiante de 901 (2025) .....	95
Ilustración 8. Taller sobre embarazos adolescentes. Estudiante de 901 (2025) .....	95
Ilustración 9. Corpografía de lo propio. Estudiante de 901 .....	100
Ilustración 10. Corpografía de lo propio. Estudiante de 901 .....	100

## Introducción

*¿Por qué es tanto más fácil declarar la libertad sexual de forma negativa, que con un sentido emancipatorio? ¿Por qué es más fácil llegar a un consenso sobre el derecho de no ser objeto de abuso, explotación, violación, tráfico o mutilación, pero no sobre el derecho de usufructuar plenamente el propio cuerpo?*  
Petchesky, R. (1999)

El presente trabajo de grado *De los derechos sexuales y reproductivos, el consentimiento y las corporalidades: propuesta de educación sexual integral en el grado 9° de la IED San José de Castilla* nace, originalmente, de un escaneo de políticas públicas, que, por la relevancia que presentaba la temática, se convirtió en una propuesta pedagógica de educación sexual. Éste se justifica al encontrarnos en un entorno donde la agencia sexual de niños, niñas y adolescentes se encuentra cada vez más afectada, además de una deslegitimación de las movilizaciones sociales, se consideró relevante y necesaria una educación tanto escolar como familiar sobre la sexualidad que permitiera a los y las estudiantes contar con estrategias de prevención y respuesta ante la violencia y los abusos sexuales. Igualmente, se buscó la comprensión y el disfrute de la diversidad e identidad sexual y el abordaje crítico de ciertos asuntos que se vuelven problemáticos en cuánto podrían suponer una falta de redes de apoyo y prácticas de negligencia y explotación en los entornos de los educandos. Así, el propósito principal de la presente propuesta pedagógica consistió primero, en visibilizar las movilizaciones sociales por derechos sexuales y reproductivos como una forma legítima para la consecución de derechos y, segundo, en formular una apuesta de educación sexual integral que integre los elementos anteriormente mencionados.

El trabajo comprende tres capítulos. El primero cuenta con cinco apartados: se inicia con el lugar de enunciación o las motivaciones para elaborar la propuesta, junto con la articulación entre ésta y la línea de investigación a la que se adscribe, que culmina con una revisión de trabajos de diferentes licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional realizados en torno a

la educación sexual. El segundo se pregunta qué sería una propuesta de Educación Sexual Integral basada en los Derechos Sexuales y Reproductivo desde un escaneo de políticas públicas a nivel nacional y distrital en materia de derechos sexuales y reproductivos y de educación sexual, además de algunas conceptualizaciones de estos derechos, ligados a los paradigmas de derechos humanos y diferencial. El siguiente apartado presenta una aproximación a movilizaciones sociales por los derechos sexuales y reproductivos que han logrado su reconocimiento a nivel social y educativo. El cuarto establece una mirada a varias problemáticas que se consideraron necesarias para elaborar el presente proyecto pedagógico: abuso sexual infantil y violencia sexual, embarazos adolescentes, pasando por una conceptualización sobre el género e identidad de género. Se cierra con una síntesis de este capítulo.

El segundo capítulo corresponde a fundamentación pedagógica que contiene tres apartados: en el primero, se desarrolla la caracterización de la institución en donde se desarrolla el presente proyecto, el Colegio San José de Castilla-IED, que fue realizada mediante una exploración documental, especialmente del manual de convivencia. Posteriormente, la caracterización del curso en donde se llevó a cabo la propuesta, teniendo como fuente central los observadores de alumnos-as. Después, aparecen las aproximaciones teóricas de las perspectivas pedagógicas en las que se enmarca la propuesta: el aprendizaje significativo, el enfoque sociocultural y las pedagogías queer y feministas. Finalmente, se presenta el diseño de la propuesta.

En el tercer y último capítulo se presentan los acercamientos metodológicos y la sistematización de esta propuesta de educación sexual. Cuenta con dos apartados: el primero referido a las aproximaciones conceptuales frente a los y las autoras que se tuvieron en cuenta para la realización de la sistematización. Posteriormente, se muestran los resultados descriptivos y analíticos de la implementación secuenciados por los tres ejes del diseño didáctico.

## **Entendiendo la ESI: Motivaciones y problemáticas**

Este capítulo corresponde a las motivaciones que condujeron a la realización del presente proyecto pedagógico y a los fundamentos teóricos que suscita una educación sexual basada en derechos humanos. En el primer apartado, se presenta el lugar de enunciación o motivaciones para elaborar esta propuesta, junto con la articulación entre la educación sexual y la formación política; luego, se expone una revisión de trabajos que tuvieron como eje central la educación sexual en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. En el segundo apartado, se plantea una exploración de políticas públicas a nivel nacional y distrital, junto con los antecedentes en materia de educación sexual, así como, de derechos sexuales y reproductivos, al igual que algunas conceptualizaciones de estos derechos, ligados a los paradigmas en los que se enmarca este proyecto: el de derechos humanos y diferencial. En el siguiente apartado se las movilizaciones por los derechos sexuales y reproductivos.

Se cierra el capítulo con la mención a una serie de componentes para el abordaje de esta propuesta de educación sexual: (1) el abuso sexual infantil y la violencia sexual; (2) los embarazos adolescentes, de los cuales se desprende la subversión de los roles de la infancia; y finalmente, (3) el género e identidad de género. El quinto apartado corresponde a las ideas de cierre de este capítulo.

### **1.1. Lugar de enunciación, articulación política y revisión documental**

La historia de este proyecto, o al menos los indicios de motivación ocurrieron desde el año 2018. Este año fue importante para mí autodescubrimiento como persona bisexual/de la comunidad LGBT, en el que sucedieron varios hechos que no fueron responsabilidad mía, y que

me siguen marcando hasta el día de hoy (relacionados con ejercicios de poder ejercidos en mi contra). Fueron provocados, entre otras cosas, por la falta de acompañamiento y de prácticas de cuidado de las y los adultas a los que estaba a cargo, de desconocimiento de cómo orientarme, de cómo protegerme ante la violencia y garantizar mis derechos, y quizá también por irresponsabilidad y desatención de su parte.

Más adelante, en el 2021, en el marco del estallido social, escuchaba seguido por medios, incluso por personas de mi entorno, que las manifestaciones no eran válidas, que los manifestantes eran delincuentes o vándalos, cuando, en consideración mía, quienes se manifestaban tenían sus razones (el hambre, un descontento con la política en el país o con el gobierno del momento).

Esto llevó a que desde ese momento considerara, por un lado, relevante y necesaria una educación tanto a nivel escolar como familiar sobre la sexualidad, el placer, el disfrute y el goce desde un paradigma de defensa de los derechos humanos y diferencial que permita tanto a jóvenes como a sus familiares y/o cuidadores, incluyendo a la escuela, contar con estrategias de prevención y respuesta ante la violencia y los abusos como el consentimiento. Pero no solo esto, también posibilitaría la comprensión y el disfrute de la diversidad e identidad sexual, el reconocimiento y auto-reconocimiento de los cuerpos en su multiplicidad de formas, tamaños, colores y expresiones, el poder de decisión sobre el propio deseo, sobre la reproducción y la planificación, sobre la prevención de enfermedades de transmisión sexual y un abordaje crítico de asuntos que se vuelven problemáticos como los embarazos adolescentes o a temprana edad debido a la falta de redes de apoyo que permitan crianzas dignas y seguras, de ruptura de proyectos vitales, de madurez cognitiva, emocional, afectiva y económica para sostener otra existencia, de maternidades y paternidades respetuosas, solidarias y cohesionadas etc.;

igualmente, problemáticas como las y los hijos a cargo de otros cuidadores que derivan muchas veces en prácticas negligentes y de explotación, entre otros.

En este sentido, se reconocen iniciativas de educación sexual en la escuela, como el documento del Ministerio de Educación Nacional en 2008 titulado Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía, que consta de tres módulos: en el primero, se presentan antecedentes sobre proyectos educativos para la sexualidad en el país y su evolución según los avances científicos y las normas constitucionales; el segundo, se exponen los principios contextuales o ejes del programa: ser humano, educación, género, ciudadanía y sexualidad. Lo anterior desde el marco de competencias básicas, en especial las científicas y ciudadanas con las que comparte la perspectiva de derechos humanos.

Por otro lado, aunque desde 1993 la educación sexual se considera obligatoria en las instituciones escolares según la resolución 3353, lo que distintos informes, proyectos e investigaciones (Colombia, 2006, 2017), que se detallarán más adelante, han mostrado que hay una brecha grande en materia de educación sexual integral. Así, Diana Katherine Hidalgo, Marcela de la Torre y Diana Carolina Ruiz (2017) en su trabajo titulado *“Propuesta de perspectiva de la educación sexual en Colombia desde el análisis del concepto de sexualidad”*, concluyen que es necesario desarrollar proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad con participación tanto de las comunidades educativas como de los padres-madres de familia o cuidadores, docentes, orientadores, directivas docentes, quienes pueden generar consenso sobre aquellas actividades y conceptos tanto en su diseño como en su implementación, siendo obligatorios bajo la modalidad de proyectos pedagógicos, y que además, deben incorporarse en la formación de maestros y maestras para garantizar una comprensión de la sexualidad que permita el desarrollo de proyectos de vida responsables, dignos y autónomos.

Además, es fundamental que la sociedad se interese por ejercer un control ciudadano, no solo de los medios de comunicación y la visión de cuerpo que se exalta en estos, sino también que se ofrezca al núcleo familiar una visión y apuesta crítica frente al consumo de una sexualidad mediática caracterizada por un interés económico, en detrimento de la vivencia de los valores de trascendencia ética. Una comprensión más amplia de la sexualidad de los seres humanos que escapa a su categorización dada por los roles sociales definidos de acuerdo con unos intereses económicos y políticos, que, por experiencia personal, suele ser olvidada.

Lo anterior muestra mis motivaciones para desarrollar una apuesta pedagógica que fomente la educación sexual y que dé validez o visibilidad a las movilizaciones sociales, al concebirlas como una forma legítima para lograr derechos. En este caso, por tratarse de educación sexual, se abordarían las movilizaciones sociales generadas para la garantía de los derechos sexuales y reproductivos, al igual que ciertos componentes ligados a estos derechos, tales como la violencia sexual, los embarazos adolescentes y el género e identidad de género, con estudiantes de nivel secundaria de grado 9° de la Institución Educativa San José de Castilla.

En este marco, se deben considerar los avances en la problemática propuesta en este trabajo de grado en la línea de investigación a la que se adscribe este proyecto. La línea de Formación Política y Memoria Social asume la formación política como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas, en las cuales se produce su experiencia social e individual” (Mendoza y Rodríguez, 2006, como se citó en Rodríguez, 2012, p. 167).

En ese sentido, la preocupación central de la línea radica en la manera en la que se conceptualiza la pedagogía, la investigación y la práctica en la formación de educadores y cómo dichas conceptualizaciones se traducen en una propuesta curricular que sea susceptible de ser

sistematizada y discutida permanentemente en función del sentido político de la investigación educativa y pedagógica en el ejercicio docente.

Relacionados con el tema de las movilizaciones sociales, entre 2006 y 2012, encontramos 17 proyectos enfocados en el análisis acerca de organizaciones, movimientos sociales y acciones colectivas a partir de la reelaboración de las memorias de sus luchas<sup>1</sup>. El proyecto propuesto entra un poco en esta categoría; sin embargo, mediante este no se propone analizar la reelaboración de las memorias de las luchas de las movilizaciones sociales, sino como componente de una propuesta de educación sexual integral.

Frente al tema de educación sexual, en la línea encontramos el trabajo pionero<sup>2</sup> de Stefano Fiorentino (2022), titulado *“Educación sexual con perspectiva histórica: propuesta pedagógica para la formación política con estudiantes de secundaria del Instituto Pedagógico Nacional”*. En éste, se propone:

[...] articular la formación política al campo de la educación sexual, en tanto representa hoy en día un escenario de múltiples conflictos y disputas por su control (...) se propone una educación sexual con perspectiva histórica, ya que el pensamiento histórico posibilita problematizar el presente, lo que hace que sea necesario comprender e interrogar el pasado. (Fiorentino, 2022, p. 5).

Así, esta propuesta se acerca a la historicidad de la educación sexual al proponer un ejercicio de comprensión e interrogación del pasado para problematizar el presente. Mi trabajo de grado no pretende realizar tal acercamiento, sino que pretende generar una aproximación a la

---

<sup>1</sup> Dentro de los trabajos de la línea en ámbitos organizativos, la mayor parte se desarrolló en el marco del proyecto Colombia Nunca Más -PCNM-, que salvaguarda la memoria de los crímenes de lesa humanidad cometidos en Colombia desde 1965, buscando la sanción de los responsables y la reparación a las víctimas, y el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-MOVICE, que busca reivindicar los derechos a la verdad, justicia y reparación integral. Un grupo más reducido se organizó con la Corporación Humanidad Vigente, trabaja con comunidades ubicadas en zonas de conflicto armado, en procesos de educación, asistencia jurídica y atención psicosocial y la Asociación Campesina del río Cimitarra (ACVC), que trabaja en el sector rural de ocho municipios del Magdalena Medio colombiano, principalmente en el sector rural y campesino, llevando a cabo un trabajo organizativo, político y social.

<sup>2</sup> Dentro de la licenciatura no se encuentran muchos trabajos que aborden la educación sexual, aunque sí temáticas relacionadas, como la violencia sexual (Linares, K. Sierra, A. 2014), la diversidad de la sexualidad (Pérez, J. 2021) y la prevención de las violencias basadas en género (Jiménez, S. 2023), entre otras.

educación sexual basada en los derechos sexuales y reproductivos, así como un reconocimiento a las movilizaciones sociales cuya razón de ser son estos mismos derechos.

Además, fuera de la línea de investigación, se cuenta con el trabajo de Diego Felipe Rodríguez (2023), adscrita a la línea de educación geográfica, *Educación en la sexualidad y espacialidades queer: Puentear las diferencias y las identidades en el aula*, el cual

[...] se define con cinco ejercicios de puenteo que esperan cumplir con el objetivo de hacerle entender a lxs lectores cómo se une la educación en la sexualidad con las espacialidades poco nombradas para comprender los puentes de las diferencias y las identidades en el aula escolar (Rodríguez, 2023, p. 13).

Este trabajo se centra más en relacionar el concepto de educación en la sexualidad con espacialidades poco nombradas, u otras realidades, para comprender las nociones de diferencia e identidad en el aula escolar.

Por otro lado, si bien es cierto que dentro de la Licenciatura y la línea de investigación la temática de la educación sexual no ha sido muy abordada, en otras sí. Por ejemplo, desde la licenciatura en psicología y pedagogía, se elaboró un trabajo cercano a la temática por Laura Carolina Martínez (sic) y Andrea Carolina Cubillos (2015), titulado “*La educación sexual en Colombia a través de los ojos de la ley colombiana. Análisis Resolución 3353 de 1993 y la Ley General de Educación Nacional de 1994*”, la cual se presenta como

[...] un análisis documental donde se realizó la reflexión de las posibles brechas conceptuales que pueden existir entre la Resolución 3353 de 1993 y la Ley General de Educación (...) se realizó un rastreo de autores que permitieran la construcción de las categorías de sexualidad y educación sexual para luego ponerlos en contraste de acuerdo con lo hallado mediante un proceso de reflexión del contexto y la historia por la cual la educación sexual en Colombia pasada. Por tanto, se puso como objetivo analizar las brechas conceptuales que se encuentran implícitas en el discurso de la Resolución 3353 del 2 de julio de 1993 y la Ley General de Educación Nacional del 8 de febrero de 1994. En esa línea, se propuso: comprender el significado de sexualidad y educación sexual para así evidenciar el contraste de las dos políticas públicas tratadas (Cubillos, A. Martínez, L. 2015, p. 3).

Finalmente, conviene mencionar los trabajos de Leidy Julieth Barrantes (2016), *Prácticas de la educación sexual en Colombia entre 1980 y 1990* de la licenciatura en biología, el cual busca “visibilizar las prácticas de educación sexual en Colombia entre 1980 y 1990, donde se

pretenden conocer entre aquellas prácticas de elementos relacionados con las políticas que regulan dicha educación” y el de Nataly Rocio Prada y Karen Maritza Vargas (2013) *La educación sexual desde la corporeidad*, que propone

[...] diseñar un Proyecto Pedagógico de Educación Sexual que se enfoque desde la educación física, para lograr la pedagogización de un cuerpo educado sexualmente a partir de la concientización de su corporeidad, teniendo en cuenta todos los aspectos abordados desde la sexualidad humana para la toma de decisiones crítico-reflexivas de su sexualidad. (Prada, N. Vargas, K. 2013, p. 13)

Esto como diferentes avances en torno a la investigación de la educación sexual en la Universidad. En este marco, mi aporte principal consiste en elaborar una propuesta pedagógica enfocada en la educación sexual integral, en donde se reconocen, en primer lugar, los derechos sexuales y reproductivos, junto con las movilizaciones sociales que defienden estos derechos, en segundo lugar, asuntos que se vuelven problemáticos pues pueden suponer prácticas negligentes, de explotación y falta de redes de apoyo como lo son el abuso sexual infantil, la violencia sexual y los embarazos adolescentes, y en último lugar, distintos debates que tienen en cuenta aspectos del género, las corporalidades, el deseo y el placer. Así, se propone la siguiente pregunta para orientar los propósitos del presente trabajo de grado:

- ¿De qué manera una propuesta de Educación Sexual Integral (ESI), centrada en los derechos sexuales y reproductivos, el consentimiento, puede integrar y legitimar las movilizaciones sociales como una forma de consecución de derechos, además de fortalecer la agencia sexual del estudiantado y ofrecer estrategias de prevención y respuesta ante la violencia sexual?

## **1.2. Educación Sexual Integral basada en los Derechos Sexuales y Reproductivos**

Este apartado corresponde al pilar fundamental del presente trabajo de grado al fundamentar jurídicamente la problematización que se presenta, en el que sustentó la propuesta

pedagógica. En primer lugar, se expondrán las políticas públicas que rigen a la educación sexual a partir de un ejercicio de escaneo que tuvo en cuenta convenciones internacionales, reglamentaciones nacionales y distritales, como leyes, decretos, resoluciones, planes de desarrollo, entre otros, así como antecedentes en materia tanto de educación sexual como de derechos sexuales y reproductivos. En segundo lugar, se brindan elementos conceptuales para entender los derechos sexuales y reproductivos, y se concluye con concepciones del paradigma de derechos humanos y diferencial, que rigen la presente propuesta pedagógica.

### ***1.2.1. Políticas Públicas de Educación Sexual y Derechos Sexuales y Reproductivos***

Para el presente proyecto de grado se considera necesario una exploración de políticas públicas y antecedentes de educación sexual surgidas a partir de las movilizaciones sociales. En Colombia, desde la década de 1960, según reconoce el MEN (2008), la educación sexual era impartida en el marco de las áreas de Ciencias Naturales y Salud o Comportamiento y Salud, denominadas por Colombia Diversa (2007) como meramente biologicistas y descriptivas de los sistemas anatómicos. Sin embargo, esta sufre una ruptura en 1991 por la Constitución Política en donde ambas instituciones comparten como hito frente a ello la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo, que tuvo lugar en El Cairo en 1994, que influyó en la Constitución y representó un avance con respecto a la salud reproductiva, pues allí se empezó a plantear la cobertura y calidad de los servicios de salud sexual y reproductiva, complementados con los procesos educativos, con el propósito de que la sociedad pudiera disfrutar y gozar íntegramente de los derechos sexuales y reproductivos.

También fue importante la influencia de la Corte Constitucional, institución que, mediante la sentencia T-440 de 1992, estableció la necesidad de abordar la educación sexual en el país. Siguiendo esto, el Ministerio de Educación Nacional mediante la resolución 3353 de 1993 le otorgó el carácter obligatorio, publicando en ese mismo año un Proyecto Nacional de Educación

Sexual –PNES-. Sin embargo, el proyecto indicaba que la educación sexual se debía desarrollar mediante el plan de estudios, mas no como una asignatura específica, lo que se puede ver como una limitante para la materialización de la educación sexual. En todo caso, una ventaja fueron los aportes a las concepciones de sexualidad del estudiantado.

En este contexto también se definieron leyes específicas que regularon la educación sexual, entendida como una forma de proteger de abuso y violencia sexual al menor. Por lo anteriormente mencionado, la Convención de los Derechos del Niño (1989), anterior a la Conferencia de Población y Desarrollo de El Cairo surgió como un referente en materia de protección a los menores. Se resalta el artículo 19, tratándose de los malos tratos, en donde obliga al Estado a proteger a niños, niñas y adolescentes de todas las formas de maltrato perpetrados por cualquier adulto, al igual que debe establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto.

Tanto en la resolución 3353 de 1993 como en la Ley General de Educación (115 de 1994) reiteraron la obligatoriedad de la educación sexual, impartida en establecimientos educativos de educación formal en todos sus niveles, de acuerdo con las necesidades y capacidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos, con el objetivo de “desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de identidad sexual dentro del respeto y por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica” (Congreso de la República, 1994, p. 4).

Posteriormente, a partir de los inicios de la “Revolución Educativa” de 2006, el MEN realizó una serie de reuniones con organizaciones y personas que abordaban la educación sexual a nivel nacional e internacional para llenar los vacíos educativos encontrados. Esta propuesta que fue concretada finalmente en el 2007 consistió en un documento donde se relaciona la educación para la sexualidad y el desarrollo de competencias básicas, expuestas en una propuesta pedagógica, denominada *Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de*

*Ciudadanía*. Este proyecto nació de las necesidades y propuestas surgidas en el marco de la salud sexual y reproductiva. Así, gracias a los aportes de los actores involucrados en el pilotaje de este proyecto, es que se originó el actual *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, basado en un enfoque de competencias, el cual se formalizó en el 2008 con el objetivo de “contribuir al fortalecimiento del sector educativo en la implementación y sostenibilidad de una política de educación para la sexualidad, con un enfoque de ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 2).

Este consiste en tres módulos: en el primero, se exponen los antecedentes en materia de educación sexual en el país, en el segundo se presentan los ejes del programa y, por último, se explican los conceptos pilares de una educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

También es importante remitirnos a documentos como el Código de Infancia y Adolescencia, publicado en el año 2006 por el ICBF en conjunto con el Ministerio de Protección Social. Este documento, en el artículo 44, obliga a las instituciones educativas, en complemento con la enseñanza de la educación sexual, primero, brindar la orientación, guía y respaldo en situaciones de malnutrición, negligencia, abuso sexual, violencia doméstica, explotación laboral y económica, y prácticas modernas de servidumbre y esclavitud, entre las que se incluyen las modalidades más graves de trabajo infantil y, segundo, orientar a la comunidad en materia de educación sobre salud sexual y reproductiva, así como sobre la convivencia en pareja.

Relacionado con el Código de Infancia expuesto anteriormente, la ley 1146 de 2007, en términos de la prevención de la violencia sexual y atención a niños, niñas y adolescentes, aborda, en su cuarto capítulo, las obligaciones del sector educativo en la prevención del abuso sexual infantil, en donde se resaltan cuatro artículos: el 11, que trata sobre la identificación temprana en el aula del abuso sexual, es decir, que los establecimientos de educación formal deberán incluir elementos que contribuyan a la identificación temprana, prevención, autoprotección, detección y

denuncia del abuso sexual del que puedan ser víctima los educandos, dentro y fuera de los establecimientos educativos. El artículo 12, que obliga al docente a denunciar ante las autoridades administrativas y judiciales competentes, toda conducta o indicio de violencia o abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes. El artículo 13, que se refiere a la acreditación de los docentes encargados del programa en educación para la sexualidad y educación sexual y reproductiva y el artículo 14, que vuelve a incidir en la obligatoriedad de una cátedra de educación para la sexualidad, con énfasis en el respeto a la dignidad y los derechos del menor.

Posteriormente, en el año 2013, el Congreso de la República, mediante la ley 1620 de 2013, definió la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos como

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 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 (Congreso de la República, 2013, p. 1).

Actualmente, rige la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Reproductivos, publicada en el año 2014. En lo que respecta al sector educativo, se propuso una ampliación de la cobertura del Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía anteriormente mencionado, así como la formación de un equipo de profesores y profesoras que reflexionen desde una postura ética y que respete los derechos sexuales y reproductivos para el involucramiento de toda la comunidad.

Finalmente, desde el Plan Decenal de Salud Pública (2022-2031) se pretende fomentar la promoción, protección y garantía de los derechos sexuales y reproductivos, relacionados con el derecho a la autonomía y libertad de las personas para disfrutar de estos derechos. Similar a lo anterior, se hace hincapié en la adaptación del sistema de salud para las personas de la comunidad

LGBTI, en tanto la salud constituye un derecho irrenunciable y que, bajo ningún motivo, se pueden generar barreras para el derecho a la salud. Por lo anterior, se señala como necesaria la formación del personal de la salud en derechos humanos, y específicamente, en derechos a la población LGBTI y en derechos sexuales y reproductivos, partiendo desde la Política Nacional de Derechos Sexuales y Reproductivos.

En síntesis, la educación sexual en Colombia, junto con los derechos sexuales y reproductivos, iniciaron teniendo en cuenta la protección al menor del abuso y la violencia sexual. Posteriormente, desde 1993, el Ministerio de Educación expidió una resolución en donde se le dio un carácter obligatorio a la educación sexual en los grados de preescolar a educación media, sin embargo, no se creó la cátedra de educación sexual. El carácter obligatorio de la educación sexual es repetido en varios documentos de políticas públicas. Igualmente se señaló la obligación de las instituciones educativas a apoyar, orientar y denunciar casos de malnutrición, abandono, abuso sexual, etc. Así como, el de orientar a la comunidad para la formación en salud sexual y reproductiva y la vida en pareja, además de la conceptualización de los derechos sexuales y reproductivos y un programa para la construcción de sexualidad en la escuela.

### ***1.2.2. Políticas Públicas y Antecedentes Distritales***

En el distrito capital (Bogotá D.C), no se tiene una regulación que le otorgue el carácter obligatorio a la educación sexual a nivel distrital. Sin embargo, en el 2008 se presentó un proyecto de acuerdo (334) en donde se describen los antecedentes nacionales como la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (2003)<sup>3</sup> el Proyecto de Educación para la Sexualidad y

---

<sup>3</sup> Esta no fue mencionada anteriormente debido a que en la actualidad no es vigente, pues se planteó para el período 2002-2006, sin embargo, nace a partir de las conceptualizaciones de la anteriormente mencionada Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (1994), la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), definiciones de salud de la OMS y la Constitución Política de 1991. Surge con el objetivo de mejorar la salud sexual y reproductiva y promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en la población en general.

Construcción de Ciudadanía (2008) y el Informe de Gestión “La Revolución Educativa 2002-2006” del Ministerio de Educación Nacional (2006), anteriormente mencionados.

Este proyecto de acuerdo pone en evidencia la reducción del abordaje y cobertura de la educación sexual en los diferentes establecimientos educativos debido a la pérdida de recursos humanos y financieros y muestra que, a pesar del inicio del funcionamiento del PNEB en 1993, éste tuvo un efecto contrario a lo que se esperaba al presentarse un aumento en diferentes problemáticas como el embarazo adolescente, ITS, el abuso y la explotación sexual infantil. Igualmente, al enfocarse en métodos de planificación y prevención de ITS, como el condón, se dejaron de lado aspectos centrales como el autocuidado, respeto por los cuerpos y la sexualidad más allá de la genitalidad, demostrando la importancia que tendría la institucionalización de la educación sexual, que en la época se seguía presentando como un proyecto que no tenía en cuenta demás aspectos del ser humano como sus dimensiones psicológica, social y afectiva. Además, esta educación sexual solo se realizaba mediante talleres y actividades ocasionales, con un abordaje de la sexualidad meramente fisiológico.

Por otra parte, los Planes de Desarrollo Distritales anteriores (2016-2020 y 2020-2024), la promoción y protección de los derechos sexuales y reproductivos se han enfocado en la prevención y atención de maternidades y paternidades tempranas, buscando reducirlas, al igual que han buscado disminuir los embarazos no deseados desde un enfoque diferencial y de género. Estos programas se articulan a la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos mediante dos componentes: promoción de los derechos sexuales y reproductivos y equidad de género, y prevención y atención integral. Se relacionan, primero, con el desarrollo de estrategias para garantizar que todas las personas puedan vivir de forma autónoma y libremente sus derechos sexuales y reproductivos sin discriminación, riesgos, amenazas, coerciones y

violencia y segundo, con la promoción del disfrute del cuerpo y de una sexualidad segura en los distintos momentos y cursos de la vida.

En la actualidad, dentro del Plan de Desarrollo “Bogotá Camina Segura” (2024-2027), se hace referencia a los derechos sexuales y reproductivos en dos sentidos. Primero, se enfoca en las problemáticas de las personas habitantes de calle, en donde se plantea los programas de acción de prevención de la exclusión extrema con el objetivo de reducir el número de habitantes de calle, en el cual se incluyen estrategias de salud sexual y reproductiva para esta población tratando de evitar las formas de explotación sexual a menores y la construcción de proyectos de vida. En segundo lugar, desde el ámbito educativo, se propone un fortalecimiento en la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, resaltando la relación que estos derechos tienen con una vida libre de violencias para niños, niñas y adolescentes.

Igualmente, se han firmado convenios con varias entidades expertas en el tema con la Secretaría de Educación Distrital (SED), que ha promovido la formación de miembros de diferentes comunidades educativas, principalmente orientadores, orientadoras y docentes escolares, en temas de sexualidad, prevención del abuso y la explotación sexual infantil, así como se ha implementado estrategias generales para la población y específicas para las escuelas, promocionando la autonomía y el ejercicio de derechos en la sexualidad, bajo el lema “Mi cuerpo, territorio seguro”. También hay que señalar que la SED ha auspiciado propuestas pedagógicas que tratan la diversidad sexual en el aula.

En torno a la concepción de sexualidad que puede ser abordada en la escuela, se resalta la propuesta del MEN de interpretarla como

...una construcción social simbólica hecha a partir de una realidad propia de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Como tal, es una 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. Este último aspecto subraya también el carácter relacional de la sexualidad como algo

que es, a la vez, personalizador y humanizante, pues reconoce la importancia que tiene para el ser humano establecer relaciones con otros en diferentes grados de intimidad psicológica y física (MEN, 2006, pp. 31-33, como se citó en Colombia Diversa, 2007, pp. 15-16).

Esta concepción plantea el estudio de la sexualidad mediante la identificación de elementos estructurales, como lo pueden ser sus componentes y funciones sexuales primordiales. Se destaca la identidad de género, los comportamientos culturales de género y la orientación sexual que, siendo constituidos, son fundamentales en los procesos de inducción, orientación y regulación mental de las funciones de sexualidad (reproductiva, erótica y comunicativa-relacional). Estas funciones se logran percibir en muchos planos del ser humano, en los que se enfatizan el individual, el familiar, de pareja y social.

Se toman esta serie de políticas públicas, a nivel nacional y del Distrito Capital, debido a que estas rigen cómo se debe implementar, primero, la educación sexual y segundo, los derechos sexuales y reproductivos. Es importante reiterar en la obligatoriedad de la educación sexual, ejemplos de propuestas pedagógicas de educación sexual y el papel que deben tomar miembros de la comunidad educativa.

### ***1.2.3. Derechos Sexuales y Reproductivos***

En el campo de los derechos sexuales y reproductivos también se han realizado abordajes teóricos e institucionales. Tomando a Hernán López y Alejandra Pérez (2020), quienes realizan un esbozo de la categoría de derechos sexuales y reproductivos desde el punto de vista organizacional e institucional, se señala, en primer lugar, que los derechos sexuales empezaron a plantearse desde finales de 1980 por la epidemia del VIH/SIDA, inicialmente en el movimiento gay y de lesbianas para trasladarse, luego, al movimiento feminista. Así, en el marco de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo anteriormente mencionada, se propuso el término “derechos reproductivos” de manera que se garantizara su introducción en la declaración final debido a que al parecer el de “derechos sexuales” radicalizaba el lenguaje, lo que terminó sucediendo con la permanencia con el primero, frente a la eliminación del segundo. No obstante,

la discusión de estos derechos no paró ahí. Fueron retomados en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en 1995 en Pekín, quedando el párrafo no. 96 de la Declaración Final de esta manera:

Los derechos humanos de las mujeres incluyen su derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y a decidir libremente respecto a esas cuestiones sin verse sujetas a coerción, discriminación o violencia (ONU, 1996. Como fue citado en López, H. Pérez, A. 2020, p. 13).

Igualmente, se incluyó como parte de estos derechos el placer en sí mismo, aunque de manera implícita, al tener en cuenta deberes como el respeto a la integridad de la persona, el consentimiento recíproco y la voluntad de asumir en conjunto la responsabilidad de las consecuencias del comportamiento sexual. Todo lo anterior en el marco del respeto a las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres en la esfera de lo sexual.

Una de las principales críticas sobre los derechos sexuales es la propuesta por Rosalind Petchesky (1999, como fue citado en López, H. Pérez, A. 2020), quien denuncia el negativo desarrollo del concepto de derechos sexuales, en tanto solo se tiene el derecho a no ser objeto de abuso o explotación. Por tanto, formula las siguientes interrogantes:

¿Por qué es tanto más fácil declarar la libertad sexual de forma negativa, que con un sentido emancipatorio? ¿Por qué es más fácil llegar a un consenso sobre el derecho de no ser objeto de abuso, explotación, violación, tráfico o mutilación, pero no sobre el derecho de usufructuar plenamente el propio cuerpo? (Petchesky, R. 1999, como fue citado en López, H. Pérez, A. 2020, p. 13).

Para la autora, es necesario desarrollar los derechos sexuales de forma que se amplíe a un concepto positivo, quitando la reducción al énfasis en la discriminación y abusos cometidos contra las mujeres y minorías sexuales que salen de la hegemonía de género. Termina por señalar que no se puede gozar completamente del componente sexual propio si se es víctima constante del miedo de un abuso o violencia.

Por otra parte, los derechos reproductivos, como fue mencionado anteriormente, se originan como consecuencia del respeto, protección y garantía de los derechos humanos universalmente declarados.

De igual manera, los autores resaltan que el término “derechos reproductivos” se hizo público por primera vez, al igual que los derechos sexuales, en la década de 1980, en el marco del I Encuentro Internacional de Salud de la Mujer realizado en Ámsterdam, en donde este término era más apropiado que el de “salud de la mujer” para todo lo que comprendía la agenda reproductiva de las mujeres de ese momento. La formulación de estos derechos empieza fuera del marco institucional, enfocándose en la deconstrucción de la maternidad como deber, la lucha por el aborto y los métodos anticonceptivos.

En este contexto, diferentes investigadores del derecho han teorizado para refinar dicha definición, como Lynn Freedman y Stephen Isaacs; y Rebecca Cook (1993<sup>a</sup>;1993b), como fueron citados en López y Pérez (2020), que señalan, en primer lugar, la importancia de la elección propia de la reproducción como un derecho universal y en segundo lugar, la obligación del derecho internacional de exigir a los Estados tomar medidas preventivas en cuanto a la protección de la salud reproductiva y autonomía sexual de las mujeres, pues la obstrucción del acceso a los servicios de salud reproductiva supone una violación a los derechos humanos.

La nomenclatura “derechos reproductivos” se consagró en la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo, que tuvo lugar en El Cairo, Egipto, en 1994, y fue reafirmada en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, en Pekín, China. Según el párrafo 7.3 del Programa de Acción del Cairo:

Los derechos reproductivos abarcan ciertos derechos humanos que ya están reconocidos en leyes nacionales, documentos internacionales sobre derechos humanos y en otros documentos aprobados por consenso. Estos derechos se basan en 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 a disponer de la información y de los medios para ello, así

como el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye el derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones o violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de los derechos humanos (ONU, 1995, como fue citado en López, H. Pérez, A. 2020, p. 15).

(2008, como fue citado en López, H. Pérez, A. 2020, pp. 15-16).

Al respecto, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos recalca la facilidad de demostrar que los derechos sexuales y reproductivos son parte inherente a los derechos humanos, pero representan una ampliación y profundización de los derechos humanos, particularmente los de las mujeres (ONU, 2008, en López y Pérez, 2020)

Desde el plano nacional, también se ha avanzado no solo en la regulación de estos derechos, sino en su conceptualización. Es así que, el Ministerio de Salud, mediante la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Reproductivos (2014), aborda los derechos sexuales y reproductivos mediante los principios de vinculación entre estos derechos en el marco normativo, resaltando que una limitante para estos derechos son las interpretaciones del contexto, dentro de un marco ético y de principios como la autonomía, la beneficencia, no maleficencia y justicia, propios de una democracia que propende la libertad, igualdad y respeto por las diferencias. Advierten que otra limitante para el ejercicio de estos derechos es el momento evolutivo de niños, niñas y adolescentes, cuyo acceso es gradual dependiendo de su madurez física y mental. En relaciones con diferencia de edad, la responsabilidad recaerá al mayor al tener mayor madurez, pues ésta significa una mayor adquisición de las capacidades plenas que interviene en la toma de decisiones, por lo que es deber de la persona mayor proteger a las menores de edad, en el ejercicio de sus derechos.

También señala que los encuentros sexuales deben ser entre pares, sin desigualdad en relaciones de poder interpretada desde la condición y circunstancias específicas de las personas, buscando la protección de los derechos sexuales. Así, estos encuentros deben ser consensuados y exentos de violencia. Se considerará condición violatoria al acto sexual de mayores con niños y

niñas cuando estas se den en diferencias de etapas de desarrollo, al igual que cuando estos encuentros se den entre personas con plenas facultades y personas con discapacidad mental o intelectual de cualquier grado, por lo tanto, la vivencia de la sexualidad en esta población debe ser protegida mediante procesos de educación que los preparen para encuentros con sus pares.

Son parte de los principios de esta política el reconocimiento de la garantía de los derechos, la responsabilidad en los ámbitos de la sexualidad y la reproducción, así como la integralidad y no fragmentación de los derechos sexuales y reproductivos. Un ejemplo de estos derechos, tomando al Ministerio de Salud (2018) y a la Sentencia C-055 de 2022 puede ser el siguiente cuadro:

*Tabla 1. Lista de derecho sexuales y reproductivos. Tomado de: Ministerio de Salud (2018). Sentencia C-055 de 2022.*

<b>Derechos sexuales</b>	<b>Derechos reproductivos</b>
Están encaminados a garantizar el ejercicio y desarrollo libre, informado, saludable y satisfactorio de la sexualidad, se fundamentan en el disfrute de la sexualidad y el erotismo, sin coacción y libre de toda forma de violencia, implican explorar y disfrutar una vida sexual placentera, sin miedos, vergüenza, temores, inhibiciones, culpa, creencias infundadas, prejuicios, que limiten la expresión de estos derechos Para su ejercicio se requiere del acceso a servicios de salud sexual para que se tomen medidas para la prevención y atención de ITS, y enfermedades y dolencias que afecten el ejercicio placentero de la sexualidad	Se sustentan en la facultad que tienen todas las personas a tomar decisiones libres y sin discriminación sobre la posibilidad de procrear o no, de regular su fecundidad y de la posibilidad de conformar una familia y disponer de la información y medios para ello Incluye el derecho a tener acceso a servicios de salud reproductiva que garanticen una maternidad segura, el derecho de las mujeres a la interrupción voluntaria del embarazo, a la prevención de embarazos no deseados y la prevención y tratamiento de dolencias del aparato reproductor como el cáncer de útero, mamas y próstata
<b>Derecho al goce, la satisfacción y la gratificación sexual.</b> Este derecho parte del reconocimiento que tiene toda persona a sentir placer, a disfrutar de su sexualidad, a autosatisfacerse y experimentar con los sentidos, implica que toda persona tiene el derecho a vivir su sexualidad sin vincularla a la reproducción	<b>Derecho a decidir libre y responsablemente el número de hijos.</b> Este derecho parte de reconocer que todas las personas son libres, sin intromisión alguna, en decidir el número de hijos, y el intervalo entre ellos, e implica por parte del Estado poner a disposición la información, educación y medios para lograrlo
<b>Derecho a conocer y valorar su propio cuerpo.</b> Este derecho parte de reconocer que cada persona es única e irrepetible, y, por lo tanto, cada persona tiene el derecho a conocer su cuerpo y valorar como es, con todas sus características. A partir de este derecho, se cuestionan los cánones de belleza impuestos social y culturalmente, puesto que influyen de	<b>Derecho a decidir a ser padres o madres.</b> Todas las personas tienen el derecho a decidir de forma libre, autónoma y responsable la posibilidad de ser madres o padres, y contar para ello con la información necesaria para garantizar el goce de este derecho

forma negativa en la valoración de sí y en la autoestima	
<b>Derecho a decidir si se tienen o no relaciones sexuales.</b> Este derecho parte de entender que las relaciones sexuales deben ser libres, autónomas y requieren de consentimiento previo. Este derecho entraña la facultad que tienen todas las personas a elegir la pareja sexual, a decidir cómo, con quién y cuándo tener relaciones sexuales	<b>Derecho a conformar una familia.</b> Este derecho se sustenta en la posibilidad que tienen todas las personas a conformar y configurar una familia, de forma libre y sin ningún tipo de estigma y discriminación
<b>Derecho a expresar la orientación sexual o identidad de género.</b> Este derecho reconoce la libertad que tienen las personas en sentir atracción por personas de su mismo sexo, del otro sexo o hacia mujeres, hombres o personas intersexuales; y a la autodefinición que una persona hace de sí misma, como hombre, mujer o de la forma como se autorreconoce, independientemente del sexo biológico y binarios impuestos	<b>Derecho a iniciar o postergar el proceso reproductivo.</b> Todas las personas tienen derecho a decidir el momento en el que quieren iniciar su proceso reproductivo, este derecho entraña al acceso de tratamientos preventivos, de dolencias del aparato reproductor o a métodos anticonceptivos seguros y eficaces. Este derecho incluye a la información y educación sobre su uso y efectos en la salud
<b>Derecho a una vida libre de violencias.</b> Todas las personas tienen el derecho a una vida libre de violencia física, psicológica, sexual, económica o patrimonial tanto en las relaciones familiares y de pareja como en ámbitos públicos: la escuela, la calle, el sitio de trabajo, el transporte público, entre otros	<b>Derecho de las mujeres a no ser discriminadas debido al embarazo o la maternidad.</b> Este derecho implica que desde los servicios de salud se debe garantizar una vida libre de violencias, sin discriminaciones o tratos desiguales hacia las mujeres que deciden iniciar un proceso reproductivo, durante el embarazo o en la maternidad
La sexualidad debe ser vivida sin coacción y violencia alguna, la sexualidad en un marco de derechos humanos debe ser libre, autónoma y digna. Cualquier forma de violencia, amenaza o restricción de la autonomía o libertad para decidir cualquier manifestación de la sexualidad es una forma de violencia sexual	<b>Derecho a una maternidad segura.</b> Todas las mujeres tienen derecho a acceder a servicios de salud y atención médica que garanticen una maternidad segura y libre de riesgo en todo el proceso reproductivo, es decir, desde la intención reproductiva, la concepción, gestación, parto y puerperio
<p><b>Derecho a la interrupción voluntaria del embarazo.</b> En un inicio, la sentencia C-335/2006 declara la exequibilidad condicionada al artículo 122 de la Ley 599 de 2000 “por medio de la cual se expide el Código Penal”, en donde no se incurre en delito de aborto bajo tres supuestos: (i) Cuando la continuación del embarazo constituya peligro para la vida o la salud de la mujer, certificada por un médico; (ii) Cuando exista grave malformación del feto que haga inviable su vida certificada por un médico; y (iii) Cuando el embarazo sea resultado de una conducta, debidamente denunciada, constitutiva del acceso carnal o acto sexual sin consentimiento, abusivo o de inseminación artificial o transferencia de óvulo fecundado no consentidas, o de incesto.</p> <p>Finalmente, la sentencia C-055 de 2022 reitera en la declaración de la exequibilidad condicionada de ley anteriormente mencionada, pero incurre en que la conducta de abortar solamente será punible cuando se realice después de la vigésimo cuarta (24) semana de gestación y, en todo caso, este límite temporal no será aplicable a los tres supuestos en los que la Sentencia C-355 de 2006 dispuso que no se incurre en delito de aborto.</p>	

En pocas palabras, la conceptualización de los derechos sexuales y reproductivos parten desde entes no gubernamentales, en el caso de los derechos sexuales desde las movilizaciones de

la comunidad LGBTI, y en el caso de los derechos reproductivos, en el marco de organizaciones de mujeres. Se tiene como hito la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) como un marco de reconocimiento internacional de los derechos reproductivos. Surgen como una forma de protección de la agencia sexual de las mujeres y minorías sexuales. A pesar de estos avances, su desarrollo es visto como algo negativo pues supone un derecho a no ser abusado, a no ser oprimido en vez de tener un carácter más positivo. Por otra parte, es necesario que los Estados tomen medidas preventivas para la protección de estos derechos. Una educación sexual basada en derechos reproductivos supone el reconocimiento de la agencia sexual de niños, niñas y adolescentes, aparte de su protección y promoción de acuerdo con sus capacidades y necesidades físicas y mentales.

#### ***1.2.4. Paradigma de Derechos Humanos y Diferencial***

En un primer momento, según la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales (2021), se debe tener en cuenta que los derechos humanos son fruto de transformaciones históricas que permitieron avances relacionados a su protección y vigencia. Tales transformaciones llevan en sí mismas un proceso de dificultades y una serie de etapas para llegar a su situación actual. De manera progresiva, se deben dejar de concebir como privilegios y extenderse a todos los seres humanos.

Igualmente, desde Escuela La Tribu (2022), se tiene la concepción del enfoque de derechos humanos como un marco conceptual que rige el desarrollo humano, fundamentado en normativas de estándares internacionales orientadas a proteger y promover estos derechos (ONU Mujeres, 2016). El objetivo de este enfoque es empoderar a las personas como titulares de sus derechos para que los ejerzan a la vez que fortalece al Estado como garante de estos, a fin de que este cumpla con sus deberes y obligaciones. Son parte de este enfoque el Sistema Naciones Unidas y los Estados miembros.

En la actualidad, los derechos humanos se encuentran en la etapa de especificación o concreción, lo que implica la determinación de los sujetos titulares. Por lo tanto, deben ser universales en la medida en que aplican y protegen a todos los seres humanos indiferente a su lugar de nacimiento o localización. La universalidad requiere una especificidad, dado los grupos humanos que han sido discriminados históricamente basados en factores como el género, orientación sexual, la raza, nacionalidad, religión, orientación política, entre otros. Se hizo imperativo responder a dicha realidad. Así es cómo, al desarrollar y aplicar el principio de igualdad y no discriminación, surge el enfoque diferencial.

El enfoque diferencial denota la importancia de dar un tratamiento especial a las personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, para alcanzar la igualdad material. Este enfoque se puede concebir como una herramienta transversal para asistir las condiciones específicas de grupos vulnerables, garantizando así su acceso y disfrute de los derechos, y genera la obligación a los Estados de diseñar políticas públicas específicas para atender las necesidades de estas poblaciones.

Teniendo en cuenta que, a pesar de la universalidad de los derechos humanos, hay grupos y colectivos que no disfrutan plenamente de los derechos humanos, por lo que son necesarias acciones que desarrollen prácticas sólidas para que estas garantías sean para toda la población. Por lo tanto, es necesario educar mediante las diferentes visiones, realidades y aportes a la construcción del país.

Mencionado lo anterior, es necesario aclarar que el trabajo de grado busca la promoción y protección de los derechos humanos a partir de una propuesta de educación sexual que trata los derechos sexuales y reproductivos, de los cuales se desprenden ciertas problemáticas que se van a explicar. Mediante el paradigma diferencial se busca entrar en una población que puede considerarse de riesgo: los niños, niñas y adolescentes.

### 1.3. Movilizaciones por Derechos Sexuales y Reproductivos

En este segundo apartado se brinda una mirada inicial al aporte que han generado las movilizaciones sociales por los Derechos Sexuales y Reproductivos, desde los cuales se logró la consecución de las políticas y programas antes descritos, que han sido conceptualizados desde diferentes ámbitos como el académico, el jurídico y el institucional. La protesta, según Brodny Herrera y Sebastián Sandoval (2017), se entiende como la “acción colectiva pública de actores no estatales a favor de un interés común, excluido del proceso de toma de decisiones. Se constituye como una herramienta fundamental para incidir sobre los actores con poder de decisión” (p. 113). Por consiguiente, esta categoría es importante para esta propuesta pedagógica, pues permite observar cómo, mediante acciones llevadas a cabo por actores excluidos de la toma de decisiones, se organizan con un interés en común, alejados de cualquier puesto de toma de decisiones y utilizan la protesta como herramienta para la consecución de derechos.

Por su parte, la propuesta *Mujeres al Timón* desarrolla conceptos a partir de múltiples discusiones que se han adelantado con distintas expresiones del movimiento, así como con activistas de otros países sobre *advocacy* realizadas en el marco del proyecto Cooperación Sur-Sur; es así como, Ana Cristina González (2000) brinda algunas herramientas teóricas y prácticas sobre lo que se conoce como *advocacy*, en donde incluye un mapeo inicial para el trabajo de influencia política en el sector salud de Colombia. Principalmente determina que este término implica reconocer el papel fundamental que han desempeñado las denominadas “Organizaciones de la Sociedad Civil (Tercer Sector)” en diversos momentos históricos, en relación con la “defensa de intereses, la movilización social y la influencia” que han conseguido con respecto a

las políticas públicas, es decir, a la labor de *advocacy*, entendida como una de sus acciones más comunes.

Por su parte, María C. Morales (2010), busca explicar los cambios en la dinámica del proceso sociopolítico de salud sexual y reproductiva. De aquí es relevante resaltar que la formulación de políticas de salud sexual y reproductiva para los jóvenes que se dio en la década de 1960 como se presentó antes, que surgió como asunto público durante la revolución sexual en este tiempo. Las políticas dirigidas a las mujeres habían iniciado una década antes, primero, con el control natal, segundo, con la planificación familiar y finalmente con la atención materno infantil y el control del embarazo adolescente. Desde 1973 cuando se organizó la lucha por el aborto por parte de las mujeres, apareció el tema de la educación sexual como central, en donde los nuevos movimientos sociales de las mujeres y de jóvenes entraron en constante enfrentamiento con el gobierno y la Iglesia; pero mientras los jóvenes lograron impulsar la Asamblea Nacional Constituyente, las diferencias y contradicciones entre movimientos feministas y de mujeres favorecieron su escaso logro en materia de políticas de estudio.

En ese sentido, no fue hasta 2006 que, en medio de la contención máxima de la contienda, con activación de la censura moral, penal y de desconocimiento de los DSR, la fuerza y persistencia de la organización de las mujeres permitió un cambio transgresivo en la contienda hacia la despenalización del aborto. En ese lapso (1973-2006) la década de los 90 también presenta un punto de inflexión en el reconocimiento internacional de derechos relacionados a la equidad de género y diversidad sexual (Rodríguez y Viveros, 2017). Este período coincide con un giro teórico y político de los movimientos feministas con respecto a su agenda estratégica y organizativa. Pasaron de plantearse reivindicaciones maximalistas a iniciativas y proyectos concretos, como la formulación de políticas públicas. Por tal motivo, algunas ONG feministas buscaron un papel importante en conferencias internacionales como la de Población y Desarrollo

(El Cairo, 1994) y la de Pekín en 1995, en las que el acceso a la salud sexual y reproductiva, así como el uso de la categoría “género” son usadas para explicar e intervenir la reproducción de las violencias y relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres.

Lo anterior cobra relevancia en la agenda de organizaciones internacionales, como la ONU, y regionales, como la Unión Europea o la Organización de los Estados Americanos. Sin embargo, en esta década también se presenta un cambio en el discurso y activismo político de carácter conservador en materia de género y sexualidad. Pese a que la Iglesia Católica había perdido su prestigio en España y en América Latina en cuanto a la organización del género y la sexualidad, el alcance de su lucha contra los derechos sexuales y reproductivos y los mecanismos desplegados para tal fin dan cuenta de una reivindicación.

De hecho, la consolidación de las luchas feministas y las de diversidad sexual en el ámbito internacional trajo como resultado inmediato la afirmación y defensa por parte de la Iglesia Católica y de organizaciones afines de una supuesta ley natural que determina el papel de hombres y mujeres en instituciones como la familia y el matrimonio. Al igual que el accionar político del movimiento feminista internacional, su accionar político buscó proyectarse más allá del ámbito nacional.

En el marco anterior, nacen los términos “cultura de la muerte” e “ideología de género”, dos estrategias complementarias que buscan limitar las transformaciones logradas por el feminismo y los movimientos por la diversidad sexual desde los años 90. La primera se refiere al aborto y la eutanasia, en donde estos grupos los señalan como antinaturales y proponen una “cultura de la vida”, en oposición a los derechos sexuales y reproductivos. La segunda es producto del análisis de teóricos y activistas católicos estadounidenses, que lograron afectar las directrices católicas mediante su activismo.

Por esta misma línea, Juan M. Coronado (2020) destaca la fuerte relación entre el derecho al aborto y el cumplimiento y goce de los derechos humanos, desarrollados en el principio de autonomía sobre el propio cuerpo, salud y vida sexual. Hasta mediados de la primera década del siglo XXI, los derechos humanos y los sexuales y reproductivos fueron tomados con igual relevancia. En Colombia, como fue anteriormente mencionado, se despenaliza el aborto bajo tres causales gracias al fallo C-355, causando que el gobierno, junto con la Corte Constitucional reconociera a la interrupción voluntaria del embarazo como un derecho fuertemente ligado al derecho a la vida, la integridad, autodeterminación, intimidad y dignidad de las mujeres.

Incluso antes del fallo del 2006, cuando el aborto estaba totalmente penalizado, varios personajes de la política colombiana propusieron proyectos de ley para despenalizarlo, el primero dándose en 1975 y en los años siguientes se presentaron aproximadamente seis. A pesar de que ninguno de esos tuvo éxito, en la década de 1990 fueron presentados tres proyectos de ley con innovaciones en salud pública y derecho a la maternidad, entendiendo el aborto como un derecho sexual y reproductivo.

Por ejemplo, en Bogotá se llevaron a cabo plantones aledaños al Palacio de Justicia tanto por grupos que apoyan el aborto como por quienes lo rechazan. Igualmente, se presentaron manifestaciones “provida” cercanas a Profamilia, junto a políticos y personas del común, en desacuerdo con los abortos practicados en dicha institución. Esto es ejemplo de organizaciones civiles y religiosas en contra del aborto que se han hecho escuchar y se han movilizado en diferentes ciudades del país. Otro ejemplo de movilizaciones de este tipo se dio en el año 2019 cuando

...organizaciones feministas hicieron un llamado a la ciudadanía para que se movilice en las calles en paralelo a la octava Marcha Nacional por la Vida, que se realizará en 4 de mayo en varias ciudades del país, donde sectores radicales de derecha y religiosos buscan revertir los fallos de la Corte Constitucional sobre la despenalización del aborto (Contagio Radio, 2019, como fue citado en Coronado, 2020, p. 65).

Por tal motivo, agrupaciones feministas motivaron a la ciudadanía para enfrentar a sectores “provida” en pro de la autonomía de los cuerpos de las mujeres. Debido a lo anterior es que el autor señala que la movilización y la protesta social se encuentra presente en la lucha por la obtención de los derechos sexuales y reproductivos en Colombia. Aunque esta herramienta no fue la única, sí fue una de las más efectivas para visibilizar la problemática y sirvió como mecanismo para ejercer presión a los gobiernos que, con ayuda de medios de comunicación y organizaciones sociales estructuradas, agrupó a personas a favor del aborto para que sus argumentos no pasaran desapercibidos.

Se puede afirmar que la movilización social por sí sola no logra la obtención de los derechos sexuales y reproductivos, y no lo ha logrado en plenitud en las últimas décadas del siglo XXI. No obstante, se reconoce que es uno de los instrumentos más efectivos en la lucha por la consecución de derechos y ha logrado gestar cambios culturales y legislativos contundentes en el Estado colombiano. Si bien debe ir acompañada de otras herramientas, la movilización social es el principal actor en la reivindicación de derechos, y gracias a esta, se ha logrado avanzar en materia de derechos humanos.

Se debe reconocer que un número considerable de organizaciones y movimientos sociales han aportado a una comprensión sobre sus principios, criterios y/o características y han contribuido a la consecución de estos. Tal es el caso de grupos de mujeres que en el siglo XX no fueron ajenos a luchas por la reivindicación laboral y el derecho al voto, en tanto

...desde los inicios del Frente Nacional y hasta las cercanías de la década del setenta, el objeto y ritmo de la movilización de las mujeres cambian. Algunas se replegaron hacia actividades menos visibles (...) Pero en las postrimerías del experimento político, llegaron de nuevo los ecos de las reflexiones feministas, que, junto con la agitación social existente, los escasos logros que habían alcanzado las mujeres y la cercanía al libre de juego de los partidos reactivaron la crítica con respecto a su desigualdad social. (Villareal, 1994, p. 148, como se citó en Coronado, 2020, p. 46).

Así mismo, a finales del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, los movimientos sociales de mujeres lograron una consolidación y dirección de sus luchas dentro de la esfera

pública e institucional; por ejemplo, el movimiento feminista logró la legalización del aborto bajo tres causales y el movimiento LGBT consiguió reformas legislativas para legalizar el matrimonio igualitario (Cifras y Conceptos, 2014, en Coronado, 2020).

Así, una pieza clave dentro del proceso de despenalización del aborto en Colombia fueron las movilizaciones sociales en conjunto con el proceso jurídico, que tuvo como meta principal la forma de entender la práctica en la esfera pública (Lazala, 2017, en Coronado, 2020). Por otra parte, respecto a las luchas de movimientos LGBTI, reconoce Juan Carlos Prieto García, director de Diversidad Sexual de la Secretaría Distrital de Planeación en el 2018, que “logros no han sido del Estado Colombiano, han sido posibles porque el movimiento social ha estado muy presto a movilizarse y a participar” (Vargas Ovalle, 2018, como se citó en Coronado, 2020, p. 47).

Además de esto, una encuesta realizada en Colombia a más de 5000 personas en capacidad de votar en las principales ciudades, por la firma de Cifras y Conceptos en el 2014, constató que el 70% de los encuestados consideran que los Estados deben escuchar las propuestas de los movimientos sociales e incorporarlas en la agenda pública (Cifras y Conceptos, 2014, como se citó en Coronado, 2020).

Finalmente, se reveló que el 65% de encuestados considera que los movimientos sociales proponen soluciones a problemas que afectan a estos, el 61% cree que aportan a la constitución de la ciudadanía y el 59% que tienen maneras creativas de exponer sus demandas (Cifras y Conceptos, 2014, como se citó en Coronado, 2020).

En lo que se refiere a los movimientos por los derechos de la comunidad LGBT son importantes las apreciaciones de Esther L. Sánchez (2017), al determinar que los logros del Movimiento LGBTI, al igual que los logros de las movilizaciones feministas, se pueden evidenciar en pronunciamientos de la Corte Constitucional, sin embargo, estos requieren un seguimiento. Un aspecto fundamental para transformar culturalmente a las comunidades en la

información oportuna y temprana en los planteles educativos, dirigida a las diferentes comunidades educativas, en donde se busca acabar con prejuicios existentes, teniendo en cuenta que no es obligación de la comunidad LGBTI dar respuesta o solución a las carencias y demandas que se presentan, sino la del Estado, que cuenta con la obligación y recursos para resolver dichas problemáticas

También es importante destacar lo identificado por Jairo A. López (2018), al partir de un análisis de la contra movilización frente a la institucionalización de los derechos de los grupos LGBTI en Colombia y México, que se constituyen en mecanismos de conflicto impulsados por la contra movilización: el activismo en las calles y en las urnas y el activismo mediante procesos legislativos. Por lo anterior se reconoce que el avance en el reconocimiento legal de los derechos LGBTI se dio más rápidamente que el reconocimiento político; es decir, son pocos los actores políticos institucionales influyentes que apoyan abiertamente la agenda LGBTI, de allí que la contra movilización encuentra en la agitación de la opinión pública una estrategia para elevar los costos de las acciones políticas, haciendo más lenta una implementación efectiva del reconocimiento de derechos. Aunque la movilización por los derechos LGBTI ha logrado importantes avances, la respuesta de los sectores conservadores ha impulsado una contra movilización constante que ha frenado el reconocimiento de las minorías sexuales.

Para los propósitos de este trabajo se considera necesaria una aproximación a las políticas públicas sobre educación sexual y derechos sexuales y reproductivos del país, fruto de las demandas y movilizaciones antes descritas. Es necesario reconocer las movilizaciones sociales como un elemento importante para los derechos humanos, puesto que estas parten de la finalidad de garantizar, conseguir y proteger derechos, aparte de denunciar injusticias de las cuales son víctimas los actores sociales de estas movilizaciones.

## 1.4. Problemáticas por tratar para pensar la ESI

El propósito central de este proyecto pedagógico, como fue mencionado anteriormente, consiste en elaborar una apuesta pedagógica para 1) visibilizar las movilizaciones sociales por derechos sexuales y reproductivos como una forma legítima para la consecución de derechos y 2) formular una apuesta de educación sexual integral que se apoye en diferentes problemáticas enunciadas que serán desarrolladas a continuación, al ser algunas de las más relevantes y constitutivas del tema. Las problemáticas se componen de tres fenómenos principales: el abuso sexual infantil y la violencia sexual; los embarazos adolescentes de los cuales se desprende la subversión de los roles en la infancia y, por último, el género e identidad de género.

### 1.4.1 Abuso sexual infantil/Violencia Sexual

Como componente principal de la presente propuesta de educación sexual integral son tanto la violencia sexual, como el abuso sexual infantil. Para la teorización de esta categoría se tuvo en cuenta el ámbito institucional y académico. Así, el ICBF, teniendo en cuenta factores y manifestaciones dentro del contexto individual, social, político, cultural y religioso lo definiría como:

[...] cualquier acto u omisión orientado a vulnerar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales o reproductivos, dirigidos a mantener o a solicitar contacto sexual, físico, verbal o a participar en interacciones sexuales mediante el uso de la fuerza o la amenaza de usarla, la intimidación, la coerción, el chantaje, la presión indebida, el soborno, la manipulación o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal de decidir acerca de la sexualidad y de la reproducción (ICBF, 2017, p. 2).

Por su parte, la OMS (2003), reconoce a la violencia sexual como “cualquier acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual u otro acto dirigido contra la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de su relación con la víctima” (p. 161). Esta puede comprender la violación, que se define como la penetración, mediante coerción física o de otra índole, de la vagina o el ano u otra parte del cuerpo con el pene o con cualquier objeto. Por su parte, la Ley 1257 de 2008, en el artículo 3, comprende el daño o sufrimiento sexual como

Las consecuencias que provienen de la acción consistente en obligar a una persona en mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en interacciones sociales mediante el uso de la fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal. Igualmente, se considerará daño o sufrimiento sexual el hecho de que la persona agresora obligue a la agredida a realizar alguno de estos actos con terceras personas (Congreso de Colombia, 2008, p. 2).

Para agregar, la Convención Belém do Pará (1994), define a la violencia contra las mujeres y de género como “cualquier acción o conducta basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (p. 2). Se entiende que ésta incluye la violencia física, sexual y psicológica.

Dentro del Código Penal Colombiano, el segundo capítulo aborda las penas dadas por actos sexuales abusivos. Comprende tres artículos (del 208 al 210) que señalan que puede ser penalizada quien acceda carnalmente a una persona menor de 14 años; quien realice actos sexuales diversos del acceso carnal con una persona menor de 14 años o en su presencia, o la que induzca a prácticas sexuales y el que acceda carnalmente a una persona en estado de inconsciencia, o que padezca trastorno mental o que esté en incapacidad para resistir. La pena se verá atenuada si no se realiza el acceso carnal, sino actos sexuales diversos de éste.

Por otra parte, se menciona que, en las infancias, el abuso sexual puede definirse como la participación de un menor en una actividad sexual que no entiende, para la cual no puede dar su consentimiento o para la que no está preparado evolutivamente. Se tiene un consenso general en dos criterios para identificar el abuso sexual infantil: una relación de desigualdad entre el agresor y la víctima, y el uso del menor como objeto sexual (Echeburúa y Guerricaechevarría, 1998, como se citó en Echeburúa, E. Guerricaechevarría, C. 2021). Estos dos criterios ya aparecían en la definición propuesta por el *National Center of Child Abuse and Neglect* en 1978. Según este centro, se da un abuso en los contactos e interacciones entre un niño y un adulto

cuando el adulto (agresor) usa al menor para estimularse sexualmente él mismo, al niño o a otra persona. El abuso sexual puede ser cometido por una persona menor de 18 años cuando esta es

significativamente mayor que el niño (la víctima) o cuando esta (el agresor) en una posición de poder o control sobre el menor. (Echeburúa y Guerricaechevarría, 2021, p. 33).

A continuación, se expondrán algunos mitos del abuso sexual infantil con su

correspondiente reflexión, tomados de un documento guía del ICBF (s, f)

Tabla 2. Creencias y reflexiones sobre el abuso sexual infantil. Tomado de: ICBF (s, f)

<b>Creencia</b>	<b>Reflexión</b>
<b>La víctima se buscó que la violaran: se insinuó, sedujo al agresor “con esa ropa que se pone...” “eso le pasa por estar de noche en la calle...”</b>	Los niños y niñas pueden demostrar afecto y cariño, sentirse bien con el acercamiento físico, pero esto no es una invitación seductora ni sexual, nada justifica el abuso o violación sexual, además en el caso de niños, niñas y adolescentes, el adulto tiene la responsabilidad de protegerlos
<b>Los niños y niñas inventan el abuso sexual para llamar la atención</b>	Todo niño o niña por diferentes circunstancias y razones inventan historias para evitar sanciones y castigos. Cuando son pequeños, ellos viven fantasías propias de la edad. Pero en lo que se refiere al abuso sexual, no son capaces de describir situaciones sexuales de este tipo ya que no tienen el lenguaje, conocimiento ni la comprensión apropiada
<b>En los casos de violencia sexual en la pareja, aun en casos de adolescentes y jóvenes, es que ella debe estar dispuesta cuando yo quiera... tener relaciones hace parte del noviazgo/matrimonio así no quiera</b>	Tanto hombres como mujeres tienen derecho de decir el momento, persona y condiciones en las cuales desea tener una relación sexual, aun en el marco de una relación de pareja
<b>Es cultural que los adultos de la familia (especialmente padres, abuelos, padrastros) tengan relaciones con los niños y niñas de la familia; “el incesto es un comportamiento aceptado en algunas culturas”</b>	Una relación sexual entre algún adulto de la familia y un niño, niña o adolescente se considera un delito, no puede entenderse como una conducta cultural
<b>Las víctimas de abuso siempre son mujeres</b>	Los niños y adolescentes hombres también pueden ser abusados y los efectos son igualmente nocivos
<b>Los niños, niñas y adolescentes son responsables del abuso que viven, ellos podrían pedir ayuda o decir “no”</b>	La única persona responsable del abuso o violencia sexual es el adulto agresor, los niños, niñas y adolescentes están en condiciones de desigualdad y vulnerabilidad
<b>El abuso sexual solo se da en familias pobres, de pocos recursos económicos, sin educación o desplazados</b>	El abuso sexual puede ocurrir en familias de cualquier clase o condición social, lo que puede pasar es que los denuncian menos y lo manejan al interior de la familia
<b>Los agresores son persona que fueron víctimas cuando niños, por eso tienen comportamiento abusivo</b>	La mayoría de las víctimas son mujeres y en general estas no presentan comportamiento sexual abusivo; por el contrario, los agresores generalmente son hombres. Aceptar esta idea permite excusar el comportamiento del agresor impidiendo que este tome la responsabilidad de sus actos
<b>La mayoría de los casos de abuso sexual no son ciertos, se trata de fantasías sexuales de los niños y niñas</b>	La negación es uno de los principales mecanismos de defensa de algunas personas para afrontar la realidad. El resultado de esa actitud es que a muchas víctimas se les ha negado la posibilidad de recibir ayuda y apoyo, por tal motivo, el principio debe ser la escucha y no partir del supuesto de la mentira
<b>El agresor no puede controlar sus impulsos cuando se excita sexualmente y por eso abusa</b>	La mayoría de los abusos son planeados, al menos parcialmente, por parte del agresor, no es cierto que no se pueda controlar

Las consecuencias del ASI, según David Cantón y María R. Cortés (2015) pueden verse a partir de tres momentos: edad preescolar, escolar y adultez, en donde se van a presentar continuidades y rupturas. En un inicio, se pueden presentar síntomas somáticos como lo pueden ser la incontinencia urinaria y fecal, dolores de cabeza y/o estomacales. En cuanto al campo cognitivo, se pueden presentar retrasos en el desarrollo, ansiedad, retraimiento y/o conductas sexualizadas no acorde con la edad, como la masturbación excesiva o en público, siendo este último el síntoma más característico en niños y niñas en edad preescolar. Aparte de los síntomas ya descritos, en edad escolar se presentan síntomas como la conducta agresiva y problemas conductuales que pueden llegar a afectar la vida social y académica de la víctima del abuso.

En la adolescencia, la víctima de abuso puede llegar a realizar actividades delictivas, al igual que se pueden presentar trastornos de la conducta alimentaria, problemas físicos de salud, consumo de drogas, conductas suicidas y autolesivas, así como conductas sexuales tempranas y de riesgo. A largo plazo, el ASI muestra una disminución en la sintomatología, aunque se debe aclarar que, si bien puede que no se presente una sintomatología clara, especialmente las relacionadas con la ansiedad, otras parecen agravarse, como las referidas a las conductas agresivas o sexuales.

Igualmente, se debe tener en cuenta la aparición de efectos, señalados por los autores como “durmientes”, en algunas víctimas. Hacen referencia en situaciones en donde la víctima de ASI no parece tener efectos significativos después del abuso. No obstante, al pasar el tiempo, se empiezan a manifestar problemas emocionales y/o conductuales por causas no claras. Generalmente estos efectos aparecen del año en adelante, incluso en la edad adulta, provocada por una revictimización o por la ausencia de esta. Incluso se puede presentar por un hecho desencadenante o que recuerde el abuso.

Además, en la etapa adulta, las víctimas de ASI tienen mayor probabilidad de padecer trastornos emocionales como depresión, ansiedad, baja autoestima o problemas en las relaciones sexuales. Principalmente la depresión y la ansiedad es un síntoma en adultos abusados sexualmente durante la infancia. Las víctimas de ASI manifiestan una probabilidad mayor que el resto de la población en presentar al menos un trastorno de ansiedad. Otros síntomas comunes incluyen la baja autoestima, la tendencia a las prácticas sexual no sanas o mal adaptativas, como lo pueden ser la evitación del sexo o las prácticas sexuales del riesgo, así como una menor frecuencia en las relaciones sexuales y mayor cantidad de problemas y disfunciones sexuales.

Aparte de lo anteriormente mencionado, el ASI puede afectar la autopercepción de las víctimas en las relaciones con los otros. Se presentan problemas interpersonales en las víctimas, en donde se puede manifestar la dificultad para iniciar, mantener y desarrollar relaciones interpersonales, la falta de confianza en los demás. Por otro lado, el ASI se relaciona con el desarrollo de trastornos disociativos y de personalidad.

Así mismo, las víctimas de ASI tienden a desarrollar adicciones a las drogas durante la etapa adulta, así como a la realización de actividades delictivas, y tienen una mayor probabilidad de abusar a otros niños, niñas y adolescentes. Para finalizar, una de las consecuencias del ASI es el riesgo de revictimización, entendido como el posterior abuso sexual o físico de la víctima cuando es adulta, así como la aparición de síntomas de salud física como trastornos somáticos, dolores crónicos y trastornos gastrointestinales.

Por su parte, la categoría de violencia sexual también se ha desarrollado teóricamente, permitiendo una comprensión más amplia sobre el fenómeno y brindando pistas para un mayor abordaje social, jurídico y político. Bernal, C. Echeverri, L. (2015) tomando a Marugan (2013) definen la violencia como “(...) todo acto intencional que por acción u omisión se vale de la fuerza física o simbólica para dañar a otro(s) física, psicológica, sexual o económicamente” (p.

162). Igualmente, aborda la violencia como un conjunto de actos que de forma pensada o sin intención, dañan a otros. Considerando esta definición, se encontró que Bourdieu (1997), como fue citado en Bernal y Echeverri (2015), aporta a la construcción desde la violencia simbólica entendida como “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas, transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas” (p. 162).

En ese sentido, la violencia se configura desde diferentes ángulos: la violencia física, que daña al otro, dejando generalmente marcas visibles como cicatrices, huellas y/o mutilaciones; la psicológica, que es más difícil de identificar, pero que afecta igualmente a la persona, limitando y perturbando sus interacciones, tales como la discriminación, el abuso de poder, el menosprecio, la intimidación, entre otras; la simbólica, propuesta inicialmente por Bourdieu, que es transmitida por la sociedad y puede ser abordada desde dos perspectivas: una, que inicia con un favor que solo se puede retribuir con el agradecimiento eterno, generando una dependencia interminable que termina siendo sufrida por la persona que recibió el favor. La segunda perspectiva, propuesta por Bernal y Echeverri (2015), establece la violencia sutil, ejercida por razones de género que limitan la construcción de la identidad de las personas como hombre, mujer o sin género, pudiendo no derivar en traumatismos físicos ni psicológicos. Por tal razón se denomina sutil, es naturalizada y poco reconocida a causa de la histórica instauración del sistema sexo-género que atribuye características, roles, prácticas específicas a las personas por un motivo bio-social fundamentado en el binarismo hembra-macho, transmitido generacionalmente.

Por la misma línea, la violencia contra las mujeres se legitima por las sociedades para el sostenimiento de un sistema de dominación y relaciones de poder desiguales, por lo tanto, se debe trabajar para el cambio de paradigmas mentales, relacionales, emocionales y de saber. Así, se señalan dos maneras de cambiar este fenómeno: la primera, se refiere a la concientización de la

prevención de la violencia hacia las mujeres; y la segunda, la utilización de medidas legales que eviten la violencia como mecanismo de dominación. No obstante, ante esta última opción, es necesario aclarar que las medidas legales que emplean métodos coercitivos solo provocan un temor a la sanción, mas no un cambio en las prácticas sociales. Por este motivo, se considera a la educación como un mecanismo que promueve la toma de conciencia frente al problema, pues permite empatizar desde la emocionalidad y lo práctico, así como tiene en cuenta el impacto generado y la restauración ante el daño provocado a las y los otros (p.167).

Relacionado al punto anterior, nos podemos remitir a la violencia de género. Se concibe como un problema en aumento y, por lo tanto, requiere acciones que permitan su abordaje. Históricamente, las acciones violentas contra cualquier género (masculino, femenino u otros) impacta de forma negativa en sus víctimas, en aspectos como su identidad hasta su bienestar social, físico y psicológico, dejando, en muchas ocasiones, marcas difíciles de sanar. La principal forma de acabar, o disminuir, la violencia de género es la prevención. Se pueden integrar varios aspectos: un cambio global en la forma de ver las relaciones hombre-mujer, un cuestionamiento de los roles sociales y estereotipos del lenguaje, entre otros. Estas cuestiones deben darse desde los sujetos, partiendo desde sus propias concepciones de ser humano, social y ciudadano, para transmitirlos eficazmente a las generaciones venideras.

Estas violencias han sido registradas y sistematizadas, generalmente para evaluar la sistematicidad del problema. Así, en Colombia, para 2023, teniendo en cuenta los reportes de la Estadística Delictiva de la Policía Nacional, entre enero y agosto del año 2023, se presentaron en el país 8295 delitos sexuales contra menores de edad, de los cuales 4605 fueron contra niños y niñas y 3690 fueron contra adolescentes. Igualmente, la cifra de niños, niñas y adolescentes que ingresaron al sistema de protección del ICBF por violencia sexual reportados entre el 1 de enero

y el 31 de agosto fueron 11135, de los cuales 9705 fueron víctimas del sexo femenino y 1425 de sexo masculino.

Para el año 2024, según una declaración del Ministerio de Trabajo, a fecha de 29 de abril, se han encontrado 298 niños, niñas y adolescentes que ingresaron por motivo de violencia sexual -explotación sexual comercial para el mismo período y que arroja 1173 casos atendidos por este motivo en los últimos cinco años-.

El abordaje de la propuesta de educación sexual basada en los derechos sexuales y reproductivos se fundamenta en la libertad sexual que cada persona tiene inherente al hecho de ser humanos. Mencionado lo anterior, es importante el abordaje de un componente como lo es el abuso sexual infantil y la violencia sexual para que personas, sean estudiantes, docentes o padres de familia, puedan identificar cuáles son las primeras señales del infante o adolescente abusado, al igual que les permita a los y las estudiantes identificar situaciones de abuso o violencia sexual. Finalmente, es necesaria una red de apoyo, refiriéndose específicamente en la escuela, entre docentes, orientadores y padres de familia que sepan identificar casos de abuso y/o violencia sexual, sepan acompañar a la víctima y, debido a que está dentro de las obligaciones del docente, denuncien oportunamente el caso.

#### ***1.4.2. Embarazos Adolescentes***

Otra de las temáticas centrales que podría abordarse en una propuesta de educación sexual basada en el enfoque diferencial y de derechos humanos es la de los embarazos adolescentes, entendiendo que por sí sola no es un problema sino por las condiciones que la constituyen y las consecuencias que en muchos casos deriva. Para Profamilia (2023), el embarazo en adolescentes se considera resultado de la interrelación de múltiples factores como la desigualdad social, la falta de oportunidades, las limitaciones económicas, la inequidad de género, los imaginarios y estereotipos de género sobre masculinidad y feminidad, y el desconocimiento sobre la salud

sexual y reproductiva desde edades tempranas. En este sentido, la falta de oportunidades, de educación y de acceso a servicios integrales de salud sexual y salud reproductiva podrían constituir las principales condiciones que sustentan los embarazos en la adolescencia. Por tanto, ha sido considerado en las sociedades actuales, principalmente las occidentales y urbanas, como una problemática de salud pública mundial que genera múltiples consecuencias a nivel psicosocial, sumado a que en este período de edad se presenta un mayor riesgo de mortalidad y morbilidad tanto de la madre como de su hijo.

Para el año 2022, según el DANE se presentaron 569.311 nacimientos en todo el territorio nacional, de los cuales 4.169 ocurrieron en niñas entre 10 y 14 años y 93.096 en mujeres adolescentes de 15 a 19 años, mostrando una disminución del 14,8% y del 13,6% respectivamente en comparación con el año 2021.

Del total de nacimientos del año 2022, el 98,4% se presentaron en el área urbana y el 1,6% en el área rural. Con respecto al año 2021, el número de nacimientos disminuyó 6,6% en el área urbana y 45,9% en el área rural. En niñas de 10 a 14 años del área urbana se presentó una disminución en los nacimientos del 12,9% con respecto al año 2021, y en mujeres adolescentes de 15 a 19 años hubo una disminución del 12,7%. En el área rural en niñas de 10 a 14 años se presentó una disminución del 45% y en mujeres adolescentes del 38,8%.

En tanto, para el año 2021, la cifra de nacimientos en niñas de 10 a 14 años aumentó un 13,8%, llegando a 4.895, mientras que la cifra de nacimientos en mujeres adolescentes de 15 a 19 años disminuyó en un 2,6% con respecto al año 2020 (con un total de 107.741). El número de nacimientos en niñas de 10 a 14 años de las zonas urbanas aumentó 12,1%, pasando de 4.108 en el año 2020 a 4.604 en el año 2021. Mientras que, en las zonas rurales se presentó un aumento del 50,8% en el número de nacimientos en niñas de 10 a 14 años, pasando de 193 nacimientos en el año 2020 a 291 en el año 2021. Los nacimientos en mujeres adolescentes de 15 a 19 años de las

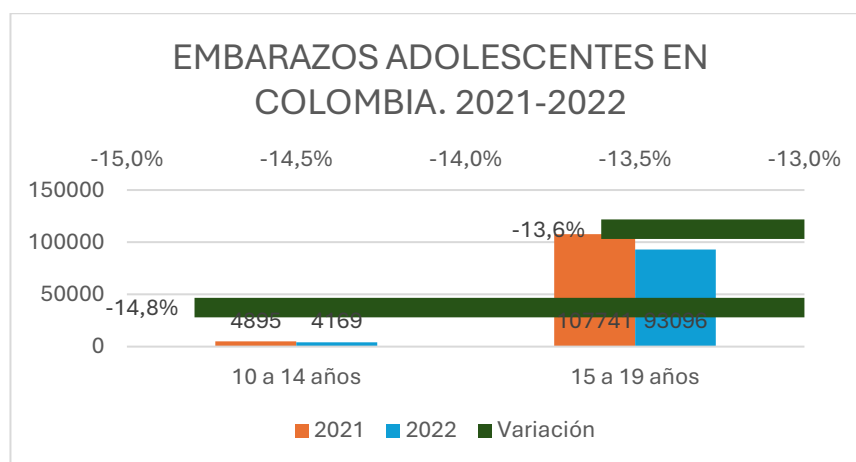
zonas urbanas presentaron una disminución del 3,1%, pasando de 107.521 nacimientos en el año 2020 a 104.209 en el año 2021. Sin embargo, los nacimientos en las mujeres adolescentes de las zonas rurales presentaron un aumento del 12,1% pasando de 3.151 en el año 2020 a 3.532 en el año 2021.

*Tabla 3. Variación nacimientos en adolescentes. Año 2021. Elaboración propia*

Grupo etario	Nacimientos	Zonas urbanas	Zonas rurales
10-14 años	13,8%	12,1%	50,8%
15-19 años	-2,6%	-3,1%	-12,1%

*Tabla 4. Variación nacimientos en adolescentes. Año 2022. Elaboración propia*

Grupo etario	Nacimientos	Zonas Urbanas	Zonas rurales
10-14 años	-14,8%	-12,9%	-45%
15-19 años	-13,6%	-12,7%	-38,8%



*Ilustración 1. Número de embarazos adolescentes y variación. Año 2021-2022. Elaboración propia*

En esta propuesta se asume como una problemática que podría ser abordada desde una perspectiva de educación sexual integral en la medida en que estos embarazos llevan, en muchos casos, a la pérdida de proyectos de vida de los progenitores, a la afectación emocional y mental de estos, a infancias poco cuidadas o a cargo de otros cuidadores que muchas veces no garantizan

su protección y salvaguarda, entre otras consecuencias como la subversión de los roles en las infancias.

Cuando se refiere al término de “subversión de los roles en las infancias”, es necesario remitirnos al concepto de “parentalización” definido por Salvador Minuchin en el año 1967 como la imposición de responsabilidades al niño que son inadecuadas para su nivel de madurez. Para otros especialistas, la parentalización se da en situaciones donde los niños toman roles y responsabilidades que generalmente son tomados por adultos, causando en ellos alteraciones desde el punto de vista psíquico, lo que puede alterar sus relaciones interpersonales (ICEPH, 2021).

Para UNICEF (2000, como fue citado en ICEPH, 2021), el fenómeno de parentalización se puede clasificar como un tipo de negligencia emocional, pues al otorgar al niño una tarea que no va acorde a su nivel de capacidad física o mental, el cuidador está ignorando las verdaderas capacidades del niño. Este tipo de negligencia, a diferencia de otros tiende a ser invisibilizado al ser un medio para mantener el equilibrio material del hogar. Este fenómeno se manifiesta en familias donde son difusos los límites y no se perciben de forma adecuada en los subsistemas conyugales, parentales y filiales, pues el niño parentalizado termina ocupando estos espacios, imposibilitando su individualidad e independencia.

En este sistema familiar, es muy posible que la familia sea negligente, pues hay ausencia de límites de afecto y apego desorientado, escasez de control y comunicación, por lo que el niño empieza a pensar en cómo agradar a sus padres, dejando de lado sus aspiraciones personales y su propio cuidado. Aunque este fenómeno no es exclusivo de un embarazo a temprana edad, podría derivarse de crianzas poco preparadas mental, física, emocionalmente y sin redes de soporte que reproduzcan violencias internalizadas e intergeneracionales.

Es necesario el abordaje de una propuesta que aborde los derechos sexuales y reproductivos pues aunque el embarazo adolescente en sí no necesariamente es visto por algunas comunidades como un problema, en muchos casos, por no decir la totalidad, se derivan de violaciones de los derechos sexuales y reproductivos, al tratarse de casos de abuso y/o violencia sexual, o por la falta de agencia y autonomía corporal, que terminan afectando, en mayor medida, el proyecto de vida de la adolescente embarazada. Igualmente, se tratan de adolescentes que cargan una responsabilidad que no les corresponde, al posiblemente no tener la madurez o condiciones necesarias para hacerse cargo de la crianza de otro ser humano. Se cierra este apartado con algunas conceptualizaciones del género e identidad de género.

#### ***1.4.3. Género e Identidad de Género***

Un último aspecto que compone esta propuesta de educación sexual integral es la comprensión sobre el género e identidad de género. Sobre el género e identidad de género hay una discusión sustanciosa, pero en este trabajo se presentarán dos perspectivas acordes a la intencionalidad y consideraciones personales del autor. Así, Claudia M. Bernal y Luisa F. Echeverri (2015) afirman que el género es ampliamente abordado desde sus significados y sentidos, los cuales tienen un punto en común al asegurar que el género es “*una construcción cultural del ser humano*”; coinciden en que una persona nace con un sexo, pero las determinaciones de la cultura hacen que por obligación se llegue a ser mujer u hombre, es decir, el género es una interpretación cultural y las características de mismo son transmitidos históricamente a los seres humanos, constituyéndose en un factor que construye la singularidad del hombre o de la mujer.

Pero es Banchs (1996), como fue citada en Bernal y Caballero (2015), quien logra definir clara y objetivamente el término como “todo añadido sociocultural que se le atribuye al sexo

biológico, es decir, al conjunto de ideas, representaciones, valores y normas sobre lo que es ser hombre o mujer, lo propio del niño y de la niña, de lo masculino y lo femenino” (p. 162).

Por su parte, la antropóloga feminista Gayle Rubin (1975), brinda la categoría de “sistema sexo/género” como sede de la opresión de las mujeres, las minorías sexuales y algunos aspectos de la personalidad humana en los individuos. Lo define preliminarmente como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97), en cuanto el interés de la autora es demostrar la necesidad de ese concepto como resultado del fracaso del marxismo clásico en cuanto a la plena expresión o conceptualización de la opresión sexual, derivado del hecho de que el marxismo, como teoría de la vida social, no se interesa en el sexo.

Lo anterior es realizado mediante una revisión de las obras de Claude Lévi-Strauss y Sigmund Freud. Por motivo del trabajo de grado, es pertinente mencionar tres categorías, o conceptos propuestos por la autora: el sistema sexo-género, introducido anteriormente, el patriarcado y el intercambio de mujeres. Inicialmente, el sistema sexo-género se puede concebir como un sistema en donde los hombres dominan a las mujeres, que se justifica desde la estructura propia de las sociedades, en donde se emplean a las mujeres como materia prima y se modela a las mujeres como producto. También se concibe como esa parte de la vida social en la que reside y se justifica la opresión de las mujeres, minorías sexuales y aspectos de la personalidad de los individuos. Nace de las necesidades de sexualidad y procreación que tienen las sociedades, que nunca son satisfechas de forma natural, en donde el sexo es determinado y obtenido culturalmente. Igualmente, toda sociedad posee un sistema sexo-género, “un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humana es

conformada por la intervención humana y social y satisfecha de una forma convencional, por extrañas que sean algunas convenciones” (Rubin, 1975, pp. 102-103).

Puede verse a este sistema, relacionado al sexo, género y procreación humana, como sometido y modificado por la actividad humana durante milenios. El sexo como es conocido: identidad de género, deseo y fantasías sexuales, es un producto social. En esencia, este sistema representa la fase reproductiva de un modo de producción. Además, abarca más que las simples “relaciones de procreación”, extendiéndose en un sentido biológico más amplio.

Por otro lado, el término “patriarcado” fue introducido para diferenciar los elementos que mantienen el sexismo en otras fuerzas sociales, sin embargo, oculta otros elementos. Todas las sociedades poseen modelos sistemáticos para tratar el sexo, que se pueden dividir en dos formas: igualitarios o “estratificados por género”, como sucede en la mayoría de los casos conocidos. El término “patriarcado” incorpora dos sentidos: la distinción entre la capacidad y necesidad de crear un mundo sexual y los modelos opresivos en los que se han organizado los mundos sexuales. Por su parte, en el sistema sexo-género se concibe como un término neutro que indica que la opresión no es inevitable, sino un producto de las relaciones sociales que la organizan.

Para Rubin, hay sistemas estratificados por género que no se adscriben a la definición en sí de patriarcado. Inicialmente, un patriarcado es una forma específica de hegemonía masculina, descrita, en un principio, como el tipo de sociedades de pastores nómadas como las del Antiguo Testamento del que proviene el término. Toma como ejemplo a Abraham, quien era un patriarca, cuyo poder absoluto era un aspecto de la institución paternidad, como se definía en su grupo social. Hay grupos especialmente opresivos para las mujeres, pero el poder no está basado en su papel de patriarcas, sino en su masculinidad adulta colectiva.

Por otra parte, se introduce el término “intercambio de mujeres”, ubicándose ahí la opresión de mujeres basado en sistemas sociales más que en biológicos. Además, se sugiere que,

para entender mejor el origen de la opresión de las mujeres, es más relevante investigar el tráfico de mujeres que el tráfico de mercancías. No es muy difícil, en el campo histórico y antropológico, encontrar ejemplos de este tráfico. Son entregadas en matrimonio, tomadas en batalla, intercambiadas, compradas y vendidas, en sociedades tanto “civilizadas” como “primitivas”. Existe también el tráfico de hombres, pero como esclavos u otras categorías sociales, pero no como hombres. Las mujeres son objetos de transacción simplemente como mujeres. A lo largo de la historia, los hombres han sido vistos como los actores principales en el intercambio sexual - sujetos sexuales- mientras que las mujeres han sido vistas, en gran medida, como objetos de intercambio -semiobjetos, regalos-, reflejado en diversas costumbres y características de la personalidad.

En sí, el intercambio de mujeres no se plantea como una definición de cultura ni un sistema. Es una comprensión de ciertos aspectos de las relaciones sociales de sexo y género, así como la forma de expresar las relaciones sociales en un sistema de parentesco en donde se especifica que los hombres tienen derechos sobre sus parientes mujeres y que las mujeres no tienen derechos sobre sí mismas ni sobre sus parientes. Así, el intercambio de mujeres sostiene la idea de que las mujeres no tienen pleno derecho sobre sí mismas. Sin embargo, se ve como una limitante al percibirse como una necesidad cultural y cuando se utiliza únicamente como instrumento de análisis de un sistema parentesco.

Si se percibe al intercambio de mujeres como un principio fundamental del parentesco, la subordinación de esta es un producto de las relaciones que producen y organizan el sexo y el género. Se relaciona con la economía del sexo y del género, así como con la economía política de los sistemas sexuales, en la medida en la que se forman mecanismo de producción y reproducción de determinadas convenciones sexuales. Así, basándose en “La Familia” de Levi-Strauss se introducen nuevas consideraciones en el análisis del parentesco. Se plantea el problema de las

condiciones previas necesarias para que los sistemas de matrimonio funcionen adecuadamente. Además, investiga que tipo de “personas” son necesarias para estos sistemas de parentesco, mediante el análisis de la división sexual del trabajo.

Afirma Rubin que, si bien toda sociedad tiene algún tipo de división de tareas por sexo, la asignación de estas tareas varía enormemente. Esta división sexual del trabajo no es una especialización biológica, sino que corresponde al propósito de asegurar la unión entre hombres y mujeres, provocando que la única unidad económica viable tenga un hombre y una mujer. La división sexual del trabajo puede verse como un tabú, primero, contra la igualdad entre hombres y mujeres que divide los sexos en dos categorías exclusivas y exagera las diferencias biológicas, creando así el género, y segundo, contra los arreglos sexuales distintos a los heterosexuales.

En la lectura que realiza de “La familia” de Lévi-Strauss, se presenta una crítica radical a los arreglos sexuales humanos, pues no hay ningún aspecto de la sexualidad que pueda considerarse como natural. Las manifestaciones de sexo y género son más bien imposiciones sociales. En términos simples, implica la prohibición de ciertos matrimonios, el establecimiento de reglas para este mismo y la disposición de los individuos para casarse.

Se destacan los siguientes planteamientos centrales. En primer lugar, se ve al género como una imposición social que divide los sexos, cuyo origen es más social que biológico. El género demanda la supresión de las semejanzas naturales entre hombres y mujeres, y causa una represión de las características de la personalidad en prácticamente toda la población. Es en donde reside la opresión de las mujeres, especialmente sus relaciones de intercambio, y supone una división rígida de la personalidad. En segundo lugar, se plantea la institucionalización de la sexualidad con el objetivo de garantizar el matrimonio, a causa de la concepción de las personas, así como las restricciones sobre las relaciones no heterosexuales. Se crea al hombre y a la mujer como

seres heterosexuales. Por último, este sistema de intercambio de mujeres supone una represión mayor de la homosexualidad femenina, al no tener las mujeres disposición sobre sí mismas.

Seguido a esto, los sistemas sexo-género son vistos como productos ahistóricos de la actividad humana. La economía política de estos sistemas muestra que el concepto de “intercambio de mujeres” es insuficiente. Por lo menos, la idea de que el matrimonio supone una forma de “intercambio de mujeres” en sociedades “primitivas” es vaga. Por lo anterior, pone como ejemplo a los sistemas de tres sociedades. En la primera no hay un equivalente para una mujer, por lo que un hombre tiene derecho sobre una parienta. En la segunda, una mujer puede convertirse en precio de novia y viceversa, dependiendo del tipo de presión aplicada a la mujer. Por último, hay sociedades en donde el precio de la novia solo se convierte en novias y alguna otra cosa, como prestigio político. En este caso, la mujer debe estar implicada en el sistema político.

Por esta línea, los sistemas de matrimonio pueden implicarse de varios modos: en la acumulación de riqueza y el sostenimiento de privilegios económicos y políticos, así como en la formación de alianzas y en la consolidación de personas de alto rango en una casta cerrada endógama. Por tal razón, los sistemas sexuales no pueden entenderse en aislamiento. Para analizar ampliamente a las mujeres en una sociedad específica, se debe tener en cuenta la evolución de formas de mercancía a mujeres, sistemas de tenencia de tierra, ordenamientos económicos y políticos, etc.

Para finalizar, se debe tomar en cuenta al género como un producto social, basado en el sexo biológico, pero al fin social. En diferentes sociedades, por no decir en todas, hay un sistema sexo-género, en las que se dan ciertas implicaciones económicas, políticas y sociales, en donde mayoritariamente se observa una subordinación de la mujer, al igual que se presenta una división

sexual del trabajo. Este en la organización sexual implica el género, la heterosexualidad obligatoria y la constricción de la sexualidad femenina.

Por lo anterior, una educación sexual basada en los derechos sexuales y reproductivos debe materializarse en una propuesta pedagógica que apueste por el reconocimiento de lo que implica un sistema sexo-género, para, de cierta manera, minimizar las concepciones que terminan por limitar la libertad sexual, económica y social de las mujeres, al igual que reconocer al género como un ente social dinámico y cambiar la posible concepción de que la heterosexualidad sea obligatoria.

### **1.5. Conclusiones del capítulo**

En resumen, mediante esta propuesta pedagógica se pretende abordar una educación sexual basada en derechos sexuales y reproductivos en el marco de un enfoque de derechos humanos y diferencial. Sobre la categoría de educación sexual se revisan los antecedentes nacionales, en donde se rescata la obligatoriedad de la educación sexual, pero la pobre materialización de esta misma, hablando incluso, de un desmonte gradual de cualquier proyecto pedagógico sobre educación sexual. Así mismo, revisando los proyectos de grado de varias licenciaturas, puede encontrarse en mayor o menor medida un desarrollo en esta materia dependiendo de la licenciatura, aunque cabe señalar que hay trabajos de grado que abordan temas similares como la diversidad sexual, estrategias de prevención de violencias basadas en género, entre otras.

Sobre los derechos sexuales y reproductivos se realiza un escaneo desde el orden jurídico y teórico, en el cual se da cuenta de los diferentes momentos en los que estos se empiezan a pensar, mayoritariamente entre movimientos sociales de la comunidad LGBTI (principalmente de gays y lesbianas) y posteriormente pasando a manos de movimientos feministas. A partir de 1994, a propósito de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de El Cairo, es que

empiezan a regir estos derechos (inicialmente reproductivos). Igualmente, se hace una revisión de la política pública (resoluciones, decretos, proyectos de acuerdo, leyes, planes nacionales, distritales, etc.) existente, en primer lugar, de la educación sexual y, en segundo lugar, de los derechos sexuales y reproductivos, en donde se reitera en la obligatoriedad de la educación sexual, programas que sirven como sugerencia para su implementación en el aula, la promoción y protección de los derechos sexuales y reproductivos, entre otros. Esto visto a un nivel nacional y distrital (Bogotá D.C.).

Con respecto a las movilizaciones sociales por los derechos sexuales y reproductivos, se da cuenta que éste ha sido un mecanismo efectivo para la consecución de derechos y han sido pieza clave para la conceptualización de cierta parte de estos. Podemos darnos cuenta de esto, primero, en el aporte que hicieron estos movimientos en las Conferencias celebradas en El Cairo (1994) y en Beijing (1995) en donde se avanzó en la conceptualización, promoción y cobertura de los derechos sexuales y reproductivos. Estas movilizaciones igualmente han servido para lograr el aborto en Colombia (primero en 2006, posteriormente en 2022) y el matrimonio igualitario en el 2016. Aunque cabe aclarar que estos no lo han logrado por sí solos, pues deben ser acompañados de otros mecanismos como los legales.

Esta propuesta se piensa a partir de los siguientes componentes ligados a los derechos sexuales y reproductivos, abordados teóricamente a partir de la producción de académicos-as, movilizaciones sociales y organizaciones supranacionales: (1) el abuso sexual infantil y la violencia sexual; (2) los embarazos adolescentes, del cual también se incluye la subversión de los roles en las infancias; y finalmente (3) un componente, considerado más disruptivo que los anteriores, el género.

Para concluir, se nota una carencia de la materialización de la educación sexual, y un poco en la investigación, cualquiera que sea su enfoque. Esto no quiere decir que tales investigaciones no

existan, pero hay pocas (en mi punto de vista). Es importante ampliar el desarrollo de propuestas pedagógicas y de investigación sobre la educación sexual que culminen en la materialización de un abordaje complejo del tema. Igualmente, es importante que se siga denunciando la poca materialización de la educación sexual existente y un compromiso de los padres de familia, docentes y en general de la comunidad educativa por la implementación de proyectos pedagógicos de educación sexual.

## 2. Caracterización Institucional y despliegue pedagógico

El segundo capítulo de la presente propuesta pedagógica contiene tres apartados. El primero corresponde a la caracterización institucional en donde se va a desarrollar, en este caso el Colegio San José de Castilla-IED, en donde se realiza una exploración documental de la localidad, seguido de la revisión del manual de convivencia de la institución; se presenta la historia institucional, la misión y visión de la institución, así como el modelo educativo planteado, las áreas relacionadas al campo de las ciencias sociales (ciencias sociales integradas, educación ética y valores y educación religiosa). Finalmente, se presenta una caracterización preliminar del curso en donde se llevará a cabo la propuesta y la malla curricular de la asignatura de ética y valores para el grado 9° en el segundo período, que fue el espacio asignado.

El segundo apartado corresponde a la fundamentación pedagógica, en donde se exponen las perspectivas pedagógicas que enmarca la propuesta: el aprendizaje significativo de David Ausubel y el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky. Posteriormente, se presentan aproximaciones teóricas a las pedagogías *queer* y feministas, que permiten fortalecer el tema de la educación sexual desde miradas complejas. Se cierra con el diseño de la propuesta.

### 2.1. Caracterización Institucional: Colegio San José de Castilla-IED

Para iniciar la caracterización institucional, es necesario mencionar que el San José de Castilla (sede A) está ubicado en la localidad octava de Bogotá, Kennedy, específicamente en la UPZ 46 (Castilla). La mayor parte de la localidad se encuentra en área urbana (98,1%). La localidad fue creada en 1963, posterior a que los pobladores del barrio Techo le dieran el nombre en honor al presidente estadounidense asesinado, John F. Kennedy. Después, en 1967, el Concejo ratifica el nombre de la localidad tras la colaboración entre el presidente estadounidense y el

presidente colombiano de ese entonces, Alberto Lleras Camargo, en donde, en el marco del programa “Alianza para el Progreso”, se construyeran supermanzanas con capacidad de 500 a 1500 viviendas, con la concepción de que Kennedy fuera una “ciudad dentro de la ciudad”. Actualmente, Kennedy cuenta con 1'200.000 habitantes (Alcaldía Local de Kennedy, s, f).

En un primer acercamiento a la institución mediante el Manual de Convivencia, se registran cuatro aspectos importantes: su reseña histórica, la misión, visión y el modelo pedagógico. Relacionado con el primer aspecto, como hechos destacables están la creación del colegio el 24 de mayo de 1979, denominado inicialmente como Instituto Educativo Distrital Castilla, como Unidad Básica de 6° a 9° en donde actualmente funciona la IED Castilla, que en 10 años se autorizó la creación del grado 11° y la ampliación a preescolar y primaria.

Entre el 2002 y el 2004, ante disposiciones del MEN, se inicia el proceso de integración con otras instituciones educativas, primero, con la escuela “San José Occidental”, como sede B, “Visión de Colombia” como sede C y “El Tintal” como sede D, esta última pasa a ser parte del colegio Gustavo Rojas Pinilla en el 2008. En 2004, la Secretaría de Educación determina que las Instituciones Educativas Distritales y los Centros Educativos Distritales se denominarán genéricamente como colegios, conservándose las expresiones Instituciones Educativas, quedando el nombre “Colegio San José de Castilla-Institución Educativa”.

Con la unificación de instituciones, el colegio asumió el programa de integración escolar que se desarrollaba en las sedes A, B y C para darle continuidad en la educación media, lo que permitió que los estudiantes que presentaban alguna discapacidad o talento excepcional accedieran al aula regular sin ninguna restricción con apoyo especializado.

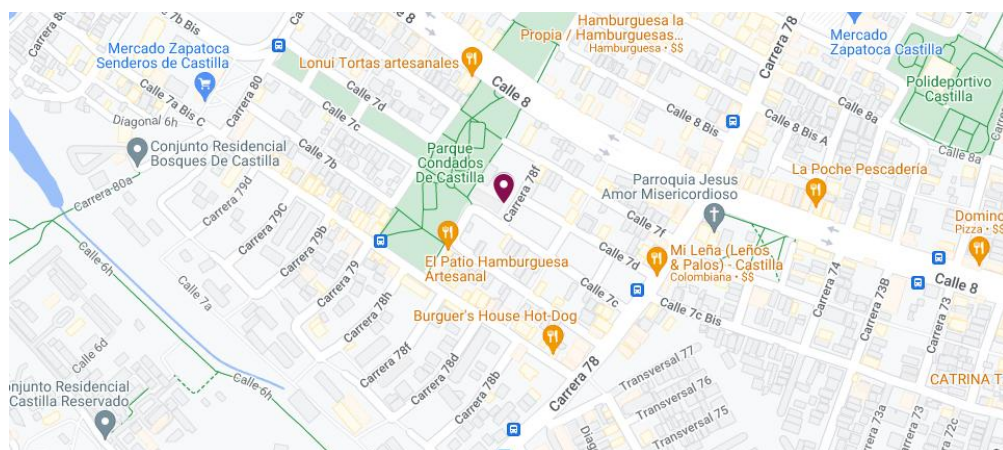
Por otra parte, la administración del colegio durante el 2007 acogió la propuesta para la Educación Media Especializada y la educación por ciclos, además, fue entregada la sede D, se creó el jardín y la sede C. En la administración anterior, se había establecido el PEI y el énfasis

de la institución. La sede A empezó a funcionar en el año 2008, con daños en su estructura que continuaron hasta el 2013, por lo que tuvieron que utilizar dos sedes para bachillerato: una contigua a Lafayette (San José Occidental-Sede B) y la otra en un edificio en Castilla (sede A). En el 2014, se inició el programa Primera Infancia, ubicado en la sede B.

Durante este tiempo, ha sido propósito principal de la institución el fortalecimiento del énfasis en inglés, desde el Desarrollo Integral de la Educación Media (DIEM), en la se ha incentivado el uso de la segunda lengua (inglés) mediante convenios con universidades para apoyos pedagógicos en Primaria y la intensificación de horas de inglés dentro de los planes de estudio en Básica Secundaria y Media.

A inicios del año 2014 se recibió la sede A, ubicada en la Carrera 78F N.7D – 03, la cual consta de tres bloques, con un mobiliario renovado que permiten el apoyo a estudiantes y docentes.

*Ilustración 2. Ubicación Colegio San José de Castilla-IED sede A. Tomado de: Google Maps*



Como misión, el Colegio San José de Castilla-IED propende por la formación de sus estudiantes como seres autónomos, líderes y tolerantes, brindándoles elementos para una sana convivencia y herramientas para el desarrollo de las habilidades comunicativas con énfasis en lengua extranjera-inglés, fundamentando un proyecto de vida acorde a los requerimientos de la sociedad. Relacionado a la visión, en el año 2021, el colegio pretende consolidarse como una

Institución Educativa de calidad que busca formar líderes positivos, fundamentados en la sana convivencia y las habilidades comunicativas con énfasis en el uso de lengua extranjera-inglés.

Tomando como referencia al área de ciencias sociales, para la Educación Básica Primaria (1° a 5°) se toma en cuenta la asignatura de Ciencias Sociales, que integra los siguientes campos: historia, geografía, democracia y competencias ciudadanas, con una intensidad horaria de tres horas semanales. También se menciona el área de educación ética y valores humanos, con la asignatura de ética y el área de educación religiosa, con la asignatura de religión, cada asignatura con una intensidad horaria de una hora por semana, mejor explicado mediante el siguiente cuadro:

*Tabla 5. Intensidad horaria áreas de Ciencias Sociales, Ética y Valores Humanos y Educación Religiosa para los grados de Educación Básica Primaria. Elaboración propia*

Área	1°	2°	3°	4°	5°
Ciencias Sociales	3H	3H	3H	3H	3H
Ética y Valores Humanos	1H	1H	1H	1H	1H
Educación Religiosa	1H	1H	1H	1H	1H

Para la Educación Básica Secundaria (6°-9°) y Media (10°-11°), se contempla el área de Ciencias Sociales integradas, que comprende los campos de historia, geografía, cátedra de la paz, democracia, Constitución política y Derechos Humanos. Aparece el área de Ciencias Políticas y Económicas, con la asignatura homónima, el área de Filosofía con la asignatura del mismo nombre, el área de Educación Ética y Valores, con la asignatura del mismo nombre y finalmente el área de Educación Religiosa, con la asignatura de Religión. Con respecto a la intensidad horaria, puede ser mejor explicada mediante el siguiente cuadro:

*Tabla 6. Intensidad horaria de las áreas de Ciencias Sociales, Filosofía, Ciencias Políticas y Económicas, Educación Ética y Valores y Educación Religiosa para los grados de Educación Básica Secundaria y Media. Elaboración propia*

Áreas	6°	7°	8°	9°	10°	11°
Ciencias Sociales	4H	4H	4H	4H	-	-
Filosofía	-	-	-	-	2H	2H
Ciencias Políticas y Económicas	-	-	-	-	1H	1H
Educación Ética y Valores	1H	1H	1H	1H	1H	1H
Educación Religiosa	1H	1H	1H	1H	1H	1H

A partir de la entrada a la Educación Media, desaparece el área de Ciencias Sociales y se integra el área de Filosofía y el de Ciencias Políticas y Económicas, también se nota la ausencia de estos en la Educación Básica Secundaria. Sin embargo, como se puede evidenciar, no existe una cátedra de educación sexual o similares, sino, algunos desarrollos en el área de Educación Ética y Valores.

Por otra parte, la institución se rige según un modelo educativo bilingüe, con énfasis en lengua extranjera-inglés, proyecto impulsado por la Educación Media Especializada y por docentes del área de lenguas. Cabe resaltar que el PEI resalta en cierta medida la justificación de este modelo educativo: “un camino para la convivencia y la comunicación en red con el mundo”. Este modelo se justifica bajo dos eventos trascendentales: la apertura económica de la década de los 90 y el reconocimiento multilingüe y pluricultural de la nación presente en la Constitución Política de 1991, que se evidencia en el campo de la educación mediante la Ley General de Educación, que se refiere en el artículo 21 a “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”.

Sobre las ciencias sociales, conversando con la docente Marta Pazos, quien me apoyó al entrar al colegio, se refiere a tres perspectivas y enfoques pedagógicos manejadas en ciencias sociales: el constructivismo social, las ideas propuestas por el modelo de la pedagogía dialogante de Julián de Zubiria Samper y el aprendizaje basado en competencias.

Relacionado con la temática del trabajo de grado, la institución cuenta con protocolos de atención con lo relacionado a situaciones de presunta violencia sexual, situaciones de embarazo adolescente, paternidad y/o maternidad temprana, situaciones de presunta violencia contra niñas, adolescentes y mujeres por razones de género y situaciones de hostigamiento y discriminación por orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diversas, en donde se da cuenta de los mecanismos de acción de la institución ante estos casos y la conexión entre la Secretaría de

Educación, el ICBF y la institución misma para acompañar a las personas involucradas en estos casos (Anexos 1-4).

En lo que respecta a una caracterización preliminar elaborada a partir de los observadores de los y las estudiantes de 901<sup>4</sup>, más de la mitad del salón (65%) residen en barrios estrato 3, principalmente en Castilla o barrios aledaños (Visión de Colombia, Lagos de Castilla, etc.). El resto en barrios estrato 2 (principalmente en el Tintal). El tipo de trabajo de los padres no se especifica en todos los casos, sin embargo, se da a entender que al menos, en la mayoría, cumplen con el nivel académico de bachillerato, seguido de técnicos o tecnólogos y finalmente de profesionales, estos últimos siendo una minoría dentro de los padres y madres de familia, lo que deja ver brevemente la situación económica de los padres y madres de familia del grado.

Por último, se hace una revisión de la malla curricular del área de Educación Ética y Valores del segundo período para el grado noveno debido a que la implementación de la propuesta, por direcciones de la profesora de la institución por la similitud de los temas propuestos, se debe realizar en ese momento del grado. Se presenta en los anexos 5 y 6 la malla curricular de noveno para el primer y tercer período:

---

<sup>4</sup> La caracterización se realizó en el segundo semestre del 2024, por lo que se hizo en el momento en donde eran el grado 801, sin embargo, el desarrollo de la propuesta fue realizado durante el año 2025

Tabla 7. Malla curricular Educación Ética y Valores. Grado 9º, periodo 2. IED San José de Castilla

<b>PERÍODO</b>	<b>GRADO 9º. PERÍODO 2</b>	<b>INTENSIDAD SEMANAL</b>	<b>1 HORA</b>
<b>OBJETIVO DEL GRADO</b>	<b>PROMOVER EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES, EL RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y DE LOS DEMÁS, CON EL FIN DE FOMENTAR LA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR</b>		

<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>ESTANDARTES/DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS (HABILIDADES)</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>	<b>RECOMENDACIONES PLAN DE MEJORAMIENTO</b>
GÉNERO Y SEXUALIDAD	<p>Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto</p> <p>Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de género</li> <li>• Diferencia entre sexo, género e identidad de género</li> <li>• Concepto de orientación sexual</li> <li>• Estereotipos y roles de género</li> <li>• Machismo</li> <li>• Feminismo</li> <li>• Sexismo en el lenguaje</li> <li>• Respeto a la diversidad</li> <li>• Maltrato y violencia</li> </ul>	Promover en el estudiante el respeto por la diferencia y el reconocimiento de la diversidad	<p>Analiza el concepto de sexo, género e identidad de género</p> <p>Reflexiona en torno a los estereotipos de género en los ámbitos personales y sociales</p> <p>Analiza diferentes grupos culturales con sus aportes a la identidad personal y comunitaria</p> <p>Identifico y analizo situaciones sobre violencias basadas en género</p>	<p>Desarrollar las actividades del tipo argumentativo y procedimental sobre género y sexualidad, formuladas en el plan de mejoramiento. Sustentar de acuerdo con los parámetros convenidos</p> <p>Desarrollar procesos de lectura, escritura y oralidad de manera coherente, sobre los temas propuestos en la clase</p> <p>Asumir actitudes convivenciales que fortalezcan el clima escolar</p> <p>Redactar y firmar en compañía de su acudiente un compromiso donde justifique la razón de su reprobación y proponer un plan de mejoramiento personal</p> <p>Su inasistencia a clase es frecuente</p> <p>Se destaca por su liderazgo en el grupo</p> <p>Después de realizadas las actividades de recuperación, no consiguió alcanzar los logros previstos</p>

Por lo anterior, visualizamos cómo la institución, desde la malla curricular, aborda los dos ejes temáticos importantes para una cátedra de educación sexual: el género y la sexualidad. En tanto, se enfoca en la defensa ante la discriminación, el prejuicio, los estereotipos y la intolerancia. Esto se articula a algunos contenidos que aquí se destacan; sin embargo, difiere en los últimos: feminismo, sexismo en el lenguaje, respeto a la diversidad y maltrato y violencia (en este último no se especifica qué tipo de violencia). Esto deriva en la pertinencia de desarrollar este proyecto pedagógico en el marco de la asignatura de ética y valores. La importancia de realizar la propuesta en la institución se presenta por el desconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos que es más evidente en el siguiente capítulo, aparte de la cercanía que se tiene con miembros de la institución.

## **2.2. Fundamentación Pedagógica**

En este segundo apartado se presentan las perspectivas pedagógicas en las que se enmarca esta propuesta pedagógica, como ya fue mencionado, el aprendizaje significativo de David Ausubel y el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky. Además, se realizan unas aproximaciones a las pedagogías *queer* y feministas por la temática abordada.

### **2.2.1. Aprendizaje Significativo (David Ausubel) y Enfoque Sociocultural (Lev Vygotsky)**

Este trabajo se enmarca en dos perspectivas pedagógicas: el aprendizaje significativo de David Ausubel y el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, partiendo de las conceptualizaciones de Jaime Parra, Elena Marulanda, Félix Gómez y Vilma Espejo, (2005), quienes elaboran un informe sobre las principales tendencias de estudio referentes a tres campos de conocimientos: la cognición, la creatividad y el aprendizaje. Entonces, a propósito de las perspectivas pedagógicas propuestas, en primer lugar, para el aprendizaje significativo de David Ausubel, las personas adquieren conocimiento principalmente por recepción más que por descubrimiento. La estructura cognitiva se concibe como una pirámide de tres niveles: el primero, correspondiente a la base, que estaría conformada por la información y los hechos o situaciones concretas ya asimilados dentro de la estructura cognitiva; el segundo nivel, estaría constituido por los subconceptos; y el tercer nivel, por las proposiciones y conceptos generales. Así, la manera óptima de aprender nueva información es asimilarla dentro de dicha estructura, mediante el proceso de subsunción o inclusión, que ocurre cuando una idea se relaciona con otra existente, provocando así una modificación o que les dé sentido a ambas ideas.

El proceso de subsunción o inclusión puede realizarse de tres formas: la derivativa, que ocurre cuando lo que se incorpora es un ejemplo de conceptos que el sujeto ya tiene en su estructura cognitiva; la correlativa, en donde lo incorporado es una extensión, elaboración o modificación de ideas ya aprendidas y finalmente, la combinatoria, ocurre al no existir relación alguna entre lo que se incorpora y lo existente en la estructura cognitiva (Parra et al, 2005).

De esa manera Ausubel, según quienes escriben el informe citado, diseña una teoría del aprendizaje escolar usando como base los procesos de subsunción o inclusión, siendo la construcción de significados el elemento clave de todo el proceso. Para llevar a cabo el proceso, los contenidos a aprender deben ser, en potencia, significativos; es decir, deben poder ser relacionados de manera organizada con los esquemas de conocimientos previos. Ausubel propone una secuencia curricular organizada de manera que cada aprendizaje sea sucesivo y que se conecte cuidadosamente con lo presentado anteriormente, mediante los principios de diferenciación progresiva y reconciliación integradora. La diferenciación progresiva debe presentarse, primero, las ideas más generales de la disciplina y después, los detalles y las especificidades. En la reconciliación integradora, las ideas nuevas deben referirse conscientemente a otras ideas o contenidos previamente aprendidos.

Por otro lado, en el informe de Parra et al. (2005), se habla sobre las diferentes estrategias mediante las cuales un estudiante puede obtener información, ya sea recibéndola de otra persona o descubriéndola por sí mismo. Ninguna de estas estrategias garantiza un tipo específico de aprendizaje. Tanto el aprendizaje fruto de la recepción como el que se da por descubrimiento pueden ser significativos o memorísticos, dependiendo de las circunstancias en las que ocurran. Las principales diferencias entre el aprendizaje significativo y el memorístico se resume en la siguiente tabla:

*Tabla 8. Comparación aprendizaje significativo y memorístico. Tomado de Parra, J, et, al. (2005), como fue citado en Puentes, F. (2003), adaptado de Novak y Gowin (1984) pp. 63-64*

<b>Aprendizaje significativo</b>	<b>Aprendizaje memorístico</b>
Es la incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Esta incorporación se hace por subsunción o inclusión, la cual puede ser derivativa, correlativa o combinatoria	Es la incorporación sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva
Es un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva	No hay ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva
Está ligado a la experiencia, con hechos u objetos	No relacionado con experiencias, hechos u objetos
Supone la implicación afectiva para relacionar nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores	Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores
La adquisición de conocimiento en ante todo una manifestación de aprendizaje por recepción	La adquisición de conocimiento temático es ante todo una manifestación de aprendizaje por repetición

Por su parte, este grupo señala que Vygotsky plantea un *modelo de aprendizaje sociocultural*, en el que sostiene que los procesos de desarrollo y aprendizaje interactúan entre sí, considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Explica además que el aprendizaje es una forma de socialización y concibe al hombre, o al humano, como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores.

Este autor propone los siguientes conceptos fundamentales para explicar su teoría del aprendizaje: zona de desarrollo próximo, herramientas, mediación y zona de desarrollo potencial. El primer concepto corresponde a la distancia entre el nivel de desarrollo, definido por la habilidad de resolver un problema sin la ayuda de un guía, ya sea un adulto u otro más capaz. También, advierte el informe, se refiere a las funciones no totalmente maduras del niño, pero en proceso de hacerlo. El motor del aprendizaje para Vygotsky es la actividad del sujeto mediada por dos aspectos: herramientas y símbolos, en la zona de desarrollo real o ayudado en la zona de desarrollo potencial.

Por otra parte, el concepto de herramientas se refiere a las expectativas y conocimientos previos, que modifican la información que le llegan del contexto y dirigen la actividad del sujeto hacia los objetos. Por otro lado, los símbolos se perciben como los signos para hacer propia dicha información e interiorizarla. Están internamente orientados y apuntan al dominio de uno mismo.

Para Vygotsky, las herramientas y símbolos están estrechamente unidos y se influyen mutuamente, en tanto el aprendizaje humano presupone, primero, una naturaleza social específica, y segundo, un proceso mediante el cual el niño accede a la vida intelectual de las personas de su entorno. De esta forma, la capacidad de planeación y autorregulación de la actividad humana se adquiere de forma progresiva mediante incorporación a la cultura, por el uso de los sistemas de signos, especialmente el lenguaje (Parra et al, 2005).

En cuanto al concepto de mediación, corresponde al nexo entre el contexto y los procesos mentales de los individuos. Ligado al concepto de mediación, surge el de procesos mentales (elementales y superiores), se diferencian en cuanto los superiores utilizan signos para que actúen como mediadores, por lo que el control parte del contexto social al individuo, permitiendo la anticipación y planificación de su acción. Cuando se menciona que la acción del hombre está mediada se refiere a que los sistemas de signos permiten interpretar y controlar la acción social, mediando la propia conducta individual, recibiendo el nombre de “ley de doble formación”, pues

el conocimiento se adquiere, primero, procesándolo desde el exterior con las herramientas y después, se reestructura en el interior, mediante símbolos.

Por último, la zona de desarrollo potencial es generada mediante los conocimientos estructurados generados por los mediadores (herramientas y símbolos). Esta permite acceder a nuevos aprendizajes, formando un grado de autonomía e independencia, es cuando se aprende a aprender más. En conclusión, mencionan en el informe que Vygotsky se centra en la actividad del alumno mediada por su contexto, además, ve al aprendizaje como una reestructuración gradual de la información (Parra et al, 2005).

Se proponen estas perspectivas del aprendizaje en un primer momento para orientar el abordaje teórico y conceptual de los contenidos anteriormente propuestos con el grupo de estudiantes. Además, el siguiente apartado nos invita a pensar en la dinámica del conocimiento y autorreconocimiento de las corporalidades, el placer, disfrute y goce, una conceptualización de unas pedagogías más disruptivas desde el feminismo y lo *queer*.

### **2.2.2. Pedagogías disruptivas: la cuestión feminista y *queer***

*Hay tantos niños que van a nacer  
Con una alita rota  
Y yo quiero que vuelen compañero  
Que su revolución  
Les dé un pedazo de cielo rojo  
Para que puedan volar  
Pedro Lemebel (1986)*

Este apartado corresponde a una conceptualización, primero, de lo *queer*, segundo, de cómo se enmarca la educación sexual, en o para la sexualidad en las pedagogías feministas y las pedagogías *queer*.

Inicio la exploración de esto comprendiendo que, por posicionamientos políticos de distintxs teóricxs<sup>5</sup>, no habría una definición concreta de la categoría *queer*. Cuando se hace referencia a ésta, se podría relacionar con lo “no normal”, con lo desviado en términos sexuales y genéricos. Se ha posicionado la idea en el campo de los estudios de género que ésta fue por primera vez utilizada a finales del siglo XIX como un insulto dirigido hacia el escritor británico Oscar Wilde en una carta del padre de Alfred Douglas, quien lo acusaba de tener una relación con su hijo. A partir de ahí, empezó a usarse a manera de insulto hacia hombres *gais* afeminados o con pluma, por lo que se consideró “un insulto general para cuestionar cosas al asociarlas con la atracción de personas del mismo sexo, del mismo modo que la frase “eso es muy *gay*” se viene

---

<sup>5</sup> Se marca el genérico con x por respeto a lxs distintxs investigadorxs de este campo de estudio

usando recientemente para implicar que algo es negativo” (Barker y Scheele, 2017, como fue citado en Trujillo, 2022, p. 3). Además, como señala Borrillo, “como la xenofobia, el racismo o el antisemitismo, la homofobia es una manifestación arbitraria que consiste en señalar al otro como contrario, inferior o anormal” (2001, como fue citado en Trujillo, 2022, p. 3).

Estas creencias pueden asemejarse a las que justifican que, en el contexto de los países de habla hispana, las personas “desviadas” de la norma sexo-genérica reciban insultos como “maricón de mierda” (haciendo referencia a un caso español de un crimen de odio<sup>6</sup>), travelo, putas, o que se le diga “caballero” a una mujer trans; lo cual no solo se evidencia en la escuela, sino también en los medios masivos de comunicación e información, en el cine, en el arte, en saberes sanitarios como los informes médicos, en el ámbito jurídico y en la sociedad en general (Trujillo, 2022).

Frente al abordaje de la educación escolar de la sexualidad moderna desde algunos planteamientos de las teorías *queer*, Carolina Ojeda, Pablo Scharagrodsky y Santiago Zemaitis (2019), proponen una serie de interrogantes que llevan a situar relaciones potentes entre estos dos campos. En primer lugar, se cuestiona la heteronorma como matriz de inteligibilidad de la educación sexual, haciendo referencia al sistema heteronormativo, que como su nombre lo indica, posiciona a la heterosexualidad como una característica esencial, deseable y privilegiada, que no se puede cuestionar. Además, necesita un par opuesto: la homosexualidad. Este par existe y es funcional en el sistema en la medida en que la heterosexualidad no se cuestiona ni se visibiliza como tal. Por tal motivo es que experiencias, deseos e identidades sexuales diferentes a la (cis)heterosexual quedan por fuera del sistema o llegan a ocupar un lugar de subordinación e inferioridad que se capitaliza a través del mercado.

En segundo lugar, abordan la pregunta ¿qué cuerpo produjo y transmitió la pedagogía moderna? Sobre la cuestión, Ojeda et al (2019) afirman que la pedagogía moderna ha producido un ideal de cuerpo dominante, bajo el cual se han fundado doctrinas pedagógicas. Este cuerpo debe ser blanco, funcional, heterosexual, simétrico, saludable y productivo, obediente, pulcro y aseado, acorde a su jerarquía en función al deseo, clase social, color de piel, religión, etc. En ese orden de ideas, se construyó un cuerpo ideal con base en la lógica de la mismidad, produciendo otredades que la afirmaran como normal, verdadera o deseable, dejando por fuera otras formas de pensar, conceptualizar y experimentar la corporalidad.

---

<sup>6</sup> Hace referencia al asesinato de Samuel Luiz, un hombre de 24 años asesinado en España en el 2021 quien fue golpeado hasta la muerte al grito de “maricón de mierda”

En tercer lugar, sobre la pregunta ¿cómo se habló -y qué se silenció- de la homosexualidad? Van a responder que el régimen de la heterosexualidad concebirá como obligatorias ciertas formas de entender la sexualidad, el deseo y los placeres. Como consecuencia de lo anterior, se genera una exclusión de formas alternativas de pensar, experimentar y vivir la sexualidad. La configuración del imperativo heterosexual implica ciertas identidades sexuadas, que determinan cuáles son los cuerpos viables y posibles, así como la exclusión y el repudio de las prácticas e identidades homoeróticas.

Lo anterior se vive desde la misma fundación de los sistemas educativos modernos, en donde la sexualidad debía ser controlada, vigilada y regulada para evitar un posible contagio del *homosexualismo*, a propósito de lo postulado por el pedagogo argentino Víctor Mercante, quien afirmaba que era desde los 13 años “cuando el amor ofrece esas extrañas perversiones bajo el nombre de homosexualismos” (Mercante, 2013 [1918], como fue citado en Ojeda et al, 2019, p. 8). Esto evidencia que el discurso pedagógico moderno vinculó a lo sexual con la formación moral, intelectual y física, y lo referente a lo sexual fue impartido mediante una educación diferenciada entre hombres y mujeres que tuviera como eje la heterosexualidad, como afirma Tin (2012, como fue citado en Ojeda, et al. 2019, p. 9) “estas diferenciaciones pedagógicas tenían como objetivo reinstaurar cierta diferenciación (sexual) en medio de la escolaridad mixta (heterosexual). Se trataba de lograr que la escolaridad mixta (de los sexos) no desembocara en la confusión (de los géneros)”.

En ese sentido, la escuela moderna se cimentó bajo una matriz de pensamiento (cis)heterosexual y sexista, y sería una de las instituciones que reguló la distribución y características desiguales a varones y a mujeres, consolidando un *orden corporal escolar* con ciertos rasgos genéricos y *heterosexualizados*. En la actualidad, no solo es obsoleto y violento relacionar las experiencias de personas homosexuales con la perversión y el contagio -aunque, algunos grupos conservadores lo siguen haciendo- sino que también es repudiable teniendo en cuenta los avances legislativos y culturales sobre la aceptación de las orientaciones no heterosexuales como formas legítimas de deseo. Por lo tanto, una pedagogía escolar de la sexualidad tiene que estar en contra de todo discurso o práctica LGBTIfóbica, al igual que debe superar cualquier rezago de los viejos modelos de educación sexual instalados en la modernidad, como el moralista, el sanitarista o el biologicista, que han legitimado perspectivas patologizantes y normalizadoras del deseo (Ojeda et al, 2019).

En cuarto lugar, al interrogante ¿cómo se define y explica la sexualidad? Harían referencia a que, en la enseñanza de las formas de reproducción de la vida (sexual, asexual), así como en la descripción de los órganos, gónadas y hormonas sexuadas (de solos dos sexos) se establecieron como equivalentes los términos “sexualidad”, “órganos reproductivos/sexuales” y “reproducción biológica”. Esta forma de enseñar, propia de las ciencias naturales, ha enfatizado en la dimensión más material de la sexualidad: el cuerpo y los órganos vitales. En una cantidad considerable de manuales escolares, esos órganos son nombrados con frecuencia como “sexuales”, siendo las únicas partes nombradas como tal (sistema reproductor femenino/masculino), presuponiendo que otras zonas del cuerpo no generaran placer, o que no existen otros usos eróticos por fuera de los sistemas y órganos reproductivos. Señalar únicamente estas zonas como “sexuales” parece tener el propósito de delimitar y organizar las zonas legítimas de placer del cuerpo y de formar una jerarquía sexuada del cuerpo.

Por tal motivo, señalan Ojeda et al (2019) señala que la escuela genera procesos de exclusión y jerarquización de las partes del cuerpo, así como, normaliza ciertas funciones a ciertas partes del cuerpo, como el escribir para la mano, el reproducirse para los órganos sexuales, etc. De esa forma, los cuerpos, sus formas y funciones, así como los usos que les damos, se definen mediante una matriz heterosexual. Lo anterior puede ser demostrado mediante la historia de la educación sexual: tomando como ejemplo al modelo biologicista moderno, que tuvo vigencia durante gran parte del siglo XX, sería una educación sexual que se centró en los aspectos anatómicos y fisiológicos, heterosexual, coitocentrada y con fines reproductivos, además de cerrarse en la pareja o en el vínculo matrimonial y estigmatizaba a las personas con sexualidades no heteronormativas. Esto provoca que la heterosexualidad sea la única sexualidad legítima para ser enseñada, pues el fin único de la sexualidad es la reproducción. De esta forma, se invisibilizan el resto de las prácticas, experiencias y relaciones que también son de orden sexual, como el placer, las prácticas de autodescubrimiento, las relaciones erótico-afectivas, amorosas o sexuales, o personas heterosexuales, entre otras (Ojeda et al, 2019)

En quinto lugar, se preguntan ¿qué es educable en la educación sexual? Probablemente la pregunta más relacionada con el presente trabajo de grado. En sí, la sexualidad no puede ser vista como algo inmutable, cambia por los mismos procesos históricos y por la vida misma de los sujetos. Por lo tanto, la sexualidad no puede ser plenamente enseñada. Una perspectiva histórica de la sexualidad demostraría que ésta surge, en gran parte, por proyectos pedagógicos

eugenésicos que producen y reproducen jerarquías raciales, sociales y de género. Desde las perspectivas *queer*, el mismo término de “educación sexual” ha sido objeto de críticas, por lo que sugiere Britzman (2002, como fue citado en Ojeda et al. 2019, p. 11) “a partir de la entrada de la sexualidad al currículo escolar, el lenguaje de sexo se torna -a fines educativos- un lenguaje didáctico y eso genera que se vuelva *desexuado*”. Partiendo de ahí, se vuelve necesario relacionar la educación y la sexualidad, es decir, entre las relaciones escolares del conocimiento y del sexo, sobre todo por su carácter inestable y abierto.

Por lo anteriormente mencionado, se aspira a una educación sexual en revisión permanente e inestable, que responda a las demandas y necesidades de lxs sujetxs históricxs y políticxs. Desde las pedagogías *queer*, se han planteado discusiones sobre las pedagogías de la sexualidad y el género, acerca de cómo son regulados, clasificados y pensados los cuerpos, además, de qué se ignora en las relaciones entre conocimiento y poder. También son esenciales los planteamientos de las perspectivas feministas acerca de la enseñanza de la sexualidad, pues contemplan aspectos que buscan ser cuestionadores, transformadores y liberadores, al contar con elementos que construyen ambientes de enseñanza-aprendizaje que rebasan la institucionalidad. Fenómenos como el aborto, desde estas perspectivas, podrían tratarse desde un punto de vista colectivo, comunitario y político, al mismo tiempo que proponen pedagogías del cuidado que enseñe temas como la autonomía corporal y la ciudadanía sexual, para volver más igualitarias, libres y placenteras las relaciones sexuales y/o afectivas

Con respecto a la sexta, y última pregunta, ¿cómo aprendemos a ser niños y niñas? Aunque se tenga la concepción de que la infancia es asexuada, la escuela genera y regula discursos que normalizan el *género del comportamiento*, como la forma de vestir, los gestos, los modos de hablar, jugar, bailar, etc., otorgando ciertas valoraciones a los modos de actuar, el típico “no te sientes como un varón”, “no grites como niña”. Advierten Ojeda et al (2019), que este grupo denominado “nuevas infancias” rompe la concepción moderna de la infancia (obediencia, docilidad, inocencia, etc.) no solo por la búsqueda del reconocimiento de sus derechos, sino también por la exigencia de su representación en condiciones legales, normativas, políticas, jurídicas y culturales para la toma de decisiones.

Aunque las infancias y la juventud sean asumidas como sujetos en formación, debemos dejar de clasificar los comportamientos con base en criterios relacionados con sus deseos, experiencias e identificaciones genéricas. Esto implica dejar de juzgar los comportamientos de

lxs niñxs en sus expresiones más generizadas en actividades relacionadas a los juegos, colores y oficios, entre otros. Como sostiene Preciado (2009, como fue citado en Ojeda, et al. 2019, p. 12) “la infancia no es un estadio pre-político sino, por el contrario, un momento en que los aparatos biopolíticos funcionan de manera más despótica y silenciosa sobre el cuerpo”.

Para otras como las de Bejarano et al. (2021), a quienes en un principio les resultó necesario introducir competencias en igualdad y sexualidad, para este trabajo de grado se podría hablar de estos como principios y no como competencias, en los espacios de enseñanza-aprendizaje con el propósito de identificar y erradicar las consignas patriarcales y reiterar en la inclusión del principio de igualdad en todo el proceso. El enfoque debe ser en derechos humanos, pues apoya al desarrollo de suplir las necesidades básicas, el respeto a las identidades y la construcción de ciudadanía basada en la convivencia y buenos tratos. Para las autoras, la dimensión de la sexualidad comprende el autoconocimiento, la salud, la intimidad, los afectos, los cuerpos, el deseo, entre otros. Agregando a la concepción de que la educación en sexualidad e igualdad va más allá de lo puramente biológico, realizan una lectura de los feminismos críticos principalmente de Platero (2014) como fue citada en Bejarano et al. (2021), en donde evidencia la necesidad de incluir un enfoque interseccional en asuntos relacionados a las identidades sexuales y de género, además de apostar por la introducción de estos aportes en la formación de maestrxs como aliadxs para elaborar propuestas que actúen frente a las violencias, imposiciones patriarcales y reproducción de roles y estereotipos binarios.

Para evitar una noción universal de género y sexualidad, pues esta sería una forma más de una cultura imperialista y colonizadora, mencionan a Butler (2004) como fue citada en Bejarano, et al. (2021), que evidencia la necesidad de una comprensión plural e interseccional de las culturas, géneros, sexualidades e igualdad. Igualmente, dentro del marco del feminismo contrahegemónico, se consolida la concepción de la sexualidad como un componente multidimensional, dinámico, en continúa construcción y político, además, trata de romper con los binarismos establecidos desde lo masculino asociados con unos estereotipos marcados y entendidos como normativos, pues terminan generando una jerarquización, desigualdades y violencias, dejando en inferioridad y en opresión a las disidencias sexo-genéricas.

Entonces, se plantea lo masculino-hegemónico como una herramienta política para mantener el estatus de poder, provocando que la sexualidad no heteronormativa aprenda y viva bajo el reduccionismo, las violencias y la invisibilización del cuerpo y del deseo. Por lo que las

autoras proponen incluir la educación y sexualidad desde una perspectiva interseccional en la formación de maestrxs para, primero, visibilizar las carencias y desigualdades, y segundo, avanzar en las reformas didácticas y discursivas en favor del principio de igualdad. También resulta necesario enlazar las propuestas institucionales con las feministas, pues en este ejercicio se podría encontrar elementos para transformar la educación en sexualidad en aspectos como la modificación de los planes de estudio en promoción de la igualdad y educación para la sexualidad, incluir estas temáticas como elementos científicos y avanzar en la formación de ciudadanías feministas, críticas, equitativas y justas socialmente. Por lo anterior, propone un decálogo que aporta ciertos elementos para la construcción de una propuesta de educación en sexualidad.

Tabla 9. Decálogo para despatriarcalizar la educación. Tomado de Bejarano, et al. (2021) tomando los elementos de Ramos, et al. (2020) y Martínez (2016)

1	Cuestionar los contextos que habitamos. Es decir, qué modelos, contenidos, imágenes, narrativas, lugares simbólicos, espacios, lenguajes, etc. Son aquellos que nos construyen como ciudadanos y ciudadanas. Ante estas evidencias, las pedagogías feministas tienen una exigencia básica: deconstruir los aprendizajes basados en la socialización diferenciada, así como sus mecanismos de reproducción y sanción. Se posicionan como lucha política por la igualdad y reclaman a la educación ese componente político de transgresión y transformación de las estructuras de desigualdad.
2	Descolonizar la educación desde posicionamientos antirracistas e interculturales. Aprender a ser, convivir, a hacer y conocer rompiendo con la sobrerrepresentación de un único discurso (blanco, masculino, clase media-alta, heteropatriarcal, etc.) y abrir escenarios para poner en diálogo formas alternativas y diversas de estar en el mundo.
3	Pedagogías situadas, contextualizadas y territorializadas. No se habla de una única receta cerrada, ya que la educación no es neutra y va a depender de los contextos, tiempos y espacios determinados. Una educación comunitaria que nos interpele como parte de un territorio desde la responsabilidad y el bien común. Una educación que enseñe a transgredir, que no suponga únicamente el acceso al poder, sino también al uso transformador de los poderes colectivos y liderazgos compartidos. Esto nos lleva a una educación en la participación plena y consciente, y a la acción organizada desde lo colectivo.
4	Pedagogía como resistencia ante las violencias y como contra-pedagogía a los mensajes de odio y de poder patriarcal. Una educación anti-patriarcal que cuestione los mandatos de la masculinidad hegemónica y todo lo que de ello se deriva (colonialismo de un único tipo de saber, valores asociados a la competitividad y la agresividad, desensibilización, etc.).
5	Educación en la memoria histórica, en la recuperación de los saberes ancestrales y en la visibilización de genealogías feministas e interseccionales. Supone conocer y conectar de dónde venimos y poner en calor conocimientos y experiencias diversas como acto de justicia, memoria y recuperación.
6	Educación en masculinidades no hegemónicas que visibilicen como el machismo también victimiza, silencia y oprime las masculinidades y donde se nombre la violencia en todas sus dimensiones, <i>intragénero e intergénero</i> .
7	Pedagogía del cuidado. Cuidar como acto de transgresión contra los valores neoliberales que imponen el individualismo, el egoísmo y el materialismo. Supone educar en lo colectivo, en los buenos tratos y en lo comunitario estableciendo vínculos recíprocos en la libertad e igualdad y poniendo límites a la cosificación de la vida, a la degradación de los y las otras y, en definitiva, a las relaciones de violencia. También, el cuidado en los límites y las normas, en las relaciones de autoridad y en los repartos de poder.
8	Educación interseccional como cambio de enfoque educativo. Supone empezar a entender la diversidad como lo normativo y no como lo extraño que se señala, se excluye y se silencia o violenta. Es decir, las diferencias como algo dinámico y donde las opresiones y privilegios contribuyen a generar nuestra mirada de lo “otro” y deben ser repensadas y deconstruidas.
9	Despatriarcalizar el currículo educativo. Se atiende a los contenidos, lenguajes, metodologías, espacios y sistemas de evaluación. Todo ello desde una necesidad de deconstruir para volver a construir desde los feminismos, apostando por metodologías cooperativas, contenidos descolonizados y despatriarcalizados, lenguajes inclusivos, evaluaciones formativas no excluyentes y la organización de los espacios, tiempos, mobiliarios, patios, etc. Situando los cuidados en el centro y la pedagogía dialógica y participativa sin condicionantes de género.

<b>10</b>	Implicar los cuerpos, las emociones y afectos en educación. Educación en la sexualidad e igualdad que tenga en cuenta los saberes básicos, pero desde perspectivas de diversidad, incluir referentes de todas las identidades, repensar las imposiciones y sesgos de género, romper estereotipos y mitos, superar tabúes y empoderar desde la adquisición de herramientas y estrategias individuales y colectivas para la transformación.
-----------	---

Con base en estos dos bloques de perspectivas planteados, se proponen tres ejes: (1) derechos sexuales y reproductivos; (2) redes de apoyo, negligencia y consentimiento; finalmente, (3) corporalidades, deseos y placeres, dispuestos a realizarse en el segundo trimestre del año 2025.

Eje #1: Derechos sexuales y reproductivos	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer(se) como sujetos de derechos sexuales y reproductivos</li> <li>• Entender la protesta como mecanismo legítimo para la consecución y defensa de los derechos</li> </ul>	
<b>Contenidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derechos sexuales y reproductivos</li> <li>• Movilizaciones sociales por los derechos sexuales y reproductivos</li> </ul>	
<b>Actividades</b>	<b>Procedimientos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación</li> <li>2. Lecturas casos concretos: Sentencia T440/1992. Conferencias 1994/1995.</li> <li>3. Taller: ¿Qué son los derechos sexuales y reproductivos? CIDH</li> </ol>	<p>En primer lugar, el maestro realiza una presentación, primero, personal, y segundo, de las actividades y temáticas que serán abordadas. Posteriormente, se les pedirá a los y las estudiantes que se pongan de pie y pasen al frente (ya sea de forma grupal o individual).</p> <p>Después, se realiza una explicación de las actividades propuestas: la lectura de los casos concretos de los derechos sexuales y reproductivos (sentencias constitucionales, conferencias internacionales, casos de la CIDH). Con base en lo anterior, se desarrolla el taller “¿Qué son los derechos sexuales y reproductivos?”.</p>
<b>Materiales</b>	
Casos concretos	
Taller “¿Qué son los derechos sexuales y reproductivos?”	
<b>Actividades</b>	<b>Procedimientos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué saben de las movilizaciones sociales y específicamente del último Paro Nacional?</li> <li>2. Formulación de los derechos</li> <li>3. Taller de arengas</li> <li>4. Actividad con base en la serie documental mujeres sin derecho y al derecho. Capítulo 3. Política</li> <li>5. Concepción de los estudiantes</li> </ol>	<p>En primer lugar, se les pregunta a los y las estudiantes ¿qué saben de los paros nacionales? Siendo un punto sugestivo el último paro nacional (2021), en donde se reproducirá un video que contiene una arenga relativa al Paro de ese año. Posteriormente, el maestro expone casos de movilizaciones sociales (paros cívicos, de mujeres, feministas, LGBTI) que han logrado realizar cambios en la obtención de derechos, al igual que la realización de una línea de tiempo de paros desde el Paro Cívico de 1977 hasta el Estallido Social del 2021</p> <p>Después, los y las estudiantes, con base en lo anteriormente visto, deberán realizar una arenga enfatizando en un aspecto que no les guste del colegio (ej. Uniforme, tareas, etc.) Pueden realizarlo a nivel del salón o partiéndose en grupos. Finalmente, como último punto de discusión, tendrán que responder a la pregunta ¿Qué son las movilizaciones sociales?</p>
<b>Materiales</b>	
Video “A parar para avanzar”. Recuperado de: <a href="https://youtu.be/6_dMYIK1Od4?si=DQVldzUYTmjL-HDh">https://youtu.be/6_dMYIK1Od4?si=DQVldzUYTmjL-HDh</a>	
Línea del tiempo paros (1977-2021)	
Señal Colombia. (2021). Mujeres sin derecho y al derecho. Capítulo 3. Política. Recuperado de: <a href="https://rtvcplay.co/series-documentales/mujeres-sin-derecho-y-al-derecho/politica">https://rtvcplay.co/series-documentales/mujeres-sin-derecho-y-al-derecho/politica</a>	

Actividades realizadas por los y las estudiantes  
 Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. En: Folios, n°30, segundo semestre de 2009, pp. 51-74. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941360004.pdf>

Eje #2: Redes de apoyo, negligencia y consentimiento	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar los fenómenos de la violencia, abuso sexual infantil y los embarazos adolescentes con el nivel de redes de apoyo, prácticas que podrían ser negligentes y el concepto de consentimiento en el contexto de los y las estudiantes</li> <li>• Identificar y prevenir posibles casos de abuso sexual infantil, violencia sexual y embarazos adolescentes</li> </ul>	
<b>Contenidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consentimiento</li> <li>• Abuso sexual infantil y violencia sexual</li> <li>• Embarazos adolescentes</li> </ul>	
<b>Actividades</b>	<b>Procedimientos</b>
1. Ejercicio de corpografía: ¿qué pueden tocar los demás y qué no pueden tocar los demás?	<p>Para iniciar, el maestro brinda una explicación del concepto de consentimiento. Una vez terminada, se les introducirá a la actividad que deben realizar, en este caso, una corpografía en donde deberán representar su cuerpo y partes en donde las demás personas los pueden tocar y partes en donde no los pueden tocar. Posteriormente, a elección de los y las estudiantes, esta corpografía será socializada, guiándose por las preguntas por qué se puede y no se puede tocar, quiénes y en qué momentos se puede tocar. Se puede representar mediante convenciones geográficas (montañas, ríos, praderas, mesetas, volcanes, etc.)</p> <p>Así mismo, se debe tener en cuenta que el consentimiento es autocondicionado, revocable, debe ser mediado por la consciencia, el deseo y respetado por la agencia sexual de las personas</p>
<b>Materiales</b>	
Hojas de papel	
<b>Actividades</b>	<b>Procedimientos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discusión en mesa redonda: A. ¿Sé cómo prevenir un embarazo y tener relaciones o prácticas sexuales placenteras, cuidadosas y consentidas? B. ¿Conozco las consecuencias de un embarazo a temprana edad? C. ¿Estoy en la capacidad de llevar a cabo un embarazo? D. ¿Qué han dicho en mi casa del tema?</li> <li>2. Discusión: ¿qué han escuchado? ¿qué han visto del abuso y violencia sexual?</li> <li>3. Lectura de cuentos</li> <li>4. Discusión de los cuentos: ¿qué les hace sentir? ¿qué se le podría decir a una persona víctima de abuso o violencia sexual?</li> <li>5. Carta hacia uno de los personajes</li> </ol>	<p>Inicialmente, se introducirá a los y las estudiantes a este eje, con algunas definiciones, creencias y reflexiones acerca del abuso y violencia sexual, y del embarazo adolescente. Posteriormente, se iniciará la discusión en mesa redonda a partir de cuatro preguntas problematizadoras en torno a los embarazos adolescentes, dejando en claro que la reflexión no es únicamente dirigida para personas gestantes</p> <p>Posteriormente, en la misma mesa redonda, la discusión ahora girará en torno a las preguntas problematizadoras del abuso y violencia sexual. A propósito del tema, se realizará una lectura de cuentos que traten de este fenómeno, para después guiar la discusión acerca de los personajes de estos cuentos.</p> <p>Finalmente, los y las estudiantes deberán realizar una carta dirigida hacia uno de los personajes de los cuentos</p>
<b>Materiales</b>	
Preguntas orientadoras	
Cuentos	
Hojas de papel	

### Eje #3: Corporalidades, deseos y placeres

#### Objetivos

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionar el modelo de sexo-género hegemónico como único modo de existir y experimentar el placer, disfrute y deseo</li> <li>• (Re)conocer las distintas formas de corporalidades de acuerdo con sus tamaños y particularidades</li> <li>• Problematizar los modelos de masculinidades hegemónicas</li> </ul>	
<b>Contenidos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Género e identidad de género</li> <li>• Reconocimiento y autorreconocimiento del cuerpo</li> <li>• Masculinidades</li> </ul>	
<b>Actividades</b>	<b>Procedimientos</b>
Exposición de frases que deberán responder si las han identificado o no: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tiene que comportarse como hombre/mujer</li> <li>2. Deje de hablar como niña -si es niño-</li> <li>3. Deje de actuar como machorra -si es niña-</li> <li>4. Corre como niña</li> <li>5. Los hombres son más racionales, las mujeres son más emocionales</li> <li>6. Mujer tenía que ser</li> </ol> Actividades de dichos, refranes y tests Discusión: ¿por qué creen que dicen eso? ¿por qué está tan difundido?	En primer lugar, se les contextualizará a los y las estudiantes sobre este eje exponiendo los contenidos. Posteriormente, se ejecutará una serie de actividades relacionadas con algunas frases, dichos, refranes y tests que giran en torno a los estereotipos de género y a la normalización de la división sexual. Después, se planteará una discusión basada en la pregunta de ¿por qué creen que dicen eso y por qué está tan difundido?
<b>Materiales</b>	
Talleres de dichos y refranes, tests y frases Hojas de papel	
<b>Actividades</b>	<b>Procedimientos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discusión: ¿qué otros cuerpos conocen?</li> <li>2. Corpografías de lo propio: ¿cómo me veo representado? ¿quién soy yo?</li> <li>3. Cuerpos monstruosos</li> </ol>	Se realiza un primer acercamiento a los postulados de las corporalidades basadas en las pedagogías <i>queer</i> para realizar la pregunta ¿qué otros cuerpos, aparte de los normativos conocen? Después, se les indica que deben realizar una corpografía en donde tendrán que representar de forma libre las dos preguntas planteadas anteriormente. Al finalizar, las respuestas se socializarán Para finalizar, con materiales previamente solicitados (muñecas, materiales moldeables -plastilina, arcilla- figuras de cartón, pedazos de tela, hilos, agujas) los y las estudiantes deberán representar un cuerpo modificado, fuera de lo normal.
<b>Materiales</b>	
Hojas de papel Muñecas, materiales moldeables -plastilina, arcilla-, figuras de cartón, pedazos de tela, hilos, agujas	
<b>Actividades</b>	<b>Procedimientos</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discusión: ¿qué nos hace hombres? Expectativas de los hombres</li> <li>2. Representaciones de lo masculino: ¿por qué se representa así al hombre?</li> <li>3. Diferentes tipos de masculinidades</li> </ol>	En primer lugar, se les indica a los y las estudiantes que se deben separar por género -por el que se identifiquen, si no se identifican con ninguno, pueden responder las preguntas con las que se sientan más cómodxs-. A los estudiantes hombres se les preguntará ¿qué los hace hombres? Y a las mujeres se les preguntará ¿qué esperan de los hombres? En segundo lugar, se abrirá la discusión de representaciones de lo masculino, aprovechando la película “Un varón” (2022), emitiendo algunos clips, al igual que se dibujará una figura de palos en el tablero para que los y las estudiantes pongan en posts frases y dibujos ideas relacionadas con el hecho de ser hombres, para posteriormente preguntarles ¿por qué se representa así al hombre?

	En tercer y último lugar, se abrirá la discusión de los diferentes tipos de masculinidades, tomando en cuenta las discusiones llevadas a cabo sobre el tema.
<b>Materiales</b>	
Tablero y marcadores borrables Post-its Señal Colombia. (2022). Un varón. Recuperado de: <a href="https://rtvcplay.co/peliculas-ficcion/un-varon">https://rtvcplay.co/peliculas-ficcion/un-varon</a>	

Actividad final	
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO
Socialización final	Los y las estudiantes deberán agruparse en tres grupos, eligiendo uno de los ejes anteriormente mencionados (derechos sexuales y reproductivos, redes de apoyo, negligencia y consentimiento o corporalidades, deseos y placeres) y conforme al eje propuesto, realizarán un material entregable de opción libre (cartelera, folleto, cómic, cuento, etc.) Que de cuenta de los aprendizajes, actividades y experiencias llevadas a cabo en el marco de la propuesta Finalmente, responderán las siguientes preguntas de forma anónima <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Entendí los temas?</li> <li>2. ¿Qué vacíos quedaron?</li> <li>3. ¿Fue indicada la forma de enseñar del profesor?</li> </ol>
Porcentajes de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de clase 40%</li> <li>• Socialización final 40%</li> <li>• Autoevaluación 10%</li> <li>• Asistencia 10%</li> </ul>

Para concluir el capítulo, cabe mencionar que la implementación de la práctica pedagógica tuvo lugar en la IED San José de Castilla Sede A, entre el primer y segundo semestre de 2025 (abril a agosto). Se planteó el aprendizaje significativo de David Ausubel, el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky y, en un segundo momento, las pedagogías queer y feministas, cuyos aportes pedagógicos fundamentaron la propuesta. Por último, para la realización del presente proyecto se tuvieron en cuenta los siguientes ejes con sus respectivos objetivos:

***Eje #1: Derechos sexuales y reproductivos***

- Reconocer(se) como sujetos de derechos sexuales y reproductivos
- Entender la protesta como un mecanismo legítimo para la consecución de derechos sexuales y reproductivos

***Eje #2: Redes de apoyo, negligencia y consentimiento***

- Relacionar los fenómenos de la violencia, abuso sexual infantil y los embarazos adolescentes con el nivel de redes de apoyo, prácticas que podrían ser negligentes y el concepto de consentimiento en el contexto de los y las estudiantes

- Identificar y prevenir posibles casos de abuso sexual infantil, violencia sexual y embarazos adolescentes

***Eje #3: Corporalidades, deseos y placeres***

- Cuestionar el modelo de sexo-género hegemónico como único modo de existir y experimentar el placer, disfrute y deseo
- (Re)conocer las distintas formas de corporalidades de acuerdo con sus tamaños y particularidades
- Problematizar los modelos de masculinidad hegemónicos

### 3. Narrar la experiencia: la educación sexual en el aula

Este capítulo corresponde a los acercamientos metodológicos y la sistematización de la implementación de esta propuesta de educación sexual cuyos propósitos fueron 1) visibilizar las movilizaciones sociales por derechos sexuales y reproductivos como una forma legítima para la consecución de derechos y 2) formular una apuesta de educación sexual integral. En un primer momento, se enuncian los acercamientos conceptuales que dieron forma a este proceso de sistematización; en uno segundo, se muestran los resultados descriptivos y analíticos de la implementación; por tanto, éste inicia con la narración sintética de lo desarrollado en cada sesión, para luego, presentar una suerte de teorización de la práctica desde una lectura analítica y relacional con los referentes teóricos y pedagógicos desde los que se construyó esta propuesta.

#### 3.1. Planteamientos metodológicos de la propuesta

Para la sistematización de la propuesta, en términos metodológicos, se realizaron diferentes lecturas relacionadas a lo etnográfico y pedagógico, teniendo en cuenta los aportes de Eduardo Restrepo (2018), Elsie Rockwell (2009), Rafael Ríos Beltrán (2015) y Olga Lucía Zuluaga et. al. (2011), desde lo cual surgió la siguiente matriz:

Tabla 10. Matriz de observación inspirada en Restrepo (2018), Rockwell (2009), Ríos (2015) y Zuluaga, et. al. (2011).  
Elaboración propia

Institución	Grado
Observador/a	Área
Docente responsable	Tema de intervención
Fecha	Hora de registro
Momentos de la observación	Actividades realizadas
De los sentimientos: ¿qué se sintió al llegar, desarrollar y terminar la sesión?	De las percepciones: ¿qué se percibió al llegar, desarrollar y terminar la sesión?
De las experiencias: ¿qué se experimentó al llegar, desarrollar y terminar la sesión?	De las reflexiones pedagógicas: ¿qué reflexiones se realizan de la práctica docente?
¿Qué implica la temática?	¿Cuáles fueron los desafíos?
¿Qué percepciones se transformaron?	Descripciones analíticas
¿Qué fue apropiado de la práctica pedagógica?	
Descripción	
Anexos	

En primer lugar, desde Restrepo (2018) se identificaron dos estrategias para cumplir los propósitos trazados: el trabajo de campo y el diario de campo. En la primera, es importante tener en cuenta que, para el autor, esta es la fase del proceso investigativo dedicada a la recolección de información para responder a una pregunta de investigación. Aunque si bien el presente proyecto no es etnográfico, estas estrategias, así como las de Elsie Rockwell, fueron útiles en la medida que permitieron guiar metodológicamente la recolección de información y las preguntas orientadoras en las que se basó este capítulo de sistematización. Para el autor, el trabajo de campo

se debe realizar después del diseño del proyecto de investigación, puesto que sin una pregunta o problema de investigación no se sabe qué se debe buscar.

En segundo lugar, el diario de campo son las notas que se escriben durante las estancias en el terreno; se registra la información y elaboraciones pertinentes para la investigación. Son notas, escritas de forma diaria, más o menos extensas y ordenadas por lugar y fecha, describiendo hechos que han sucedido en el terreno, así como las interpretaciones de quién las registra. El objetivo principal del diario de campo es anotar lo observado, lo que le han contado, las actividades en las que ha participado y lo que le ha ocurrido referente al estudio adelantado. No se trata de escribir sobre todo lo observado y experimentado, sino todo lo relacionado al problema de investigación. Todo lo que se registra debe girar en torno al sentido de pertinencia de la temática que se ha planteado. Igualmente, posibilita la reflexión constante de los resultados que arroja el estudio, además de que construye una agenda de trabajo que organiza los avances de la investigación en el terreno. En este documento también se debe planear las actividades a desarrollar, como los cuestionarios o talleres sobre la marcha; también, se identifican más fuentes para explorar, etc. Se trata de una agenda que responde adecuada e inmediatamente a medida que se desenvuelve la investigación.

Por su parte, a partir de Rockwell (2009), también se logró identificar la estrategia de trabajo de campo. En ésta la autora reconoce, al igual que Restrepo, que requiere una estancia prolongada en el lugar, de tal forma que el investigador, o el grupo de investigación, logren construir relaciones de confianza con los y las habitantes, y así se pueda tener acceso a los acontecimientos públicos y documentar la experiencia mediante la vía escrita o gráfica. El propósito fundamental es acercarse a los lenguajes y conocimientos locales, lo que implica tener una disposición receptiva y sensibilidad frente a las distintas formas de interpretar los sucesos y palabras. Dicha experiencia de campo es crucial para el enfoque etnográfico.

Este proceso culmina con una representación textual de las realidades estudiadas, redactada por la o las personas que realizaron el trabajo de campo. Dichos textos deben conservar, mediante descripciones analíticas y detalladas, una selección de lo observado y escuchado en el campo, de forma ordenada y articulada, de tal manera que se apoye el argumento de fondo. El resultado debe responder a un campo de investigación que hace preguntas y pide explicaciones. La autora destaca la importancia de que esta experiencia debe transformar al etnógrafo, en particular sus campos de percepción, interpretación y comprensión del lugar en el

que se realizó el estudio, siendo lo que da sentido al trabajo de campo. Éste se realiza con el propósito de construir nuevas miradas sobre las realidades ajenas o familiares.

Dichas transformaciones se realizan mediante la escritura etnográfica que se apoya en múltiples formas de registro, sin embargo, la principal es el diario de campo, pues ahí se registra la transformación. En el diario se llevan notas que terminan por recoger, cuestionar, refutar, corregir y completar cosas anteriormente escritas, lo cual deriva luego en un trabajo de mayor complejidad, como lo es el análisis cualitativo, caracterizado por la interpretación y confrontación de la información.

En ese sentido, la investigación etnográfica está compuesta por dos partes: la primera, como se mencionaba anteriormente, que corresponde al proceso de trabajo de campo y de análisis cualitativo, y la segunda, en donde se elaboran textos que integran las descripciones analíticas y se ubica el desarrollo conceptual dentro del campo de investigación correspondiente. En el presente proyecto pedagógico, se utilizaron estas estrategias de recolección de información en la medida en la que suscitaron una serie de preguntas orientadoras que se tuvieron en cuenta para registrar, sistematizar y analizar los resultados obtenidos en la fase de implementación.

En complemento de lo anterior, también fueron de utilidad para la fase de sistematización del presente trabajo de grado, ciertas consideraciones importantes sobre las concepciones de enseñanza, pedagogía, didáctica y práctica pedagógica. Desde la perspectiva del grupo investigativo de Zuluaga et, al. (2011) las ciencias de la educación comprenden un grupo de disciplinas que tiene como objeto de estudio en común las situaciones de los hechos educativos a nivel micro y macro. Dentro de éstas se pueden mencionar la pedagogía, la didáctica, la filosofía de la educación, psicología de la educación, antropología de la educación, administración educativa, entre otras. Estas ciencias buscaron dar solución al carácter de ciencia experimental, cuyo propósito es el estudio de los fenómenos educativos que hiciera posible, entre otros propósitos, su control y planeación. Advierten que la importancia dada por las ciencias de la educación al concepto “educativo” desplazó el papel articulador que desempeñaba el concepto de “enseñanza” en el saber pedagógico.

El concepto de “educación” limita el significado, acción y campo del concepto de “enseñanza”, cortando su posibilidad de relacionarse con otros, efecto que ha sido denominado por el grupo investigativo como “enrarecimiento”, el cual se expresa en cuatro problemas: conceptualización desarticulada, atomización, subordinación de la pedagogía e instrumentación

de la pedagogía. El primer problema hace referencia a que las ciencias de la educación están compuestas por diversas disciplinas, cada una con sus propios conceptos y marcos teóricos. Aunque estas discusiones enriquecen a sus disciplinas de origen, desembocan en una fragmentación para la pedagogía, puesto que tratan a la enseñanza como un mero concepto operativo. Al no tener como objeto central a la enseñanza, ésta no puede actuar como un elemento articulador entre la pedagogía y las ciencias de la educación. Tal vez este problema sea el único que no se logró percibir durante el desarrollo de la propuesta.

El segundo problema se refiere a la atomización, que se refiere a la desintegración de sus objetos de estudio en diversas disciplinas. Esto genera una pérdida de los saberes propios y desvalorización intelectual. Las ciencias de la educación agravan el problema al reducir el aprendizaje a procesos técnicos, subordinar los saberes pedagógicos y convertir al maestro en un mero ejecutor de teorías ajenas. Lo anterior provoca la limitación de la capacidad del magisterio de crear alternativas educativas autónomas frente al Estado. Este es uno de los problemas que se percibieron durante el desarrollo de la propuesta, puesto que ciertas observaciones y comentarios realizadas acerca de la forma de dar clase del docente practicante dieron a entender su proceder como uno meramente operativo, primero, por el desarrollo de formatos que enmarcan a la clase como un mecanismo instruccional, y segundo, por ciertas actividades -como ver positivo que se deje un examen cuando no se realizó una tarea, la disposición del mobiliario escolar, etc.- que puede que no hayan dejado al estudiante ni al maestro el reflexionar sobre las propias actividades en clave de lo pedagógico, sino que se realizaban solo como una forma de dar clase para sacar notas.

En tercer lugar, en cuanto a la subordinación de la pedagogía, se presenta cuando se le asigna un rol secundario dentro del campo de las ciencias de la educación, reduciéndola a una función meramente operativa. Se refuerza mediante mecanismos disciplinarios como la clase, el currículo y el examen, que estructuran el proceso educativo. La clase, entonces, se convierte en un espacio centrado en la repetición y verificación del conocimiento, funcionando como una cuadrícula que limita la percepción y el pensamiento docente con respecto a los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Por su parte, el currículo, al estar determinado por intereses sociológicos y económicos más que por criterios pedagógicos o disciplinares, aleja al maestro de la cultura escrita y del saber especializado. El examen, en este contexto, se transforma en un

instrumento jurídico que evalúa el cumplimiento de objetivos preestablecidos, subordinando el saber a una lógica de medios y fines.

De esa forma, la pedagogía pierde su autonomía y dimensión crítica, transformando la escuela de un espacio público a una extensión del Estado regida por una lógica empresarial. Esta es otra problemática que se presentó durante la etapa de implementación; en primer lugar, frente a la organización de tiempos que va a ser presentado posteriormente; en segundo lugar, la entrada de la propuesta de educación sexual solamente fue posible debido a la definición de la malla curricular que posibilitó el espacio, es decir, la malla curricular incluye ciertas temáticas relacionadas con las abordadas en esta propuesta; en tercer lugar, dentro de las sesiones implementadas, se vio la necesidad de plantear un examen por la resistencia o inhabilidad de realizar ciertas actividades, a modo de obligación o de proceso jurídico.

Por último, la instrumentación de la pedagogía se refiere a que ésta se reduce a un saber puramente operativo, lo que ha causado una gran confusión al equiparar términos como pedagogía, educación, enseñanza y didáctica. Esto provoca, primero, que se reduzca la enseñanza a un conjunto de procedimientos para lograr aprendizajes, cuyas bases son explicadas por las ciencias de la educación y no por la propia pedagogía, segundo, que se impida la reflexión y la “reconceptualización” necesarias para que la pedagogía dialogue con otras disciplinas, y tercero, un cambio en el rol del maestro, en donde sus funciones principales serán las disciplinarias (vigilar e instruir) en vez de sus funciones intelectuales.

Sobre la pedagogía, la didáctica y la enseñanza, la primera es la disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza, exigiendo un proceso continuo de conceptualización y crítica para consolidar su estatus epistemológico. Cuenta con un corpus conceptual propio, campos de aplicación y relaciones interdisciplinarias que le permiten generar nuevos conocimientos, además, integra nociones y prácticas sobre el ser humano, el lenguaje educativo, la escuela y el maestro en torno al acto de enseñar. Su función es conceptualizar, aplicar y experimentar cómo se transmiten los saberes específicos en diferentes contextos culturales, abarcando tanto los procesos de enseñanza científica como el ejercicio del conocimiento dentro de una cultura.

Lo anterior se menciona en la medida que permite problematizar ciertos aspectos de la sistematización, como lo pueden ser, además de lo planteado en el segundo capítulo referente a la planeación, aspectos relacionados con la propia práctica pedagógica, como los tiempos escolares, la disposición de las aulas, el asunto del currículo, entre otros.

### 3.2. La enseñanza de los derechos sexuales y reproductivos en el aula

Este primer eje titulado “derechos sexuales y reproductivos” correspondió a las cuatro primeras sesiones, tal como fue planteado en el diseño que se presentó en el capítulo anterior. Sin embargo, debe mencionarse que antes del inicio de las sesiones de la propuesta, se realizó un acercamiento a la institución mientras se encontraban en período de cierre de trimestre y cargue de notas a la plataforma académica de la Secretaría de Educación Distrital, que fue relevante en el sentido de que permitió problematizar ciertos elementos cotidianos de las instituciones educativas que van a ser mencionados posteriormente.

En la primera sesión, se realizó una presentación personal del docente y otra sobre los ejes que serían abordados durante la implementación, se conversó sobre la metodología y se hizo referencia a las fuentes que serían trabajadas. Finalizando la sesión, la docente acompañante me sugirió la elaboración de una serie de cronogramas y formatos que obedecen a una dimensión más operativa de la enseñanza<sup>7</sup>; en este momento, ella me realizó observaciones en cuanto a lo que representa ser un buen profesor, como la disposición y organización del tablero, la letra legible, el tono de la voz y la vocalización.

La siguiente sesión estuvo dedicada a (1) la presentación del eje, (2) la lectura de los casos concretos y (3) la propuesta del taller. En un primer momento, se dio la instrucción de que se organizaran en los grupos creados en la clase anterior; sin embargo, la profesora vio más relevante que se explicaran los casos concretos y el planteamiento de la actividad. Se procedió a explicar temas fundamentales para el desarrollo de la ésta, como el funcionamiento de las ramas del poder público -en específico la judicial por la Corte Constitucional-, así como el funcionamiento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, con relación a los casos que se tornaron relevantes para la discusión. Una vez explicados estos temas, los y las estudiantes se formaron en los grupos y realizó la actividad, la cual no fue posible terminar, quedando pendiente el cierre en la próxima clase.

En la segunda sesión se realizó lo siguiente: (1) la petición del taller de derechos sexuales y reproductivos, (2) inicio del tema de movimientos sociales y (3) la actividad: ¿Qué saben de los movimientos sociales? Al inicio de ésta se verificó el compromiso dejado en la anterior, pero muchos estudiantes solamente habían llegado al primer punto, entonces, por petición de la profesora, se avanzó al abordaje del tema de movilizaciones sociales y se les pidió entregar la

---

<sup>7</sup> Documentos que incluyen la planeación de la propuesta elaborada en el capítulo anterior, el cronograma de las sesiones, una matriz de asistencia propuesta por la docente Marta Pazos y una guía del trabajo de grado.

actividad en la próxima clase. El hecho de que no entregaran la actividad se justificó en que estaban en medio del plazo para entregar recuperaciones y muchos de ellos se encontraban realizando el servicio social.

La conversación sobre los movimientos sociales relacionados con los derechos sexuales y reproductivos implicó la referencia a la Conferencia sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la IV Conferencia sobre la Mujer (Beijing, 1995). Igualmente, se les proporcionó una definición más amplia sobre los movimientos sociales y de los derechos sexuales y reproductivos resultados de estas dos conferencias. Posteriormente, surgió la pregunta por el consentimiento, más específicamente si había un tratado internacional que obligara a los Estados a regular una edad mínima de consentimiento. Se respondió que no, pues ésta varía entre Estados, en Colombia, por ejemplo, está definida a partir de los 14 años, además, recientemente se prohibieron las uniones civiles entre mayores y menores de edad<sup>8</sup>. Por último, se realizó la actividad ¿Qué saben de los movimientos sociales?

La última sesión sobre este eje estuvo dedicada a (1) explicar una línea de tiempo y (2) la actividad de arengas. En primer lugar, se explicó la línea de tiempo mencionando algunos movimientos sociales relevantes en Colombia y sus manifestaciones (paro de 1977, paro estudiantil de 2011, paro agrario de 2013, paro nacional de 2019 y paro nacional de 2021) con el sentido de que estos las vieran como mecanismos para la consecución y defensa de los derechos. En la explicación, con motivo de la arenga, se les presentó el siguiente video: [A Parar Para Avanzar](#) y finalmente se les dio la indicación de que realizaran su arenga; y, de acuerdo con lo visto en las anteriores sesiones, que respondieran qué son los movimientos sociales.

---

<sup>8</sup> Mediante la Ley 2447 de 2025, “por medio del cual se eliminan todas las formas de uniones tempranas en las cuales uno o ambos contrayentes o compañeros permanentes sean menores de 18 años y se fortalece la política pública nacional de infancia y adolescencia mediante la creación del Programa Nacional de Proyectos de Vida para Niños, Niñas y Adolescentes”.

Ilustración 3. Cuadro de algunos movimientos sociales. Elaboración propia.

Curso	Movimiento	Temas / Problemas	Logros / Resultados
1. Línea de tiempo 2. Actividad de arengas	1. Para el video 1977	Algo en el costo de vida y lo constante rogativa para subir los salarios	Logros Incrementos del salario
	2. Para estudiantil 2011	Proyecto de ley que proponía reformar la educación en el país. Precarización y precarización	El gobierno terminó retirando el proyecto
	3. Para agrario 2013	Precarización en el sector agrario. Bajos precios de productos que se exportaban. Prohibición de semillas nacionales	Desahortamiento
	4. Para nacional 2019	Reformas tributaria-salud. Precariedad. Oportunidades laborales	
	Para nacional 2021	Reformas (Ambulancia / Salud). Desahortamiento social-Manejo de la pandemia. Precariedad laboral	Matrícula D. Detrás de las reformas

**Actividad**

1. Una arena en donde se identifique algo que no le quite al colegio (uniforme, tareas, profesores, etc.)

2. De lo visto, responde ¿Qué son los movimientos sociales?

Como ya fue mencionado anteriormente, la primera sesión no fue una clase como tal debido a que estaban en cierre del período anterior, sino que fue dedicada a elaborar las calificaciones definitivas de dicho trimestre de cuatro cursos. Por diversos comentarios de la docente y por su actuar con algunas planillas de calificaciones, lo que se puede problematizar de dicha sesión es que hay una normalización en la manera como los docentes se suelen referir a los y las estudiantes cuando estos tienen una nota más baja o alta, y con base en esto, cómo se trata a los estudiantes como vagos, con desgano, como “juiciosos”, con más emoción.

Lo anterior puede ser analizado desde el término de *concepto valorativo* introducido por Edwin Ordóñez (2015) que hace referencia a las representaciones que realizan los docentes mediante los niveles de aprendizaje, logros, conocimientos, participación, colaboración etc., de los-as estudiantes. El autor afirma que estos son meramente considerados como un número en la lista y un nombre dentro de una planilla de notas, diagnóstico u observación, los cuales son vistos como elementos de clasificación del docente para observar las capacidades, logros académicos y competencias de cada estudiante para ubicarlo en diferentes características: buenos, malos, juiciosos, irresponsables, ordenados, entre otros. El indicador más común es la nota, que condiciona pedagógicamente al estudiante de acuerdo con criterios unificadores establecidos por el docente, la institución y lineamientos del MEN. Esto es problemático en la medida en que solo se reconoce al estudiante como un número, y su proceso de aprendizaje puede verse afectado puesto que, al resultar necesario solamente sacar buenas notas, podría llevar a un aprendizaje meramente memorístico que solo sirve en el momento de la actividad, taller o examen y, además, genera prejuicios sobre el estudiante que obtiene malas notas.

Posteriormente, durante el transcurso del proyecto pedagógico ocurrieron ciertos asuntos correspondientes a la organización de tiempos que tuvieron efectos en el desarrollo de las sesiones. En primer lugar, puede que uno de los aspectos más remarcables es el desarrollo de las temáticas relacionadas con el género y la sexualidad en una materia que, generalmente, no es tomada como importante como lo es educación ética y valores. Aparte, una de las principales limitantes, relacionada con la organización de tiempos que se presentó fue la cancelación de clase, la planeación de otro tipo de actividades y en ocasiones la actitud de los y las estudiantes - aunque esta última puede ser vista como menos preocupante en la medida que esto-as tienen sus propias agencias que posibilitan o afectan el desarrollo de las sesiones. La situación anteriormente descrita podría entrar dentro de los problemas que Zuluaga et, al. (2011) denomina “enrarecimiento de la pedagogía”, exactamente en la subordinación de la pedagogía cuando se refieren a la clase como criterio de medición de tiempo de los saberes que son enseñados, que limita los sentidos y pensamientos del maestro, además, no permite ver el movimiento real de los procesos de conocimiento.

Igualmente, de cierta manera, el maestro practicante en cuestión fue evaluado, o aconsejado, por la docente al registrar en un formato preestablecido ciertas observaciones que giraban en torno al modo de enseñar. Aparte de lo ya mencionado en el eje de derechos sexuales y reproductivos, para el siguiente se señaló que era positivo el hecho de que se hiciera un quiz con cuaderno abierto al no llevar la tarea. Posteriormente, en la clase dirigida al consentimiento, se sugirió que, para el registro de esquemas en el tablero, y después en el cuaderno, se debe tomar como referencia al estudiante “enfocado”, copiar y continuar, al igual que la vocalización y la tonalidad en la voz. Finalmente, en la clase dirigida a la identificación de frases, los chicos estuvieron atentos al tema.

En particular, la experiencia de ser evaluado o aconsejado generó una dualidad entre la gratitud y la incertidumbre, pues por un lado los comentarios recibidos se realizaban con la intención de mejorar la propia práctica pedagógica, al ser la docente una persona de mayor experiencia; sin embargo, a su vez generaron incertidumbre porque se asumía, o al menos se puede suponer, que el maestro practicante debía ser de cierta forma para ser un “buen profesor” basado en la voz, temas de manejos de grupo y la disposición del mobiliario escolar. Frente al seguimiento del estudiante “enfocado”, nos podemos volver a remitir al término *concepto valorativo*, explicado anteriormente.

### **3.2.1. Los y las estudiantes como sujetos de derechos sexuales y reproductivos**

Durante el desarrollo de este primer eje se observa que los y las estudiantes desconocían el término de “derechos sexuales y reproductivos” o lo reconocían de forma vaga, por lo que optaron por buscar el término, aunque no fuera el propósito original de la actividad. Dentro de las definiciones proporcionadas se relacionan con la libertad, protección y autonomía en relación con su sexualidad y reproducción, con el derecho a decidir con quién se quiere tener una vida sexual, el deber que tiene el gobierno en relación con la protección de las personas de los abusos y violencia sexual.

Igualmente mencionan ciertos derechos que tenemos, por ejemplo, la protección especial que tienen las personas embarazadas, el acceso al aborto, el cuidado a la integridad física y emocional, el acceso a la información y educación sexual, los servicios de salud sexual y reproductiva, la planificación familiar, los anticonceptivos, la decisión libre de tener hijos, el consentimiento, el acceso a la justicia en caso de abuso o violencia sexual, atención prenatal y al momento del parto, el aborto, la libre decisión sobre nuestro cuerpo, una vida libre de coerción, discriminación o abuso, el derecho a la privacidad, intimidad e igualdad. La siguiente definición puede ser un buen ejemplo de lo anteriormente mencionado: “los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos que buscan garantizar que todas las personas puedan tomar decisiones libres e informadas sobre su sexualidad y reproducción, sin discriminación, coerción o violencia” (Estudiante 1, 2025).

A pesar de que la indicación fue que se respondiera desde los saberes propios, dos estudiantes respondieron usando una IA, probablemente ChatGPT, cuya respuesta fue:

Los derechos sexuales y reproductivos son derechos humanos fundamentales que garantizan la libertad y autonomía de las personas para tomar decisiones sobre su propia salud sexual y reproductiva. Estos derechos incluyen el derecho a la información y educación, atención médica, autonomía, privacidad. (Estudiantes 21 y 22, 2025)

Si bien ésta es un poco reducida, no dista mucho de las proporcionadas por los demás.

Referente a los ejemplos de lo que se puede hacer, las mismas estudiantes que respondieron con una IA mencionaron lo siguiente: “acceso a los anticonceptivos. Decisión sobre el aborto. Educación sexual” (Estudiantes 21 y 22, 2025). Ejemplos que también se pueden encontrar en las primeras respuestas sobre su definición preliminar de los derechos sexuales y reproductivos. El resto de estudiantes reiteraron en el uso de anticonceptivos, la opción que representa el aborto, el consentimiento, la prevención del embarazo, los cuidados hacia la persona gestante, la salud sexual, la protección contra la violencia (sexual), el poder de decisión sobre la maternidad, el acceso al sistema judicial en caso de violencia sexual, a servicios de salud sexual y reproductiva,

el poder de decisión sobre la propia vida sexual, poder denunciar, el acceso a servicios de salud mental, la prevención del abuso y violencia sexual, el cumplimiento de los derechos sexuales, la toma de decisiones informadas, el poder de decisión sobre el cuerpo propio, poder expresar libremente la orientación sexual e identidad de género y combatir las creencias de género.

En cuanto a lo que no se puede hacer, principalmente señalaron casos de abuso y violencia sexual, igualmente una comparativa negativa de lo que se podía hacer (ej. Abortar después de un tiempo determinado). Se podría decir que lo novedoso planteado por los y las estudiantes es el hecho de que una persona debe denunciar y no quedarse callada al momento de presenciar alguna forma de acoso, abuso o violencia sexual, al igual que es vital la comunicación en el momento que ésta se sienta incómoda al tener cualquier relación, sea sexual o no. Por último, aunque como tal no sea un derecho sexual y reproductivo, es importante destacar el ejemplo que mencionaron algunos estudiantes, como el hecho de culpar y juzgar a la víctima o el constante acompañamiento que se le debe brindar (profesional y personalmente).

Por último, a propósito de los casos concretos, un estudiante al leer la experiencia de Manuela<sup>9</sup>, respondió a las preguntas acudiendo a éste. En un primer momento, afirma que los padres debieron avisar a la Fiscalía General de la Nación sobre el suceso, el gobierno debió ayudarlos y Manuela pudo declararse inocente, sugiriendo que no se debió haber ocultado el cuerpo del bebé, se debió mencionar qué le pasó y no se debió haber ignorado el problema:

Yo creo que la situación me genera ira ya que Manuela no se quiso dejar ayudar hasta muy tarde y también a los padres, además el bebé no debió morir así tan brotescamente (sic) para luego enterrarlo en su casa y no mencionar nada. Aunque Manuela no tuviera la culpa de la situación ella se lo merecía (Estudiante 19, 2025)

Estas afirmaciones se pueden considerar problemáticas, aunque no son generalizadas en el curso, en la medida en que expresan una deshumanización y culpabilización de la víctima, dado que Manuela tuvo un aborto espontáneo, que se sumaba al hecho de no tener garantías de acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, así como el haber tenido un accidente y desconocer el paradero del bebé, lo cual no permitió el suficiente campo de acción como para realizar un procedimiento adecuado.

Lo anterior puede ser enmarcarse en la naturalización de la violencia, que desde la perspectiva de Dayan López (2017), quién realiza un recorrido teórico del concepto de violencia, vinculada a su naturalización y a la *banalidad del mal*, se refiere a ésta como

aquellas acciones caracterizadas por la agresión, en sus diversas formas de expresión; esto permite que la violencia gane terreno en la cultura y se propague de manera silenciosa, es decir, que no solo nadie proteste, sino que se termine de justificar. (López, 2017, p. 114)

---

<sup>9</sup> Mujer salvadoreña encarcelada por un aborto espontáneo.

Como en la respuesta del estudiante: *aunque Manuela no tuviera la culpa de la situación ella se lo merecía*, esta naturalización de los actos violentos evita que se reconozcan a las personas como tales, por el contrario que sean consideradas objetos que pueden ser maltratados, vulnerados e incluso eliminados. Mientras que se mire al otro desde una óptica de superioridad y no se le reconozca como un semejante, es asumido que dichas acciones se pueden permitir en contra de su dignidad, pues al ser alguien inferior, se desconoce su humanidad.

Por su parte, sobre la culpabilización de la víctima, Eva Aizpurúa y Carmen León (2020) realizan una mirada histórica de este fenómeno que se manifiesta en el nacimiento de la Victimología, pues desde allí se definieron tipos de víctimas en función del papel desempeñado en el fenómeno criminal. Las clasificaciones más tempranas se fundamentaron en el reparto de la responsabilidad entre la víctima y el agresor, de tal forma que las víctimas fueron catalogadas de acuerdo con el grado participación en su propia victimización. Estas clasificaciones remarcan la idea de que la víctima precipita su propia victimización, pues otorga gran relevancia al modo en que el contexto y la confluencia de ciertos factores en determinado espacio-tiempo facilitan la realización del delito. Una de las principales teorías para explicar el fenómeno de culpar a la víctima es la hipótesis del mundo justo. Ésta indica que las personas tienden a creer que viven en un mundo en donde cada una obtiene lo que merece, por lo tanto, ofrece una justificación de que las víctimas, como sujeto pasivo, son merecedoras del delito.

Por último, frente a las emocionalidades causadas ante la lectura de los casos, fue general la sensación de aquellas consideradas como negativas tales como la rabia, tristeza, impotencia, incomodidad, rencor, inseguridad, asco, miedo, repulsión, ansiedad, frustración, así como la empatía y el empoderamiento.

En síntesis, este primer eje se puede relacionar con las necesidades de las políticas públicas de las cuáles se realizó un escaneo, en donde se puede rescatar la importancia de la elaboración de proyectos pedagógicos de educación sexual integral. Aquí, vale la pena advertir el *Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, cuyo propósito central se relaciona con la materialización de la protección al menor estipulado en la Convención de los Derechos del Niño. Esa es la razón por la cual diferentes entidades nacionales e internacionales reiteran la obligatoriedad de proyectos de educación sexual con el objetivo mencionado en el primer capítulo. Por otro lado, las respuestas de los y las estudiantes comparten la concepción

inicial del Plan de Decenal de Salud Pública (2022-2031) al coincidir en los aspectos de autonomía y libertad.

Acercas de los movimientos sociales, se observa que los y las estudiantes, a pesar de que no recordaban -o al menos no en su mayoría- el paro nacional de 2021, sí logran acercarse a una definición más clara de los movimientos sociales. En su mayoría, los y las estudiantes relacionan los movimientos sociales con el cambio, social o político, al igual que con una inconformidad causada por el gobierno que necesita ser cambiada. También mencionan algunos ejemplos de movilización social, como lo pueden ser los causados por la masacre de las bananeras, las marchas de la comunidad LGBTI+, los movimientos feministas, los movimientos que están en contra del uso de drogas, a favor de los derechos humanos, ecologistas, obreros, los paros nacionales en contra del gobierno, etc. Sin embargo, también hay quienes los relacionan con disturbios o actos violentos.

Frente a la construcción de las arengas, si bien la mayoría construyó su arenga con los criterios dados, es decir, con cierta rítmica o como una acción de denuncia, hubo una parte del salón que, aunque logró identificar una inquietud, no lo hizo desde una arenga como tal. Los motivos de las arengas, que parten de las inquietudes de los y las estudiantes, incluyen la apertura y el buen mantenimiento de los baños, la forma de enseñar de los profesores, los refrigerios, la cantidad de tareas, los uniformes y la falta de actividades recreativas dentro del aula de clase.

Después del desarrollo de las sesiones se observa un cambio en la percepción sobre los movimientos sociales, porque si bien desde un inicio se relacionaron con actos violentos o personas que meramente buscan un cambio, ahora se reconoce el carácter asociativo de las movilizaciones sociales, pues se destaca su reunión y agrupación, que expresan sus opiniones y propuestas de forma colectiva para ser escuchados y, de esa forma, generar un cambio.

Lo desarrollado por los y las estudiantes puede ser relacionado con la concepción inicial de Herrera y Sandoval (2017) al tener en común aspectos claves de los movimientos sociales, como la acción colectiva pública, que se reúnen de acuerdo con un objetivo en común, excluidos del proceso de toma de decisiones. Igualmente, al relacionarlo con el cambio político y social, recuerda a Coronado (2020), quien reconoce a la movilización social como la gestora de la consecución de derechos y de cambios culturales y legislativos en el Estado colombiano.

De igual manera, en relación con los objetivos expuestos inicialmente, los y las estudiantes pudieron reconocer, en primera instancia, ciertos derechos y conceptos claves, como

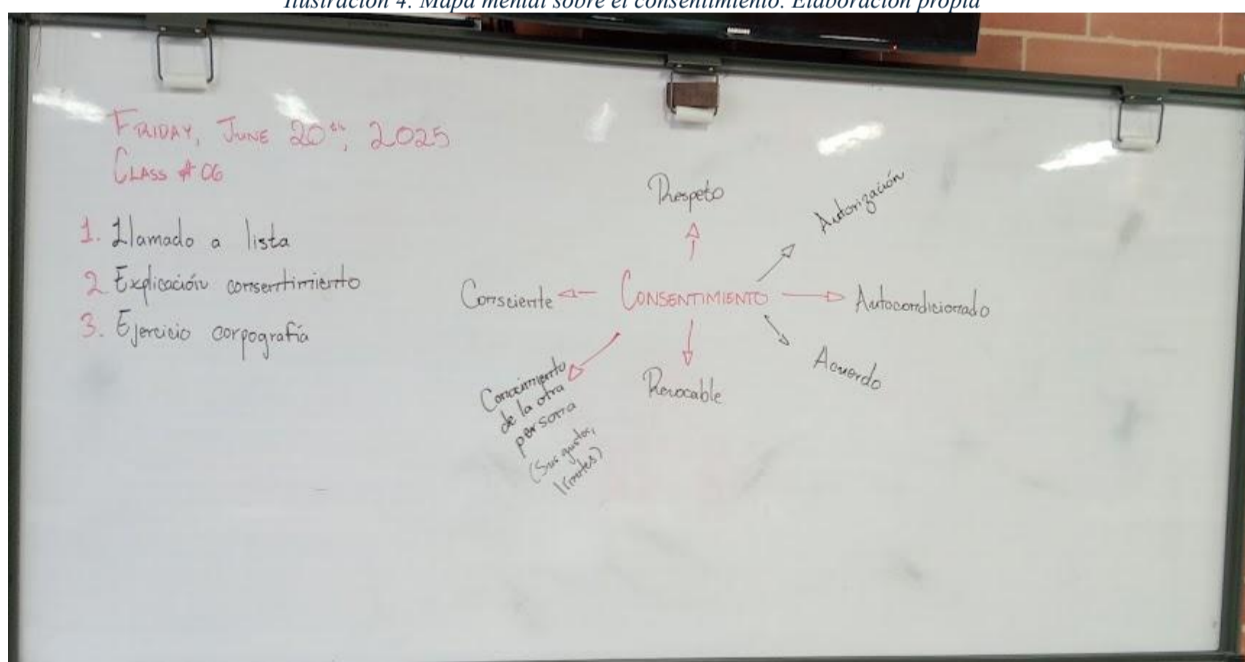
lo son la libertad, autonomía y protección, además, se acercaron a herramientas para conocer de qué forma judicial y socialmente se pueden proteger estos derechos. Del mismo modo, se promovió la responsabilidad individual para que actúen de manera que se respeten estos derechos. Lo anterior fue posible debido al desarrollo de las actividades correspondientes al eje, puesto que permitieron identificar algunos elementos claves de los movimientos sociales, aparte de las formas en las que estos pueden organizarse.

Finalmente, con respecto a los movimientos sociales, en un primer momento, lograron proporcionar una definición más o menos clara de lo que eran, relacionándolos con un cambio social o político, raíz de una inconformidad a la que los gobiernos deben responder. Posteriormente, reconocieron el carácter colectivo de estos, además de su capacidad para expresar opiniones y tomar decisiones en caso de presentarse alguna inquietud. Así mismo, pudieron entender cómo, mediante la identificación de una inquietud y la realización de ciertos mecanismos de protesta, como lo son las arengas, que las movilizaciones sociales se conectan con la consecución de derechos sexuales y reproductivos.

### 3.3. Redes de apoyo, negligencia y consentimiento

El siguiente eje (redes de apoyo, negligencia y consentimiento) tomó las dos siguientes sesiones de la implementación. La primera estuvo dedicada a (1) explicar el concepto de consentimiento y (2) la realización de la actividad de corpografía. En esta sesión, los y las estudiantes participaron para elaborar una reflexión colectiva del concepto consentimiento, dando lugar al siguiente mapa mental:

Ilustración 4. Mapa mental sobre el consentimiento. Elaboración propia



En dicho mapa, es notable la relación del concepto de consentimiento que ello-as tienen con valores como el respeto y la confianza, aparte de que éste debe ser autocondicionado,

acordado, consciente, además que puede ser revocable y que es preferible conocer a la otra persona, esto quiere decir, reconocer sus gustos y límites.

Lo anterior puede verse relacionado, en primer lugar, con las concepciones referentes al consentimiento que aparecen en las políticas públicas descritas en el primer capítulo, como la limitante para el ejercicio de estos derechos es el momento evolutivo de niños, niñas y adolescentes, pues su acceso es gradual dependiendo de la madurez física y mental de estos (Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Reproductivos, 2014). Por la misma línea, es importante mencionar que, en el caso de las relaciones con diferencia de edad, el mayor es el responsable pues, al tener más madurez, éste tiene más capacidades plenas que intervienen en la toma de decisiones, razón por la cual es el deber de esta persona proteger a las menores en el ejercicio de sus derechos (Ministerio de Protección Social, 2014). Así mismo, es fundamental reiterar que los encuentros sexuales, en el marco del consentimiento, deben darse entre pares, en la cual no debe haber relaciones de poder asimétricas. Por otro lado, a pesar de que para Petchesky (1999) la conceptualización de aspectos relacionados a los derechos sexuales y reproductivos no deben ser relacionados con algún hecho negativo, resulta necesario reiterar las conductas en donde se viola el consentimiento, es decir, en los actos de abuso y violencia sexual.

En la clase se hizo énfasis en que el abuso y la violencia sexual es una vulneración de los derechos humanos, sexuales y/o reproductivos, en donde existe contacto sexual, físico o verbal no consentido y en algunos casos desde interacciones sexuales que utilizan la fuerza, amenazas, intimidación, coerción, chantaje, presión indebida, soborno, manipulación u otro mecanismo que limite la voluntad personal acerca de la sexualidad y de la reproducción (ICBF, 2017). Así mismo, se recalcó siguiendo a la OMS (2003), que el acto sexual o la tentativa para consumarlo mediante la coacción por otra persona también comprende un acto de violencia sexual, al igual que la penetración mediante la coerción física o de cualquier otra índole, de la vagina, ano u otra parte del cuerpo con cualquier objeto.

Acudiendo a la legislación colombiana, se recordó al grupo de estudiantes que el daño o sufrimiento sexual basado en la obligación de una persona a mantener contacto sexual o a participar en interacciones sociales mediante el uso de la fuerza, intimidación, chantaje, etc., genera consecuencias psicológicas, físicas y emocionales en quienes la sufren. Igualmente se mencionó que ésta se presenta cuando la persona agresora fuerza a la agredida a realizar estos actos con otras personas sufren (Congreso de la República, 2008.)

En cuanto a las corpografías relacionadas con el consentimiento, la mayor parte de los y las estudiantes pudieron identificar zonas de su cuerpo en donde no les gustaría que los toquen sin su permiso, igualmente relacionaron el tocar estas zonas sin su permiso con algunas emociones, tales como la inseguridad, la desconfianza, la ansiedad, la incomodidad, vergüenza y rareza. Algunas partes que los y las estudiantes mencionaron explícitamente que no se podrían tocar fueron del pecho, debajo de la cintura y el rostro, solo si se tenía confianza con la persona; al igual que las piernas, la cadera y las manos.

Ilustración 5. Corpografía del consentimiento. Estudiante de 901 (2025)

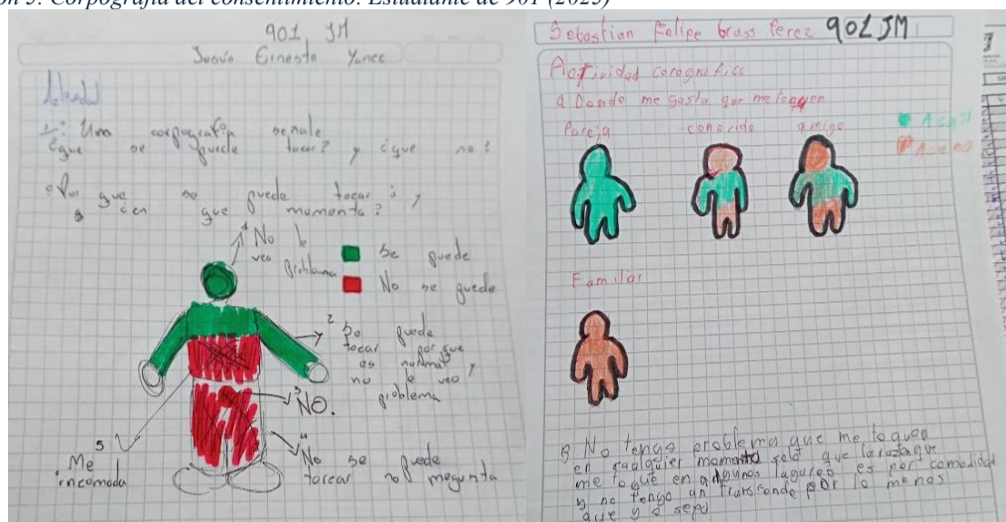


Ilustración 6. Corpografía del consentimiento. Estudiante de 901 (2025)

La siguiente sesión no fue de tanto provecho para la realización del trabajo de grado en la que se pretendía abordar la temática de los embarazos adolescentes. En primer lugar, se realizó una actividad correspondiente al proyecto de lectoescritura y oralidad (LEO) de la institución, razón por la cual no se alcanzó a desarrollar en su gran mayoría lo propuesto en la planeación. Se esperaba que se respondiera de forma oral las cuatro preguntas<sup>10</sup>, sin embargo, debido al tiempo, se realizó de forma escrita.

Los y las estudiantes al responder la primera pregunta, en primer lugar, hicieron referencia a métodos anticonceptivos tales como el condón, la T de cobre, la vasectomía, la pila, incluso la abstinencia y, en caso de accidentes, se señalan que se podría utilizar la pastilla del día después. En segundo lugar, para tener relaciones de forma placentera mencionaron que éstas debían ser con amor y permiso de ambas partes; el respeto a los límites y gustos igualmente es fundamental. De igual manera, mencionan que no se debe presionar a las mujeres y evitar tener relaciones

<sup>10</sup> 1. ¿Sé cómo prevenir un embarazo y tener relaciones placenteras, cuidadosas y consentidas?; 2. ¿Conozco las consecuencias de un embarazo a temprana edad?; 3. ¿Estoy en capacidad de llevar a cabo un embarazo?; 4. ¿Qué han dicho en mi casa del tema?

sexuales hasta que la otra persona quiera y pueda, y remarcan la importancia del consentimiento.

Así mismo, mencionan la necesidad de espacios cómodos entre las parejas.

Ilustración 7. Taller sobre embarazos adolescentes. Estudiante de 901 (2025)

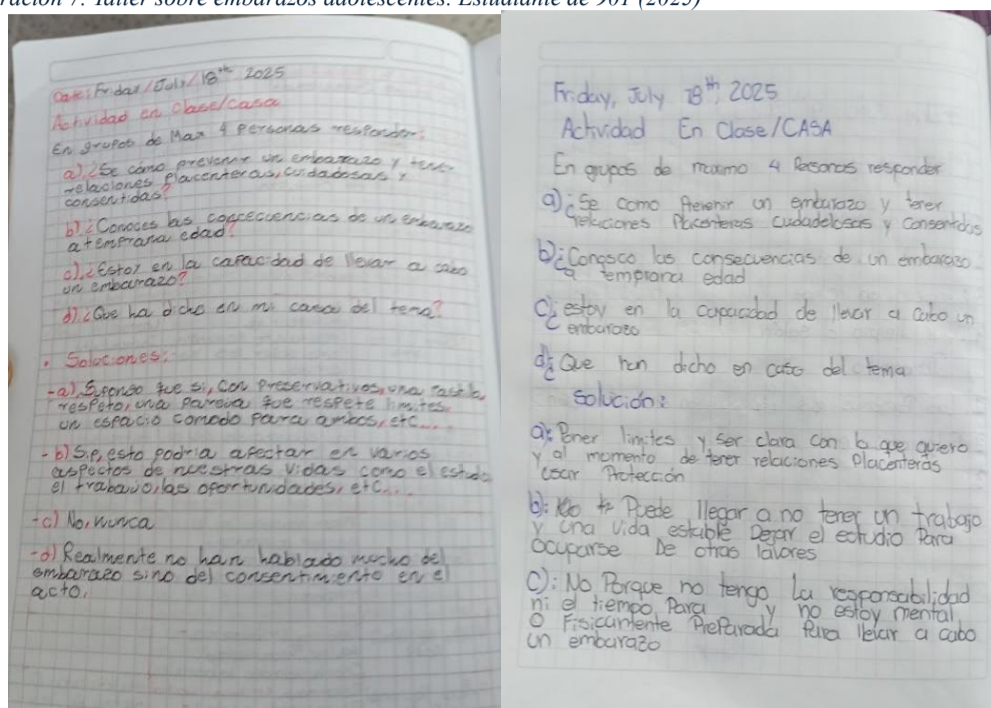


Ilustración 8. Taller sobre embarazos adolescentes. Estudiante de 901 (2025)

En cuanto a las consecuencias de un embarazo a temprana edad, reconocen complicaciones en el ámbito económico, educativo y psicológico, al igual que complicaciones relacionadas con el parto y de la propia salud y bienestar de la persona embarazada pues, dentro de las situaciones en las que se podría ver envuelta, podría terminar sin hogar. También mencionaron problemáticas relacionadas como la falta de oportunidades académicas, laborales, el trabajo infantil si esto llegara a ocurrir, además de conflictos con los acudientes que pueden escalar a lo legal y, finalmente, el riesgo de una ITS.

En relación con la capacidad de los y las estudiantes de llevar a cabo un embarazo, respondieron que no estaban en dicha capacidad, explicando que no tenían los suficientes recursos para sobrellevar uno, al igual que era una situación que requería mucha responsabilidad, tiempo, y supondría una renuncia a los estudios, metas y sueños de los y las estudiantes. Por último, también alegaron una incapacidad debido al estado mental.

Lo expuesto anteriormente se puede vincular con lo que se había mencionado sobre los embarazos adolescentes, en la medida que éstos se pueden ver como resultado de la interrelación de factores como la desigualdad social, la falta de oportunidades, la inequidad de género, etc. En cuanto a las condiciones que se pueden presentar en los embarazos adolescentes, se encuentran los mencionados por estos-as: falta de oportunidades en la educación y de acceso a servicios

integrales y de salud reproductiva. Igualmente, si se llegara a presentar un embarazo adolescente, se podría vincular con el concepto de “subversión de roles de la infancia”, en donde se le otorgan a los niñas, niñas y adolescentes responsabilidades que no son adecuadas para su nivel de madurez, o cuando se toman roles que generalmente son tomados por adultos, lo que puede causar en ellos alteraciones desde el punto de vista psíquico, alterando sus relaciones interpersonales (ICEPH, 2021).

También resulta necesario mencionar el término *ciudadanía sexual*, desarrollado por el profesor Miguel Ángel Bermúdez, según reconoce Banrepcultural (2020), el cual hace referencia a la extensión que se ha realizado de los derechos humanos hacia el campo de la sexualidad, y particularmente, hacia el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos con énfasis en la población adolescente. Este enfoque busca reconocer que los seres humanos estamos en el deber de disfrutar la sexualidad de forma, sana, responsable y libre de prejuicios. Con su propuesta de integración curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de género, el profesor ha logrado empoderar y promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, con lo que se ha logrado en la institución disminuir los embarazos a temprana edad, no discriminar a las diferentes tendencias sexuales y, por último, reconocer y luchar contra el abuso y violencia sexual.

Así mismo, en los hogares de los y las estudiantes de quienes sí han hablado del tema, les han enseñado asuntos tales como el uso de métodos anticonceptivos como el condón, de los riesgos y la prevención del embarazo, así como las complicaciones que éste podría traer, en especial a temprana edad. Así mismo, les han dicho que deben esperar cierto tiempo y edad para mantener relaciones sexuales, reflexionar sobre el hecho, al igual que hacerse preguntas tales como qué se quiere hacer y cómo hacerlo en un futuro. Para finalizar, reiteraron la importancia del consentimiento.

Por último, en relación con los objetivos anteriormente propuestos, pudieron reconocer, en primer lugar, aspectos importantes del consentimiento como el respeto, la confianza, ser acordado, consciente y revocable. Posteriormente, al examinar ciertos elementos correspondientes a los realizados durante el desarrollo de las corpografías, pudieron darse cuenta de las zonas en donde permiten y no permiten que los toquen, generando así una consciencia acerca de sus propios límites. Después, la serie de preguntas dieron cuenta de los aspectos fundamentales para este eje: el conocimiento sobre la responsabilidad que supone un embarazo a

temprana edad, los principios de las relaciones placenteras, la importancia del consentimiento y el acompañamiento en el hogar sobre el uso de métodos anticonceptivos, las complicaciones que puede traer un embarazo a temprana edad y la gravedad de tener relaciones sexuales a cierta edad.

### **3.4. Corporalidades, deseos y placeres**

El siguiente eje (corporalidades, deseos y placeres) tomó las últimas dos sesiones de la implementación. La primera sesión estuvo dedicada a (1) la entrega de la actividad dejada la clase anterior y (2) la realización de la actividad de dichos, refranes y tests (anexo 7). Con referencia a la actividad de dichos, refranes y tests, en ciertas preguntas, como las que se relacionan con comportarse como niñas, se burlaron de un estudiante en específico, que quizá, aunque no sea necesariamente un caso de acoso escolar dado que éste no se veía incómodo, el grupo escolar no supo responder por qué se dirigía de esta manera hacia él. Igualmente, dichas preguntas ocasionaron la participación entusiasta de vario-as, por ejemplo, frente a ¿Por qué creen que está tan difundido? uno respondió alegando que los padres, e incluso la sociedad, influenciaban y alentaban tales dichos y creencias sobre las personas, mediante sistemas de creencias tales como el feminismo y el machismo. En las palabras de otro estudiante:

Se siguen difundiendo por el machismo y por los estereotipos de masculinidad y feminidad porque cuando alguna persona no está dentro de esos estereotipos lo tachan de lesbiana o gay, y lo usan como un insulto, cuando al final las personas que usan estos refranes lo hacen con una mentalidad retrógrada y sin carácter, solo para pertenecer y esto es muy problemático porque encierra a los hombres en una mentalidad en la que tienen que ser fuertes siempre y en todas las circunstancias, y a las mujeres como débiles, sumisas o emocionales (Estudiante 29, 2025).

Lo anterior recuerda a las aproximaciones realizadas por Rubin (1975) cuando se refiere a los sistemas sexo-género, en la medida en que se generan mecanismos de producción y reproducción de determinadas convenciones sexuales. En toda sociedad se presenta una división sexual del trabajo, sin embargo, ésta no es una especialización biológica, sino que corresponde al propósito de asegurar que una unidad económica viable tenga al menos un hombre y una mujer. Así, esta división sexual del trabajo convierte en tabú, primero, la igualdad entre hombres y mujeres, creando el género en dos categorías exclusivas, exacerbando las diferencias biológicas, y segundo, a los arreglos sexuales distintos a los heterosexuales. Aparte, el género demanda la supresión de las semejanzas naturales entre hombres y mujeres, causando una represión en prácticamente toda la población. De esta forma, es que se generan los estereotipos y las prácticas a las que se hacía referencia en la guía, por cómo este sistema moldea y dicta cómo debe ser un

hombre y una mujer, aspectos que dictan las personalidades, modos de actuar y costumbres de las personas.

La última sesión de la implementación estuvo dedicada a (1) la realización de la corpografía relacionada con el autorreconocimiento de los y las estudiantes y (2) discusiones acerca de lo que se esperaba de los hombres. Cabe aclarar que en esta sesión se pidieron los materiales para el desarrollo de la actividad de cuerpos monstruosos, sin embargo, muy pocos los llevaron, por lo que dicha actividad no se pudo llevar a cabo.

Con respecto a la diversidad de formas, tamaños y particularidades de los cuerpos reconocidos por los y las estudiantes, fueron capaces de nombrar varias características de las corporalidades que reconocen en su entorno: cuerpos delgados, gruesos, medianos, pequeños, de estatura media, según el metabolismo, ectomorfo, mesomorfo y endomorfo. Algunos mencionaron a su familia para ejemplificar los cuerpos que conocían: “cuerpos de mi familia (hermanos), uno es bajito y delgado, otro es un poco más alto y delgado y mi hermana es un poco alta y delgada” (Estudiante 1, 2025). También reconocen cuerpos con sobrepeso o desnutrición, con deformidades o partes faltantes. Por último, se tienen más características que no necesariamente se relacionan con aspectos físicos, tales como cuerpos físicos y espirituales, y demás características que corresponden a conceptos del campo de las ciencias exactas: masa, peso, volumen, temperatura, densidad, etc.

Lo anterior, visto desde Ojeda et, al. (2019), sería un ejemplo de lo contrario que afirman los autores sobre el cuerpo producido y transmitido por la pedagogía moderna, en el sentido en el que ésta ha producido un ideal de cuerpo dominante, bajo el cual se han fundamentado las doctrinas pedagógicas. El cuerpo producido y transmitido debe ser blanco, funcional, heterosexual, simétrico, saludable, productivo, etc. Acorde a su jerarquía en función del deseo, clase social, color de piel y religión. De esta forma, se construyó un cuerpo ideal con base en la lógica de la mismidad, produciendo -y reproduciendo- otredades que la afirmaran como normal, verdadera o deseable, dejando por fuera otras formas de pensar, conceptualizar y experimentar la corporalidad. En el caso de las respuestas presentadas, se dice que pasa lo contrario al reconocer más características de las corporalidades, aparte de las “funcionales” al cuerpo producido por la pedagogía moderna.

Por otro lado, la siguiente pregunta se realizó separando por género de forma binaria, es decir, los hombres debían responder una pregunta y las mujeres otra. En primer lugar, los

estudiantes de género masculino identificaron aspectos que los hacían hombres tales como el carácter único que los diferencia con las mujeres, además que esta identidad se formaba por medio de la cultura, la biología y la socialización. En segundo lugar, la mayor parte de los estudiantes aludieron a respuestas más cercanas a las biologicistas: porque tiene órgano reproductor masculino, por características físicas (pene, testículos, voz gruesa, barba, testosterona, etc.) porque tienen mejores capacidades físicas y nacieron hombres, por sus rasgos, etc. Para finalizar, también hubo quienes relacionaron el ser hombres con características de su personalidad, modo de actuar o costumbres: su forma de caminar, gustos, caballerismo, no burlarse de nadie, cumplir promesas, no ser hipócritas, madurez, franqueza y tener una identidad definida.

Las respuestas biologicistas recuerdan a lo anteriormente mencionado en el segundo capítulo, cuando se hace referencia a la enseñanza de las formas de reproducción de vida y de la descripción de órganos, gónadas y hormonas sexuadas (de solo dos sexos) que establecieron como equivalentes los términos de “sexualidad”, “órganos reproductivos/sexuales” y “reproducción sexual”. Esta forma de enseñar la sexualidad ha enfatizado en la dimensión más material de la sexualidad: el cuerpo y los órganos vitales. De igual manera, los procesos de educación sexual del siglo XX, al tomar modelos biologicistas, como ya se venía mencionando, se centró en aspectos anatómicos y fisiológicos, heterosexual, coitocentrada y con fines reproductivos (Ojeda, et al. 2019).

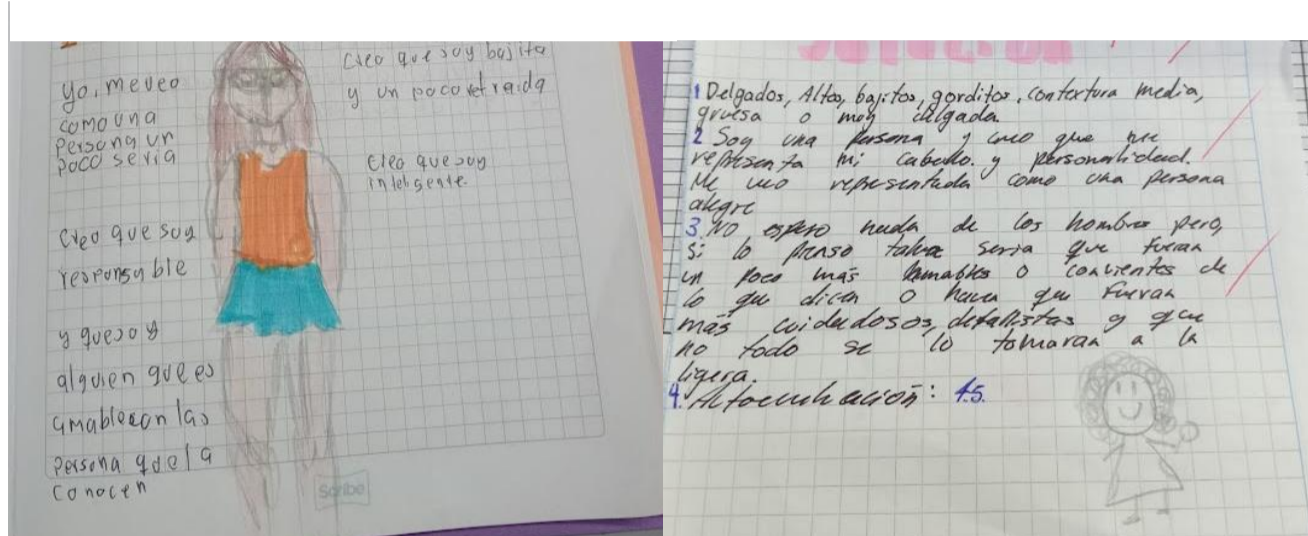
Las mujeres, ante el interrogante de qué esperan de los hombres, respondieron aspectos que se relacionan con el modo de actuar y de un sistema de valores, por ejemplo, esperan respeto, amabilidad, que escuchen sin prejuicios, que cambien su machismo, que sean cariñosos, responsables, ordenados, más conscientes de lo que dicen y hacen, más cuidadosos, detallistas, honestos y que no se tomen las cosas a la ligera. En menor medida, respondieron asuntos referidos a la convivencia en una relación amorosa haciendo referencias dos situaciones: la primera, señala que se espera que el hombre ayude a hacer las tareas del hogar porque ella no quiere mantener a un hombre mientras trabaja y que él no haga nada, la segunda, mencionó valores como el respeto y el apoyo porque estos no fundamentales para las relaciones sanas (Estudiantes 21 y 22, 2025).

Finalmente, en torno a cómo se ven representado-as, la idea inicial era realizar una corpografía, sin embargo, muy pocos estudiantes la hicieron como fue planteada, en cambio,

indicaron características propias de su personalidad o de su aspecto físico: alta, delgada, con valores y tez trigueña, con liderazgo, ganas de ayudar en lo que se pueda, amable y con buenos valores, como una persona única con intereses y valores propios, como una persona alegre, flaco, bajo y blanco, valores y educación, moreno, etc. Igualmente, hubo quienes afirmaron que no sabían quiénes eran, y quiénes relacionaron sus deseos de ejercer alguna profesión, particularmente, de ser futbolista. A continuación, se presentan algunas corpografías:

Ilustración 10. Corpografía de lo propio. Estudiante de 901

Ilustración 9. Corpografía de lo propio. Estudiante de 901



Para finalizar, el anterior eje permite suscitar diferentes reflexiones, teniendo en cuenta los objetivos propuestos anteriormente. En primer lugar, a partir de la actividad de dichos, refranes y tests se puede reflexionar acerca de ciertos estereotipos que se siguen difundiendo relacionados con el modelamiento que genera el sistema sexo-género en lo que se refiere a la personalidad, formas de ser y costumbres. En segundo lugar, se pudieron realizar aproximaciones frente a los diferentes tipos de cuerpo según sus particularidades y tamaños, muchos siendo cercanos al entornos del estudiantado, otros no tanto. En tercer lugar, se puede afirmar que, en el curso, es general las respuestas biologicistas sobre lo que significa ser hombre; para las mujeres, las expectativas que tienen de los hombres se refieren a aspectos de la personalidad, sociales, como lo pueden ser que sean menos machistas, y relacionadas a la convivencia en una relación amorosa. Por último, en cuanto a la elaboración de las corpografías de lo propio, aunque en general una minoría del curso realizó la actividad como se esperaba, es decir, como una representación gráfica de ellos mismos, pudieron identificar ciertos aspectos de su personalidad y de su físico, así como de la forma en la que se veían representados y la profesión que quieren desempeñar.

### **3.5. Conclusiones generales de la práctica**

En el contexto educativo en el que se desarrolló la práctica se buscó, en primer lugar, el reconocerse como sujetos de derechos sexuales y reproductivos, aparte de entender la protesta como mecanismo legítimo para la consecución de derechos, realizado a partir de los conocimientos previos de los y las estudiantes, para posteriormente brindarles casos concretos y definiciones más claras. Por otro lado, frente a los movimientos sociales, de igual manera éstos fueron llevados a un plano más concreto que permitiera relacionarlos con la obtención de derechos. Por lo anterior, se generaron discusiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos, partiendo de los saberes previos, al igual que sobre los casos concretos que fueron brindados. Sobre los movimientos sociales, se identificaron ciertos elementos claves acerca del reconocimiento de una inquietud para realizar un cambio social o político.

En segundo lugar, se abordaron las temáticas de abuso y violencia sexual, embarazos adolescentes y consentimiento, en el que las sesiones estuvieron dirigidas a fomentar la reflexión en torno al reconocimiento de los límites, teniendo como concepto clave el término el anteriormente mencionado consentimiento. Igualmente, se discutió acerca de aspectos claves dentro de la temática de embarazos a temprana edad, como los métodos para prevenirlo, finalmente, las condiciones y consecuencias que éste podría traer.

En tercer lugar, acerca de la temática de las corporalidades, deseos y placeres, se realizó una serie de actividades que tenían como objetivos principales cuestionar el modelo de sexo-género hegemónico como único modo de existir, reconocer las distintas formas de corporalidades y problematizar los modelos de masculinidades hegemónicas. Se lograron llevar a cabo actividades que permitieron problematizar ciertos estereotipos relacionados con el género; además, se realizaron aproximaciones en cuanto al reconocimiento de diferentes corporalidades en cuanto a sus particularidades y tamaños. Finalmente, en términos de discusiones acerca de las masculinidades, se siguen presentando visiones biologicistas acerca de lo qué significa ser un hombre, al igual que estereotipos de género en cuanto a las maneras de actuar y de ser de los estudiantes.

Por último, en cuanto a las perspectivas pedagógicas utilizadas (aprendizaje significado, enfoque sociocultural, pedagogías queer y pedagogías feministas), la primera no se aplicó de la manera más óptima, aunque sí se realizó el proceso teniéndola como base, debido principalmente a la forma de asumir las actividades de los y las estudiantes. En cuanto a las últimas dos, fue posible pensarse y relacionar las corporalidades y la sexualidad enmarcándose en éstas.

### Reflexiones finales

A lo largo del trabajo de grado se realizaron aproximaciones teóricas y metodológicas que tuvieron en común, como propósitos principales, visibilizar las movilizaciones sociales por derechos sexuales y reproductivos como una forma legítima para la consecución de derecho, y formular una apuesta de educación sexual integral que aborde elementos tales como el abuso sexual infantil y la violencia sexual, los embarazos adolescentes y el género e identidad de género. A partir de tales elementos, se puede decir que se lograron dichos propósitos, pues, frente al primero, se consiguió visibilizar las movilizaciones sociales como una forma legítima de la consecución de derechos, que con el desarrollo de las sesiones, los y las estudiantes pudieron relacionar elementos claves de los movimientos sociales o reconocer las formas en las que éstos pueden organizarse. Además, se pudo elaborar la apuesta de educación sexual que integrara los elementos problemáticos anteriormente mencionados, al considerarse los más representativos de la temática que tratada.

En cuanto a las reflexiones finales que me suscitaron este trabajo, se reitera la falta de materialización de los proyectos pedagógicos de educación sexual, por lo que resulta necesario continuar realizando proyectos pedagógicos de este tipo, principalmente por el propósito de proteger a niños, niñas y adolescentes del abuso y violencia sexual mediante el reconocimiento de herramientas para su prevención. Sumado a los otros elementos que igualmente se consideraron relevantes en una propuestas de ESI como los embarazos adolescentes, el género y las corporalidades; pues, aunque este primer fenómeno por sí solo no constituye un problema, se tomó por las condiciones que la constituyen y las consecuencias que deriva en las vidas de las y los jóvenes. Por su parte, se tomó el género en tanto representa una manera de organización social, política y economicamente de las sociedades desde la subordinación de una parte de la población (mujeres) frente a la otra (hombres), lo cual lleva entre otras cosas, a limitar su libertad sexual, económica y cultural; pero también, a predefinir roles, funciones, expectativas sobre cada sujeto. Cabe anotar que el género se intersecta con otras formas estructurales de opresión que complejizan las relaciones sociales. Finalmente, las corporalidades, al proponerse una educación sexual que apueste de igual manera por el reconocimiento de la diversidad y particularidad de formas de experimentar el deseo.

Sin embargo, además de los hallazgos pedagógicos encontrados, quisiera que estas últimas reflexiones narraran la importancia formativa y profesional que comprendió todo el

proceso de elaborar el presente trabajo de grado, así como las que pueden resultar a partir de una experiencia de diseñar e implementar una apuesta de educación sexual, que no dejan de resultar necesarias.

La presente investigación me permitió reafirmar el compromiso que representa educar en la sexualidad, reconociendo que ésta es un componente fundamental en la vida de los seres humanos, además que resulta vital la protección, no solo del o la menor, sino de mujeres y hombres, que diariamente ven vulnerada su agencia sexual. Es fundamental que desde nuestros posicionamientos políticos apostemos por defender dicha agencia sexual. No basta mencionar que antes que todo, esta propuesta pedagógica nació con ese sentido político.

De este modo, esta investigación me llevó a problematizar la propia práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como un escenario de disputas sobre qué y cómo enseñar la sexualidad, en donde generalmente ésta es dejada de lado o poco importante. Cuando la educación sexual es llevada al aula de clases, es asignada a materias consideradas poco relevantes o llevada a cabo mediante talleres, por lo que no permite realizar procesos de conocimiento ni de reflexión sobre lo que verdaderamente implica una temática como lo es la sexualidad.

En ese sentido, la importancia de proyectos pedagógicos como éste radica en el reconocimiento de la propia agencia sexual de los y las estudiantes, así como la necesidad de formarse políticamente para la defensa de los derechos y la visibilidad de las diversidades y particularidades del otro -o de la otra-. Igualmente, sigue resultando significativo evidenciar las tensiones entre lo qué significa el género en numerosos escenarios cotidianos de los y las estudiantes.

Así mismo, la realización del trabajo de grado interpeló tanto las emocionalidades de estudiantes como de quién lo presenta. Para el eje de derechos sexuales y reproductivos se seleccionaron casos concretos de la CIDH de mujeres cuyos derechos sexuales y reproductivos fueron violados. Esto generó en el estudiantado emociones tales como la ira, la impotencia, la indignación, etc. Para quién presenta este trabajo, no dejó de generar una rabia justa que desembocó en la motivación para seguir defendiendo estos derechos y en continuar incorporando en mi práctica pedagógica problemáticas como ésta.

Para finalizar, como se mencionó, la sexualidad es un componente dinámico del ser humano, por lo que educar en ésta implica reconocer lo anterior y seleccionar bajo qué enfoque se quiere enseñar, por lo que se pueden seguir generando discusiones, exploraciones y

aprendizajes en torno a este campo desde miradas críticas y significativas. La educación en la sexualidad, y la propia enseñanza de las ciencias sociales, implica cierta formación política en la medida en que éstas no se reducen solamente a la transmisión de conocimiento, sino a una reflexión crítica de estos. Espero que esta experiencia pedagógica sirva de inspiración para futuros trabajos que se interroguen y cuestionen un campo tan amplio como lo es la educación sexual y la propia sexualidad.

## Bibliografía

- Aizpurúa, E. León, C. (2020). Culpabilización a las víctimas de delitos: alcance y factores asociados. *Revista Internacional de Sociología* 78(1): e148, enero-marzo, 2020. Recuperado de:
- Alcaldía de Bogotá. (2016). Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020 Bogotá Mejor para Todos. Recuperado de: [https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/20160429\\_proyecto\\_pdd.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/20160429_proyecto_pdd.pdf)
- Alcaldía de Bogotá. (2020). Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 Un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI. Recuperado de: [https://bogota.gov.co/bog/pdd\\_un\\_nuevo\\_contrato\\_social\\_y\\_ambiental\\_para\\_el\\_siglo\\_xxi\\_2020-2024.pdf](https://bogota.gov.co/bog/pdd_un_nuevo_contrato_social_y_ambiental_para_el_siglo_xxi_2020-2024.pdf)
- Alcaldía de Bogotá. (2024). Plan Distrital de Desarrollo 2024-2027 Bogotá Camina Segura. Recuperado de: [https://www.movilidadbogota.gov.co/web/sites/default/files/Paginas/16-07-2024/20240526\\_proyecto\\_bases\\_pdd\\_2024-2027\\_2.pdf](https://www.movilidadbogota.gov.co/web/sites/default/files/Paginas/16-07-2024/20240526_proyecto_bases_pdd_2024-2027_2.pdf)
- Alcaldía Local de Kennedy, (s, f). Historia de la Localidad. Recuperado de: <http://www.kennedy.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia#:~:text=Con%20el%20asesinato%20del%20presidente,para%20la%20localidad%20en%201967>
- Banrepcultural, (2020). “Disminuir las brechas de género es un compromiso por la paz”: Luis Miguel Bermúdez. Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/noticias/disminuir-las-brechas-de-genero-es-un-compromiso-por-la-paz-luis-miguel-bermudez>. Visitado el: 01 de noviembre de 2025.
- Barrantes, L. (2016), Prácticas de la educación sexual en Colombia entre 1980 y 1990
- Bejarano, M. Martínez, I. Téllez, V. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. En: *Magister* 33 (2021) 3-9
- Cantón-Cortés, D. Rosario, M. (2015). Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. En: *anales de psicología*, 2015, vol. 31, n°2 (mayo), 552-561. Recuperado de: [https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n2/psicologia\\_evolutiva9.pdf](https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n2/psicologia_evolutiva9.pdf)
- Colombia Diversa. (2007). Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Recuperado de: <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/12/documento-diversidad-sexual-en-la-escuela.pdf>

Congreso de Colombia, (2000). Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal. Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6388>

Congreso de la República, (1993). Resolución 3353 del 02 de julio de 1993. Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la Educación básica del país. Recuperado de:

<http://intranet.bello.gov.co:8081/intranet/start/sig/Normograma/resoluciones/Resoluciones%20Nacionales/1993/resolucion%203353%20de%201993.pdf>

Congreso de la República, (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

[85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Congreso de la República, (2007). Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden las normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=25669#:~:text=Se%20B1ala%20la%20obligaci%20del%20Sistema,a%20ni%20os%20ni%20y%20adolescentes.>

Congreso de la República, (2008). Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y discriminación contra las mujeres, se reforman los códigos [Códigos](#) Penal, de Procedimiento Penal, la Ley [294](#) de 1996 y se dictan otras disposiciones. Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34054>

Congreso de la República, (2013). Ley 1620 de 2013. Por la 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:

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1620\\_2013.htm#:~:text=Derecho%20del%20Bienestar%20Familiar%20%5BLEY\\_1620\\_2013%5D&text=Por%20la%20cual%20se%20crea,Mitigaci%20de%20la%20Violencia%20Escolar](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm#:~:text=Derecho%20del%20Bienestar%20Familiar%20%5BLEY_1620_2013%5D&text=Por%20la%20cual%20se%20crea,Mitigaci%20de%20la%20Violencia%20Escolar)

Consejería Presidencial para los Derechos Humanos y Asuntos Internacionales. (2021). Actualización y fortalecimiento del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos PLANEDH 2021-2034.

Recuperado de:

<https://derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2021/301121-PLANEDDHH.pdf>

- Coronado, J. (2020). La influencia de la movilización social en la lucha por la obtención de derechos sexuales y reproductivos para las mujeres en Colombia; aborto libre, seguro y digno, en las últimas dos décadas del siglo XXI.
- Corte Constitucional, (2022). Sentencia C-055 de 2022. Recuperado de:  
<https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2022/C-055-22.htm>
- De la Torre, M. Hidalgo, D. Ruiz, D, (2017). Propuesta de perspectiva de la educación sexual en Colombia desde el análisis del concepto de sexualidad
- Echeburúa, E. Guerricaechevarría, C. (2021). Abuso sexual en la infancia. Nuevas perspectivas clínicas y forenses. Recuperado de:  
[https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros\\_contenido/arxius/46/45368\\_Abuso\\_sexual\\_en\\_la\\_infancia.pdf](https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/46/45368_Abuso_sexual_en_la_infancia.pdf)
- Echeverri Caballero, L.F. y Bernal Villada, C.M. (2015). Violencia de género, algunas aproximaciones teórico-referenciales. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 160-169. Recuperado de:  
<https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/download/40/40/77>
- Escuela La Tribu, (2022). Guía de Salud Menstrual
- Fiorentino, S. (2022). Educación sexual con perspectiva histórica: propuesta pedagógica para la formación política con estudiantes de secundaria del Instituto Pedagógico Nacional
- González, A. (2000). Los procesos de influencia política en el campo de la salud y los derechos sexuales y reproductivos. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2000, vol.08, n.02, pp.223-236. Recuperado de:  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n02/v08n02a16.pdf>
- Herrera, B. Sandoval, S. (2017). La influencia de los movimientos sociales en la formación de la agenda y la formulación de políticas públicas alrededor del aborto en Colombia 1980-2015. Recuperado de:  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/31566/3/HerreraBrodny\\_2017\\_Movimiento\\_sPol%c3%8dticasAborto.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/31566/3/HerreraBrodny_2017_Movimiento_sPol%c3%8dticasAborto.pdf)
- ICBF. (2017). Abuso sexual/Violencia sexual
- ICEPH. (2021). Parentalización: Niños que asumen un rol parental. Recuperado de:  
<https://www.iceph.cl/wp-content/uploads/2021/11/Manual-Parentalizacion.pdf>
- López, D. (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal. *Revista Ratio Juris* Vol. 12 N.º24 (enero-junio 2017) pp. 111-126. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/journal/5857/585761563005/585761563005.pdf>

López, H. Pérez, A. (2020). Derechos sexuales y reproductivos. Recuperado de:

[https://intranet.academiajudicial.cl/Imagenes/Temp/01\\_Derechos%20sexuales\\_SIN%20ISBN\\_Pub3%20\(1\).pdf](https://intranet.academiajudicial.cl/Imagenes/Temp/01_Derechos%20sexuales_SIN%20ISBN_Pub3%20(1).pdf)

López, J. (2018). Movilización y contramovilización frente a los derechos LGBTI. Respuestas conservadoras frente al reconocimiento de los derechos humanos. En Estudios Sociológicos XXXVI; 106, 2018. Recuperado de:

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-64422018000100161](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422018000100161)

Martínes, L. Cubillos, A. (2015). La educación sexual en Colombia a través de los ojos de la ley colombiana. Análisis Resolución 3353 de 1993 y la Ley General de Educación Nacional de 1994

Ministerio de Educación Nacional, (2008). Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-171578\\_doc\\_modulo1.doc](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-171578_doc_modulo1.doc)

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Antecedentes. Recuperado de:

<https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-172453.html>. Visitado el: 21 de agosto de 2024

Ministerio de Educación Nacional. (s, f.). Documento de orientaciones de política para la promoción de derechos y la prevención, detección y atención de las violencias en la escuela. Recuperado de:

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-322244\\_archivo\\_pdf\\_violencia\\_basada\\_genero\\_mujer.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-322244_archivo_pdf_violencia_basada_genero_mujer.pdf)

Ministerio de Salud y Protección Social, (2014). Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social, (2018). Derechos sexuales y reproductivos en salud.

Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/derechos-sexuales-derechos-reproductivos-r1904-2017.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). Plan Decenal de Salud Pública PSDP. Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/documento-plan-decenal-salud-publica-2022-2031.pdf>

- Morales, C. (2010). Dinámica sociopolítica para la configuración de las políticas de salud sexual y reproductiva de jóvenes en Colombia 1992-2005
- Ojeda, C. Scharagrodsky, P. Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad: Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada*, 3(1), e067. En: Memoria Académica. Recuperado de:  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9639/pr.9639.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9639/pr.9639.pdf)
- Ordóñez, E. (2015). La educación como acontecimiento ético: una alternativa para el reconocimiento de la diferencia. *Rhec*. Vol. 18. No. 18, enero-diciembre 2015.
- Organización de los Estados Americanos. (1994). CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA PREVENIR, SANCIONAR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER "CONVENCIÓN DE BELÉM DO PARÁ". Recuperado de:  
<https://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/13.CONVENCION.BELEN%20DO%20PARA.pdf>
- Parra, J.; Marulanda, E.; Gómez, F. y Espejo, V. (2005). Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje. Pontificia Universidad Javeriana.
- Petchesky, R. (1999). Direitos Sexuais: um novo conceito na practica política internacional. En: *Sexualidades pelo Avesso: Direitos, Identidades e Poder*. Río de Janeiro: IMS/UERJ; (San Pablo: Ed 34), pp. 16-25.
- Prada, N. Vargas, K. (2013). La educación sexual desde la corporeidad
- Profamilia. (2023). Embarazo en adolescentes en Colombia. Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva. Recuperado de: [https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2023/03/NOTA-POLITICA\\_PROFAMILIA.pdf](https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2023/03/NOTA-POLITICA_PROFAMILIA.pdf)
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, D. (2023). Educación en la sexualidad y espacialidades queer: Puentear las diferencias y las identidades en el aula
- Rodríguez, M. Viveros, M. (2017). Hacer y deshacer la ideología de género. En *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana* n. 27 - dic. / dez. / dec. 2017 - pp.118-127. Recuperado de:  
<https://www.scielo.br/j/sess/a/3xbQvLcxB3nvdVwqnqSgWHg/?lang=es>
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. En: *Revista Colombiana de Educación*, N. 62. Primer semestre de 2012, pp- 165-188, Bogotá, Colombia

Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. Recuperado de:

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TR%20C3%81FICO%20DE%20MUJERES%20-%20Gayle%20Rubin%2C%201975.pdf>

Sánchez, L. (2017). El movimiento LGBT (I) en Colombia: la voz de la diversidad de género. Logros, retos y desafíos. En: Reflexión Política, vol. 19, núm. 38, enero-junio, 2017, pp. 116-131

Secretaría Jurídica Distrital. (2008). Proyecto de Acuerdo 334 de 2008. “Por medio de la cual se institucionaliza la Cátedra de Educación Sexual en los colegios públicos y privados del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de:

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=31767>

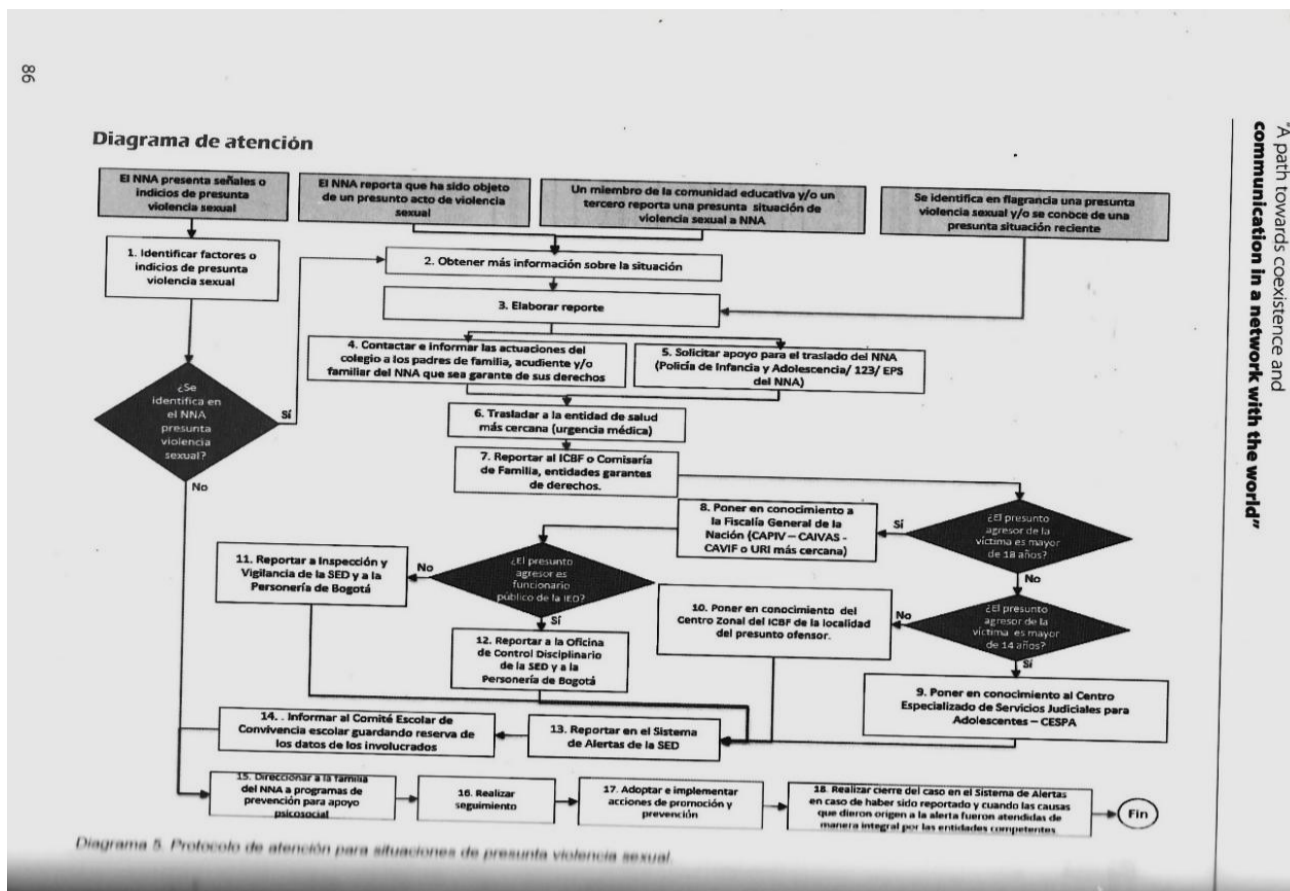
Trujillo, G. (2022). Qué es queer, cuir, kuir, cuy(r). En: *El feminismo queer es para todo el mundo*. Madrid: Los libros de catarata.

UNICEF, (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de:

[https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf)

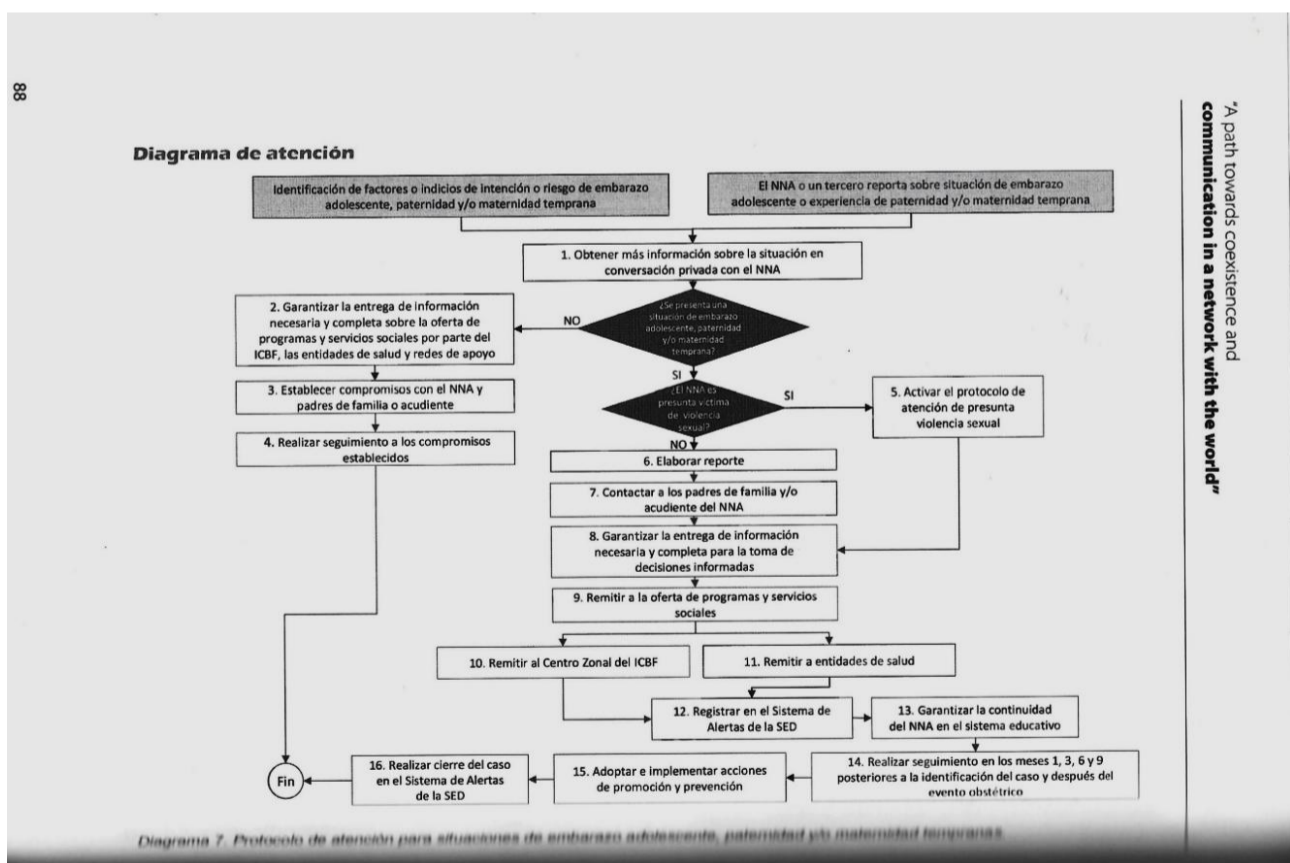
Zuluaga, O. Echeverri, A. Martínez, A. Quiceno, H. Saenz, J. Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. (2ª edición). Bogotá D.C, Colombia: Magisterio Editorial.

ANEXOS



"A path towards coexistence and communication in a network with the world"

Anexo 1. Diagrama 5. Protocolo de atención para situaciones de presunta violencia sexual. Tomado de: Manual de Convivencia San José de Castilla (2020-2021)



"A path towards coexistence and communication in a network with the world"

Anexo 2. Diagrama 7. Protocolo de atención para situaciones de embarazo adolescente, paternidad y/o maternidad temprana. Tomado de: Manual de Convivencia Colegio San José de Castilla (2020-2021)

Diagrama de atención

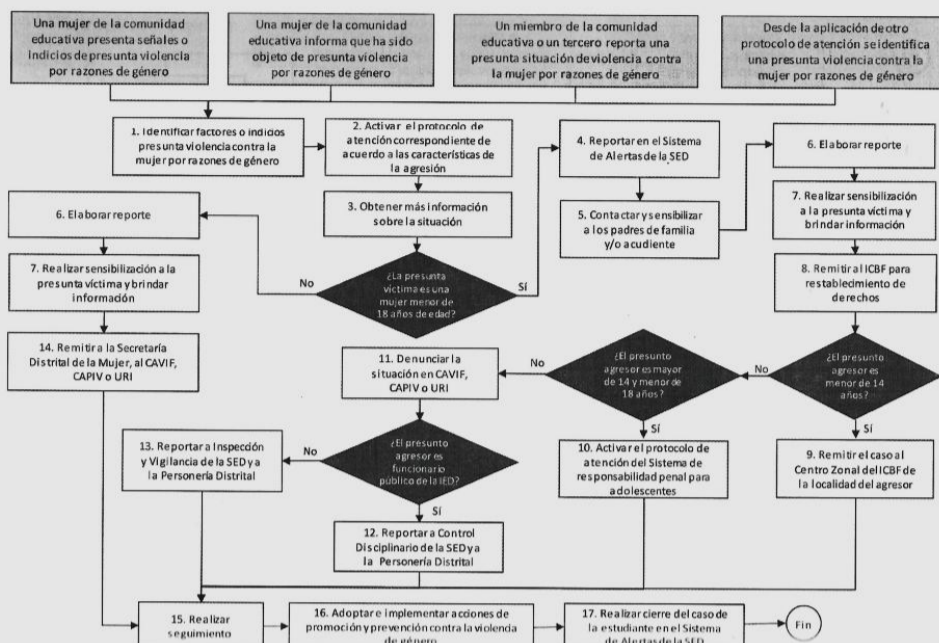


Diagrama 11. Protocolo de atención para situaciones de presunta violencia contra niñas, adolescentes y mujeres por razones de género.

"A path towards coexistence and communication in a network with the world"

Anexo 3. Diagrama 11. Protocolo de atención para situaciones de presunta violencia contra niñas, adolescentes y mujeres por razones de género. Tomado de: Manual de convivencia Colegio San José de Castilla (2020-2021)

Diagrama de atención

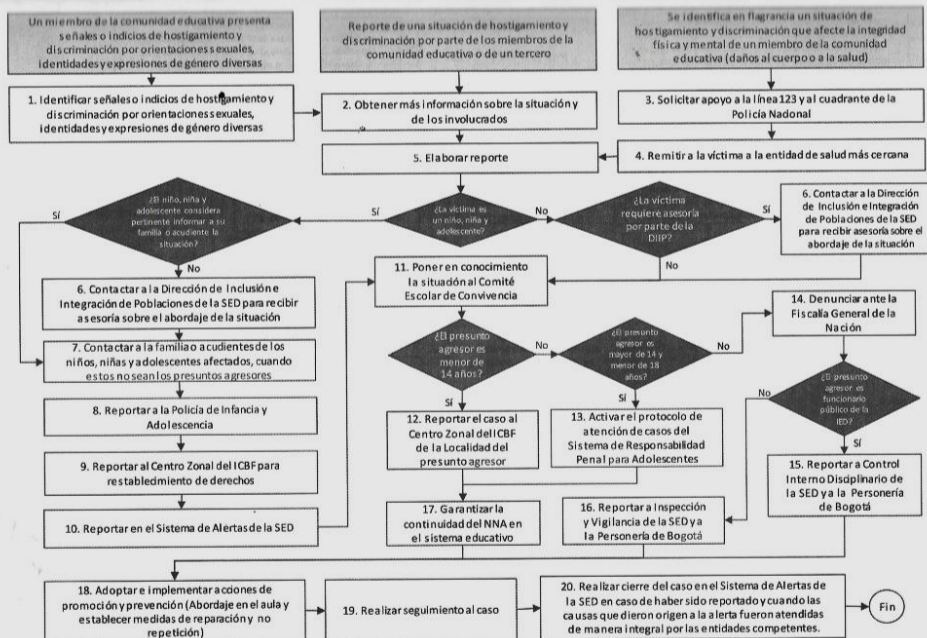


Diagrama 12. Protocolo de atención para situaciones de hostigamiento y discriminación por orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diversas.

"Un camino hacia la convivencia y la comunicación en red con el mundo"

Anexo 4. Diagrama 12. Protocolo de atención para situaciones de hostigamiento y discriminación por orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género diversas. Tomado de: Manual de convivencia Colegio San José de Castilla (2020-2021)

## Anexo 5. Malla curricular Educación Ética y Valores. Grado 9°, período 1. IED San José de Castilla

<b>PERÍODO</b>	<b>GRADO 9°. PERÍODO 1</b>	<b>INTENSIDAD SEMANAL</b>	<b>1 HORA</b>
<b>OBJETIVO DEL GRADO</b>	PROMOVER EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES, EL RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y DE LOS DEMÁS, CON EL FIN DE FOMENTAR LA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR		

<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>ESTÁNDARES/DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS (HABILIDADES)</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>	<b>RECOMENDACIONES PLAN DE MEJORAMIENTO</b>
<b>ÉTICA Y MORAL</b>	Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir (Competencias ciudadanas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es la Ética?</li> <li>• ¿Qué es la moral?</li> <li>• Casos éticos y morales</li> </ul>	Comprender la función de la Ética y la Moral en algunas acciones como ser único y relacional	<p>Comprende los conceptos en torno a la ética y la moral</p> <p>Reflexiona en torno a sus vivencias y éticas morales a nivel familiar y comunitario</p> <p>Trabaja su liderazgo desde los referentes de ética y moral</p> <p>Desarrolla procesos de lectura, escritura y oralidad de manera coherente, sobre los temas propuestos en clase</p> <p>Se comporta acorde a los acuerdos convivenciales establecidos</p>	<p>Realizar las lecturas y talleres relacionados sobre los conceptos de ética, moral y casos éticos y morales</p> <p>Presentar de forma escrita y sustentar un trabajo investigativo en donde se evidencien las vivencias éticas y morales a nivel familiar y comunitario</p> <p>Realizar un mapa mental sobre un artículo relacionado con el concepto de ética y moral</p> <p>Redactar y firmar en compañía de su acudiente un compromiso donde justifique la razón de su reprobación y proponer un plan de mejoramiento personal</p> <p>Su inasistencia a clase es frecuente</p> <p>Se destaca por su liderazgo en el grupo</p>

Anexo 6. Malla curricular Educación Ética y Valores. Grado 9º, periodo 3. IED San José de Castilla

<b>PERÍODO</b>	<b>GRADO 9º. PERÍODO 3</b>	<b>INTENSIDAD SEMANAL</b>	<b>1 HORA</b>
<b>OBJETIVO</b>	PROMOVER EN LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EL RECONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y DE LOS DEMÁS, CON EL FIN DE FOMENTAR LA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR		

<b>EJE TEMÁTICO</b>	<b>ESTÁNDARES/DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>CONTENIDOS TEMÁTICOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS (HABILIDADES)</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>	<b>RECOMENDACIONES PLAN DE MEJORAMIENTO</b>
<b>DIMENSIÓN SOCIAL DEL SER HUMANO</b>	<p>Comprendo que las relaciones sociales son indispensables para desarrollar la dimensión social y la alteridad en el ser humano</p> <p>Comprendo los conceptos de amistad, solidaridad, interdependencia, respeto y aceptación de las diferencias... (Competencias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La amistad</li> <li>• La solidaridad</li> <li>• Interdependencia</li> <li>• Respetar y ser respetado</li> </ul>	<p>Promover en el estudiante la comprensión de sanas relaciones sociales profundizando conceptos claves dentro de la dimensión social del ser humano</p>	<p>Analiza el concepto de amistad, solidaridad, interdependencia, respeto y aceptación de las diferencias</p> <p>Reflexiona en torno a la importancia de profundizar sobre la dimensión social del ser humano</p> <p>Analiza mediante ejemplos distintas maneras en las que el ser humano desarrolla su dimensión social</p>	<p>Desarrollar las actividades de tipo argumentativo y procedimental sobre la dimensión social del ser humano formuladas en el plan de mejoramiento. Sustentar de acuerdo con los parámetros establecido</p> <p>Presente las actividades desarrolladas en clase</p> <p>Redactar y firmar en compañía de su acudiente un compromiso donde justifique la razón de su reprobación y proponer un plan de mejoramiento personal</p>

*Anexo 7. Guía trabajo de grado.*

**Guía Trabajo de Grado**

**“Educación Sexual Integral con enfoque en Derechos Sexuales y Reproductivos”**

**Mateo Pulido Patiño.**

**Eje #1: Derechos Sexuales y Reproductivos**

**Objetivos**

- Reconocer(se) como sujetos de derechos sexuales y reproductivos
- Entender la protesta como mecanismo legítimo para la consecución y defensa de los derechos

**Lectura Casos Concretos: Sentencia T-440/1992. El Cairo, 1994. Beijing, 1995.**

En 1992, la Corte Constitucional recibió el caso de una profesora que impartía clase en el municipio de Ventaquemada, Boyacá, que alegaba haber sido destituida de su cargo injustamente. Sin embargo, tanto los estudiantes como el mismo alcalde del municipio afirmaban lo contrario. Resulta que, según consultas que realizó la Corte, se pudo constatar que había castigado con violencia física a un estudiante, por lo que se estaría evidenciando la primera razón de la destitución, algo que en ese momento se catalogaba “la práctica de castigos físicos o denigrantes a los educandos”, lo que se demuestra en el siguiente fragmento, pues en palabras del alcalde de ese momento:

golpeó a un niño con una vara por la cabeza y como si fuera poco después lo colocó a dar vueltas en un dedo, diciéndole que no debía ser chismoso, ya que por uno la pagan todos, a los pocos minutos el niño se mareó y cayó de espaldas golpeándose la cabeza y quedando inconsciente (sic)

La segunda razón es catalogada como “prácticas de aberración sexual”, por su forma de enseñar la educación sexual, pues según la investigación llevada a cabo en contra de la profesora, la Junta Seccional del Escalafón señaló que “la docente en

forma inadecuada y sin explicación lógica y normal expuso a los menores de tercer año de primaria [un] tema como [lo] es la sexualidad de forma más que inadecuada y grotesca, creando en ellos una idea tergiversada de los elementos que conforman el tema”

Así mismo, también consultaron a algunos estudiantes para reforzar el argumento de la práctica de “aberración sexual”, siendo relevante el siguiente testimonio de un estudiante:

Estábamos en clase y nos dijo que si sabíamos cómo nacía un niño, dijo que la mujer tenía un huequito y el hombre tenía un tubito que se lo metía a la mujer cuando le derramaba el líquido y se unía con el de la mujer tenía un niño, y que la mamá se ponía gorda, ella nos dibujó eso en el tablero, nos dibujó un tubito y un huequito, la profesora Lucila Díaz Díaz se subió el buzo y nos mostró que debajo de los brazos tenía pelos y nos mostró el brazier, que cuando las mujeres tenían quince años les daba derrame cerebral y que tenían que ponerse las toallas para que no se untaran del derrame, que tenían que ponerse unos calzones grandes para que no se untarán que ese derrame les daba por el tubito que ella les dibujo en el tablero, y que a la mamá les salían los pechos, y que por eso los pechos les daba leche, nos cogió a los niños del salón y nos daba besos por la cara, nos decía que para que dijéramos que ella si nos quería, nos decía que el toro cuando se montaba a la vaca y las gallinas cuando el gallo pisaba a la gallina que ahí había el ternero, que por eso el papá y la mamá dormían juntos, para hacer los niños ella nos dibujó un tubito y un huequito en el tablero, les daba besos a los niños a

Yuber y Omar y a Oscar, La profesora nos dibujó como nacían los niños, dibujo un tubito un huequito y por detrás dibujo el niño, dijo que el niño salía por el huequito de la mujer

La Junta Seccional de Escalafón de Boyacá intentó llevar este cargo a una instancia penal, sin embargo, a pesar de no haberse encontrado algún comportamiento que pudiera ser penalizado, sí se encontraron razones suficientes para demostrar la existencia de una aberración sexual, por lo que esta Junta demostró la existencia de una mala conducta, así que procedió a sancionar a la profesora.

Ocurrido lo anterior, la profesora intentó apelar el fallo, pero la Junta confirmó la decisión sancionatoria. Posteriormente, la profesora presenta una tutela ante Tribunal Superior de Santafé de Bogotá y solicita la protección de sus derechos constitucionales al trabajo y al debido proceso. Sin embargo, la Sala Laboral del Tribunal consideró que, por haber ocurrido los hechos en el departamento de Boyacá, el juez competente era el Tribunal Superior de Tunja, por lo que procedió a remitirle el expediente.

Cuando el expediente llega a Tunja, la acción de tutela es negada al existir otros medios de defensa judiciales y porque no se puede utilizar como mecanismo transitorio pues no se trata de perjuicios irremediables, pues se reitera, el daño ocasionado puede ser reparado por otros medios diferentes a la indemnización.

Por su parte, al no haber sido impugnada, esta decisión fue enviada a la Corte Constitucional, en donde resolvió, dentro de otras cosas, solicitar al Ministerio de Educación recibir el

informe de los expertos para ordenar las modificaciones y cambios que tuvieran lugar con el fin de adelantar la educación sexual de los educandos en los diferentes centros educativos del país.

#### **El Cairo, 1994. Beijing, 1995**

En primer lugar, se debe tener en cuenta que los derechos sexuales y reproductivos surgieron por fuera de la institucionalidad y se plantearon a finales de la década de los 80 por la epidemia del VIH/SIDA dentro del movimiento de gays y lesbianas para trasladarse, posteriormente, al movimiento feminista. Así, en el marco de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo, realizada en el año 1994, se propuso el término “derechos reproductivos” con el objetivo de garantizar su introducción en la declaración final, pues parecía que el término “derechos sexuales” radicalizaba el lenguaje, lo que terminó ocurriendo con la permanencia de término “derechos reproductivos” y el retiro de “derechos sexuales.

Sin embargo, la discusión de estos derechos no terminó ahí. Finalmente se retomaron en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en el año 1995 en Beijing de esta forma:

Los derechos humanos de las mujeres incluyen su derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y a decidir libremente respecto a estas cuestiones sin verse sujetas a coerción, discriminación o violencia.

Igualmente se incluyó como parte de estos derechos el placer en sí mismo, aunque de manera implícita, al tener en cuenta deberes como el respeto a la integridad de la persona, el

consentimiento recíproco y la voluntad de asumir en conjunto la responsabilidad de las consecuencias del comportamiento sexual. Todo lo anterior en el marco del respeto a las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres en la esfera de lo sexual. Por su parte, el término “derechos reproductivos” surgió por primera vez, igual que el de derechos sexuales, en la década de 1980, en el marco del I Encuentro Internacional de Salud de la Mujer realizado en Ámsterdam, en donde ese término resultó más apropiado que el de “salud de la mujer” para todo lo que comprendía la agenda reproductiva de las mujeres de ese momento. La formulación de estos derechos empieza fuera del marco institucional, enfocándose en la deconstrucción de la maternidad como deber, la lucha por el aborto y los métodos anticonceptivos. Estos derechos se originan como consecuencia del respeto, protección y garantía de los derechos humanos universalmente declarados.

Los derechos reproductivos se consagraron, como ya fue mencionado anteriormente, en la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), y fue reafirmada en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) de esta forma:

Los derechos reproductivos abarcan ciertos derechos humanos que ya están reconocidos en leyes nacionales, documentos internacionales sobre derechos humanos y en otros documentos aprobados por consensos. Estos derechos se basan en 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 a disponer de la información y de

los medios para ellos, así como el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. También incluye el derecho a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones o violencia, de conformidad con lo establecido en los documentos de derechos humanos.

#### **Caso CIDH: Guzmán Albarracín**

En el año 2001, cuando Paola tenía 14 años y cursaba el segundo año de educación básica, comenzó a tener problemas con ciertas materias y el Vicerrector del colegio ofreció a pasarla de año, con la condición de que mantuviera con él relaciones sexuales. Constan testimonios e indicaciones sobre actos de naturaleza sexual realizados por el Vicerrector con Paola, así como declaraciones que señalan que personal del colegio conocía la relación entre ambos y que ella no había sido la única estudiante con la que él había tenido acercamientos de esta índole. Prueba obrante en la causa indica que el Vicerrector mantuvo relaciones sexuales con Paola, inclusive con actos de cópula vaginal.

El 11 de diciembre de 2002, la Inspectora del curso de Paola le envió una citación a la madre de ésta para que se presentara al colegio el día siguiente. El mismo día de la citación y dos días después de cumplir 16 años, estando en su casa, entre las 10:30 y las 11:00, Paola ingirió unas pastillas, denominadas coloquialmente “diablillos”, que contienen fósforo blanco. Luego se dirigió al colegio y comunicó a sus compañeras lo que había hecho. En la institución educativa la trasladaron a la enfermería, donde instaron a Paola a rezar. La madre de la adolescente fue contactada después del mediodía, y logró llegar

al colegio cerca de 30 minutos después. Luego trasladó en un taxi a su hija a un hospital, y con posterioridad a una clínica. El 13 de diciembre de 2002 por la mañana Paola murió. Dejó tres cartas. En una de ellas, dirigida al Vicerrector, expresó que se sintió “engañada” por él y que decidió tomar veneno por no poder soportar lo que estaba sufriendo.

El mismo día se realizó la diligencia de levantamiento del cadáver de Paola. El 17 del mismo mes el padre de Paola denunció ante la Fiscalía de Guayas la muerte de su hija, pidiendo que se investigue la responsabilidad del Vicerrector. Por otra parte, el 12 de junio de 2003, la Agente Fiscal presentó formal acusación en contra del Vicerrector, por los delitos de acoso sexual, violación e instigación al suicidio. El 23 de agosto de 2004, la Jueza Quinta dictó acto de llamamiento a juicio, considerando al Vicerrector presunto autor del ilícito de acoso sexual. Luego, el 2 de septiembre de 2005, la Corte Superior de Justicia de Guayaquil reformó la imputación del delito a estupro.

El 5 de octubre de 2005, la Jueza Quinta Penal del Guayas suspendió el procedimiento hasta la comparecencia o captura del Vicerrector. El 18 de septiembre de 2008 se declaró prescrita la acción penal a solicitud de la defensa y luego cesaron todas las medidas en contra del imputado.

Además de lo expuesto, se llevaron a cabo acciones judiciales tendientes a lograr una indemnización del daño y actuaciones administrativas. En relación con lo primero, el 13 de octubre de 2003 la señora Albarracín presentó una demanda civil contra el Vicerrector, por los “daños morales derivados de la instigación al suicidio” de Paola. El 7 de junio de 2005 el juez dictó

sentencia condenando al Vicerrector al pago de una indemnización por daño moral. Años más tarde, el 16 de junio de 2012, el Juzgado 23 declaró el abandono de la instancia y ordenó el archivo de la causa.

En cuanto al ámbito administrativo, en los años 2003 y 2004, la señora Albarracín presentó diversas comunicaciones a autoridades del Ministerio de Educación, señalando que las autoridades del colegio no prestaron asistencia a Paola y solicitando sanciones para el Vicerrector. El 30 de marzo de 2004 se inició un sumario administrativo, pero por un motivo distinto: el “abandono injustificado del cargo”. El 30 de diciembre de 2004 fue destituido por esa causa.

- Derecho a una vida libre de violencia sexual en el ámbito educativo
- Derecho a las garantías judiciales y a la protección judicial
- Derecho a la integridad de los familiares de Paola

Finalmente, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ordenó al Estado que identifique medidas, adicionales a las que se está implementando, para corregir y subsanar insuficiencias en relación con:

- a. Información estadística sobre situaciones de violencia sexual contra niños o niñas en el ámbito educativo.
- b. La detección de casos de violencia sexual contra niños o niñas en ese ámbito y su denuncia.
- c. La capacitación a personal del ámbito educativo respecto al abordaje y prevención de situaciones de violencia sexual.

- d. La provisión de orientación, asistencia y atención a las víctimas de violencia sexual en el ámbito educativo y/o de sus familiares,

#### **Caso CIDH: Manuela**

En febrero de 2008, Manuela estaba embarazada, sin que se tenga información sobre cuántas semanas de gestación tenía en ese momento. El 26 de febrero de 2008, Manuela se encontraba lavando ropa en el río, junto con su hijo mayor, cuando sufrió una fuerte caída en la que se lastimó la región pélvica, lo que le generó un dolor lumbopélvico que fue aumentando en intensidad y duración, y derivó en un sangramiento transvaginal.

De acuerdo con la madre de Manuela, el 27 de febrero de 2008 su hija estaba acostada, en su cuarto porque se sentía enferma. Aproximadamente al mediodía fue a ver a su hija, por lo que ella fue a su cuarto donde la encontró pálida, sangrando por la vagina, sudada e inconsciente. El padre de Manuela la llevó a un hospital.

El 27 de febrero de 2008 Manuela ingresó de emergencia al hospital, donde fue atendida. En los registros del hospital consta que el diagnóstico preoperatorio fue de “parto prehospitalario, retención de placenta y desgarro perineal”. En la hoja de la emergencia del día del ingreso de Manuela al hospital se registra que la consulta se dio por aborto. En dicho documento se indica que, se transcribe una cita textual de Manuela, señalando: “no sé si se cayó en el suelo o si se reventó el cordón, o si mi mamá se lo cortó. Dice mi hermana el niño nació muerto”. Además, se registró que la paciente fue

poco colaborativa con el interrogatorio y que se le informó que se iba a notificar a la fiscalía.

A Manuela se le extrajo la “placenta completa calcificada”, se le realizó un legrado y se suturó su “desgarro perineal”. En el informe que el hospital envió a la fiscalía, el personal médico observó, entre otras cosas, que el útero de Manuela presentó “elevación de la presión arterial” y que había perdido cerca de “300 [centímetros cúbicos]” de sangre, por lo que se recomendó una transfusión sanguínea.

El 27 de febrero de 2008 la médica que atendió a la presunta víctima presentó una denuncia en contra de Manuela ante la Unidad de Recepción de Denuncia, lo cual dio inicio al proceso penal que se describe a continuación:

Un día después, la policía interrogó a la médica respecto a su denuncia. En dicha declaración, mencionó las razones por las que alertó a la Fiscalía. Alegó que la paciente no había dado datos de concordancia con el cuadro clínico, pues fue atendida por aborto, y al examinarla, se observó la salida del cordón umbilical más o menos 40cm de largo con cortes limpios y desgarre perianal, además, observó la placenta de la paciente calcificada, que corresponde a los nueve meses.

Igualmente, la investigadora entrevistó a Manuela. Ese mismo día se le realizó reconocimiento genital a la presunta víctima por un médico forense, el cual consta que el cordón umbilical resultó con un corte limpio y no reventado, por lo que se verificó que la paciente tuvo un parto extrahospitalario, si no de término muy cerca de ser de término y con signos de preeclampsia (enfermedad hipertensiva del embarazo).

Además, la policía allanó la vivienda en donde residía Manuela

y su familia, en donde, dentro se encontró al interior de una fosa séptica un cuerpo de un recién nacido muerto, y el padre de Manuela presentó una denuncia contra su hija.

Posteriormente, el padre señaló que los policías lo presionaron y “amenazaron para que pusiera su huella”.

Manuela fue detenida el 28 de febrero de 2008 mientras se encontraba recibiendo asistencia médica en la Sala de Maternidad del Hospital Nacional “por el delito de homicidio en perjuicio de su hijo recién nacido”. Manuela fue esposada a la camilla donde se encontraba. El mismo día se le designó un defensor público.

Tras un proceso irregular, el 11 de agosto de 2008 el Tribunal de Sentencia condenó a Manuela a 30 años de prisión por el delito de homicidio agravado. El Tribunal consideró que: 1) el recién nacido vivió de 10 a 15 minutos y murió por asfixia mecánica por obstrucción de la vía aérea superior; 2) el recién nacido “tuvo vida independiente y existencia legal”; 3) “ha existido en el hecho de relación causal justamente por la inmediata sucesión temporal que existió entre la acción de desprenderse del recién nacido para privarlo de su vida y el resultado obtenido como fue la muerte de esta”; 4) el ahora fallecido era hijo de Manuela. La sentencia quedó en firme el 26 de agosto de 2008, ya que no se presentó ningún recurso en su contra.

Estando detenida, el 6 de febrero de 2009, Manuela fue referida a un hospital. Seis días después le diagnosticaron una enfermedad y recibió tratamiento de forma inconsistente. El 10

de enero de 2010 la víctima fue ingresada al Pabellón de Reos del Hospital, donde falleció el 30 de abril de 2010.

1. Derechos a la libertad provisional y a la presunción de inocencia.
2. Derecho a las garantías judiciales, a la integridad personal y a la igualdad ante la ley.
3. Derechos a la vida, a la integridad personal, a la salud y a la vida privada.
4. Derecho a la integridad personal de los familiares

La Corte ordenó al Estado:

- a. La publicación de la Sentencia y su resumen oficial.
- b. Realizar un acto público de reconocimiento de responsabilidad internacional.
- c. Otorgar becas de estudio al hijo menor y al hijo mayor de Manuela.
- d. Brindar gratuitamente, y de forma inmediata, oportuna, adecuada y efectiva, tratamiento médico, psicológico y psiquiátrico a los padres de Manuela.
- e. Regular la obligación de mantener el secreto profesional médico y la confidencialidad de la historia clínica.
- f. Desarrollar un protocolo de actuación para la atención de mujeres que requieran atención médica de urgencia por emergencias obstétricas
- g. Adecuar su regulación relativa a la prisión preventiva.
- h. Diseñar e implementar un curso de capacitación y sensibilización a funcionarios judiciales y al personal de salud del Hospital Nacional.
- i. Adecuar su regulación relativa a la dosimetría de la pena del infanticidio.

- j. Diseñar e implementar un programa de educación sexual y reproductiva.
- k. Tomar las medidas necesarias para garantizar la atención integral en casos de emergencias obstétricas.
- l. Pagar indemnizaciones por concepto de daño material e inmaterial.
- m. Pagar determinados costes y gastos.

Informe violencia sexual CNMH. Cuerpos disciplinados para la guerra, p. 115. Dividir los grupos (parejas-tres personas). ¿Qué destacarían, qué condenan, qué rechazan?

Basado en lo anterior, responder:

1. ¿Qué entienden por derechos sexuales y reproductivos?
2. ¿Qué se puede hacer y no se puede hacer? Mencionar tres ejemplos.
3. ¿Qué emociones les genera?

### Movilizaciones sociales

**Pregunta introductoria: ¿Qué saben de las movilizaciones sociales? (Especialmente del último paro nacional)**

**Video:** [https://youtu.be/6\\_dMYIK1Od4?si=DQVldzUYTmjL-HDh](https://youtu.be/6_dMYIK1Od4?si=DQVldzUYTmjL-HDh)

<b>Movimiento valorativo</b>	Acción colectiva, movilizadora por una creencia generalizada que preconiza una reconstitución de valores. Por ejemplo, el movimiento anticolonial liderado por Gandhi o el ambientalismo.
<b>Movimiento normativo</b>	Movilización organizada en nombre de una creencia generalizada que propende a la reconstrucción de las normas. Por ejemplo, el movimiento antisegregacionista de Luther King.

<b>Estallido hostil</b>	Acción movilizadora de acuerdo con una creencia generalizada, que asigna a algún agente o culpa de un estado de cosas adverso, como el caso de los linchamientos a autoridades o especuladores.
<b>Furor, miedo y pánico</b>	Formas de comportamiento basadas en una redefinición generalizada de las facilidades de la situación: un tumulto o revuelta posterior a un partido de fútbol
<b>Conflicto</b>	Existencia de oposiciones estructurales que generan dos o más actores que compiten por los mismos recursos
<b>Identidad</b>	Capacidad de los actores para generar solidaridades y sentidos de pertenencia que les permita ser vistos como actor social.
<b>Transgresión de los límites del sistema</b>	Alternatividad política, social y cultural

**Para realizar en la clase:** Una arenga en un aspecto que no les guste del colegio, puede ser el uniforme, las tareas, un profesor, etc. Se puede realizar a nivel de salón o en grupos.

Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. En: Revista Folios, núm. 30, julio-diciembre, 2009, pp. 51-74. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941360004.pdf>

### Actividad mujeres sin derecho y al derecho

- A. ¿Cómo fue la entrada de las mujeres al escenario político colombiano?
- B. ¿Actualmente qué dificultades se siguen presentando cuando las mujeres participan en el escenario político?

C. Diseñar una pieza gráfica (póster-dibujo) sobre la participación de las mujeres en la política.

Con base en lo anterior, responder ¿Qué se entiende por movilizaciones sociales?

**Eje #2: Redes de apoyo, negligencia y consentimiento**

- Relacionar los fenómenos de la violencia, abuso sexual infantil y los embarazos adolescentes con el nivel de redes de apoyo, prácticas que podrían ser negligentes y el concepto de consentimiento en el contexto de los y las estudiantes
- Identificar y prevenir posibles casos de abuso sexual infantil, violencia sexual y embarazos adolescentes

**Corpografía:** Representar su cuerpo y partes en donde las demás personas los pueden tocar y no pueden tocar, quiénes los pueden tocar y en qué momentos.

**Preguntas problematizadoras**

- ¿Sé cómo prever un embarazo y tener relaciones o prácticas sexuales placenteras, cuidadosas y consentidas?
- ¿Conozco las consecuencias de un embarazo a temprana edad?
- ¿Estoy en la capacidad de llevar a cabo un embarazo?
- ¿Qué han dicho en mi casa del tema?
- ¿Qué he escuchado o visto del abuso y violencia sexual?

**La historia de Juliana.** <https://rainn.org/survivor-stories/la-historia-de-julianna>

*“Recuerdo salir corriendo de la habitación, asustada y confundida, él actuó como si nada hubiera pasado”*

El padrastro de Juliana Araujo solía cuidarla después de la escuela hasta que su madre llegaba del trabajo. Fue en una de estas tardes, cuando Juliana tenía solo ocho años, que se expuso ante ella por primera vez. Durante los siguientes seis años, el abuso se intensificó y el hogar se convirtió en un entorno inseguro.

“Si bien la mayoría de las personas visualizaban su casa como un lugar seguro, yo veía la mía como una cárcel. Me sentía prisionera en mi propia casa”

Los perpetradores de abuso sexual infantil suelen ser personas que la víctima conoce, lo que puede dificultar que los niños reconozcan estas acciones como abusos o denuncien lo que está sucediendo. Juliana mantuvo el abuso en secreto durante varios años, por temor a molestar a su madre, que estaba tan feliz de haberse casado con su nuevo esposo.

Juliana hizo varios intentos de huir de casa. Cuando finalmente le dijo a su madre la razón detrás de su miedo e infelicidad, se encontró con incredulidad. “Ella me sentó de sol en sol y siguió preguntándome “¿Estás segura?” Poco después, la madre de Juliana la envió a vivir con su padre separado. “Se había dado por vencida conmigo”, recuerda Juliana. “¿Podría una madre hacer eso?”

La madre de Juliana permaneció casada con su padrastro, y años después tuvieron una hija juntos. Cuando la hermana de Juliana cumplió 9 años, comenzó a temer por la seguridad de su hermana. Fue entonces, casi una década después, que Juliana decidió denunciar el abuso a las fuerzas del orden con la esperanza de proteger a su hermana y lograr justicia por los crímenes cometidos contra ella cuando era niña. “También

tengo hijos”, dijo Juliana. “Necesitaba proteger a mi hermana y eso era parte de eso. Pero mis propios hijos también se estaban haciendo mayores. Fue una prueba de realidad para mí como madre. Espero que mi hijo venga a mí y me diga lo que está pasando.”

No fue un proceso fácil, las investigaciones y los procedimientos judiciales duraron dos años, y la experiencia empeoró una relación que ya era tenue con su madre. “Hubo varias veces que quise rendirme. Mi abogado me dijo que los delitos sexuales son los más difíciles de condenar, y hoy en día la gente quiere ver el ADN”. Después de múltiples acuerdos de juicio y declaración de culpabilidad, se logró algo de justicia. El padrastro de Juliana finalmente fue condenado y se le pidió que se registrara como delincuente sexual. “Ver su rostro en la lista de registro de delincuentes sexuales fue prueba de una victoria. Hice mi trabajo asegurándome de que otras personas estén protegidas de la mejor manera que pude”.

Hoy Juliana se dedica a crear un ambiente hogareño seguro para sus propios hijos. “Intento estar presente en cada momento de la vida de mis hijos. Cuando escucho a mis hijos decir que quieren irse a casa, me trae la sonrisa más grande porque se sienten seguros allí”. Le encanta pasar tiempo con su familia y, a menudo, organiza salidas grupales con sus hijos y hermanos. También se da cuenta que la recuperación no es un proceso de un solo paso. “Lo más importante que tuve que darme cuenta es que cada día es un proceso de curación. Cada vez que pienso que ya lo superé, algo sucede y reabre esa herida. Es importante ser consciente de estos sentimientos en lugar de apartarlos”.

**¡Estela, grita muy fuerte!**

Escrito por: Isabel Olid

A Estela le gustan muchas cosas. Le gusta jugar con el agua en la tina e imaginar que es un delfín que se hace pequeño, pequeño y que se mete de un brinco por la regadera y que corre por todas las tuberías de la cocina, y cuando él abre la llave del fregadero el delfín tiene que volver a convertirse en Estela para no caerse dentro del sartén sucio que tiene su papá entre las manos.

También le gusta jugar con sus amigos en la escuela. Tiene muchos amigos: Guille, Bruna, Luis, Ana, María... Pero su mejor amiga es Lucía. Con Lucía puede jugar a un millón de cosas, lástima que tenga tan mal genio.

El otro día, por ejemplo, a la hora de la lectura, Estela escogió un libro precioso con peces fantásticos de colores lila, que es su color preferido, y Lucía se enojó porque ella también quería leerlo y empezó a pellizcarla en los brazos y las piernas. Estela, que no sabía que hacer, se puso a llorar bajito y se imaginó que era un pájaro de color naranja que volaba muy arriba, arriba, y que subía hasta el techo para que ya no la pellizcaran más.

Y cuando Estela dejó de notar las uñas afiladas de Lucía, abrió los ojos y se miró las manos para ver si se habían convertido en alas y saber si al final había logrado transformarse en pájaro y escapar. Pero no. Es Conchita, la maestra, que separó a las niñas y está regañando a Lucía por su mal carácter incontrolable.

-Pero Estela, preciosa, ¿por qué no has dicho nada? Te dejó llena de marcas.

-Es que... no sabía qué hacer.

Estela se encoge de hombros y mira a Lucía, ya que tiene cara de arrepentida.

-¿Verdad que no te gusta que te peguen? -le pregunta Conchita, y Estela dice que “no” con la cabeza-. Pues cuando alguien te haga algo que no te guste, tienes que decirle que pare. Y si no para, entonces **gritas** muy fuerte hasta que vengan a ayudarte. No debes dejar que te hagan daño.

-Y tú, Lucía, aprende a pedir las cosas. No puede ser que por culpa de tu mal genio le hagas daño a tu mejor amiga. Ándale, dale un beso y pídele perdón a Estela.

A Estela le gusta su pelo oscuro y larguísimo. A veces se figura que su cabello es un vestido mágico que la protege del mundo y la hace más fuerte. Pero cuando su madre la peina, después de bañarse, ella se da cuenta de que, en realidad, solo es pelo y que cuesta mucho desenredarlo. Sus padres siempre le dicen que si se queja se lo cortarán, y por eso nunca dice nada. Estela pensó en lo que Conchita le había aconsejado y dijo:

-Mamá, ¿me puedes peinar más suave? Es que me duele.

Mamá se sorprende un poco, porque Estela nunca se había quejado, pero le dio un beso y le contestó:

-Claro, mi reina, lo haré con más cuidado. Si vuelvo a hacerte daño me avisas, ¿de acuerdo?

Otra cosa que le fascina a Estela es ir a comer a casa de los abuelos los domingos, porque su abuela siempre le hace un espagueti con queso riquísimo, que es su plato preferido. En cambio, en su casa, sus papás no tienen tiempo de cocinar. Hasta hace poco, también le gustaba jugar con el tío Anselmo, que le hacía juegos de magia con las cartas y le contaba cuentos divertidos, pero últimamente empezó a hacer cosas raras y ya

no le gusta tanto. La lleva con él al cuarto mientras los adultos hablan en el comedor, le quita la ropa y le hace unas cosquillas muy raras por todo el cuerpo, incluso por sitios tan escondidos que ni siquiera ella conoce.

Cuando le pasa eso, se imagina que es una nube de azúcar que se escapa por la ventana y vuela sobre el mar, que un viento muy suave la empuja otra vez hacia su casa y que entra por el balcón del comedor, y allí se convierte en una gotita de lluvia que cae sobre la mejilla de mamá y le da un beso muy dulce. La primera vez que el tío Anselmo lo hizo, ella le preguntó por qué le quitaba la ropa, y él le dijo que porque era su sobrina preferida y que la quería mucho, y que ese juego era el más secreto de todos. Como Estela era la sobrina a quien más quería, debía hacerle caso y guardarle el secreto.

Estela no acababa de entender aquel juego que no le gustaba, porque se supone que los juegos tienen que ser divertidos, pero no quería que el tío Anselmo se enojara por su culpa, así que mejor se callaba y se aguantaba.,

Pero hoy, cuando su tío empieza a tocarla por todo el cuerpo, Estela nota como la vergüenza la recorre de pies a cabeza y recuerda otra vez el consejo de Conchita y cómo mamá le hizo caso cuando la peinaba, y le dice:

-Tío Anselmo, lo que me haces no me gusta nada. ¡Déjame en paz!

El tío Anselmo no le hace caso y Estela nota como desde dentro le sale un **grito enorme**. Un **grito** tan fuerte que se escapa por la ventana y viaja mar adentro, resuena por China y por Australia. Y les llega a los pingüinos del Polo Sur. Y a las jirafas de África. Y entonces toda ella se convierte en grito. Y

siente cómo tiemblan las hojas de los árboles de la selva, cómo los caracoles esconden los cuernos, cómo los perros corren debajo de las camas y todas las nubes se ponen a llover.

En ese momento el tío Anselmo le arregla el vestido con rapidez y aparecen por la puerta su mamá y su papá, y también se asoman los abuelos y la tía Martha y el tío Javier y hasta la prima Miriam.

- ¿Qué pasó? -preguntan todos a la vez.

El tío Anselmo, que de golpe se puso pálido como la leche, dice:

-No, nada, estábamos jugando.

Estela lo mira y dice:

-Sí, pero a un juego que a mí no me gusta nada.

Y Estela corre hacia mamá, que la abraza y le da un beso muy tierno.

Estela tiene muchas cosas que contarle a su mamá, pero lo hará mañana. Hoy solo tiene ganas de abrazarla.

**Pregunta:** ¿Qué les hace sentir? ¿qué se le podría decir a una persona víctima de abuso o violencia sexual?

Elaborar una carta hacia uno de los dos personajes.

### Eje #3: Corporalidades, deseos y placeres

- Cuestionar el modelo de sexo-género hegemónico como único modo de existir y experimentar el placer, disfrute y deseo
- (Re)conocer las distintas formas de corporalidades de acuerdo con sus tamaños y particularidades

- Problematizar los modelos de masculinidad hegemónicos

#### Identificación de frases

1. Tiene que comportarse como hombre/mujer
2. Deje de hablar como niña -si es niño-
3. Deje de actuar como machorra/lesbiana -si es niña-
4. Corre como niña
5. Los hombres son más racionales, las mujeres son más emocionales
6. Mujer tenía que ser

#### Preguntas sobre estereotipos

1. ¿Crees que hay juegos solo de niñas y otros solo de niños? ¿Qué hay colores solo para niñas y otros solo para los niños?
  - a. SÍ
  - b. NO
  - c. NO SÉ
2. ¿Asumo tanto en casa como en la escuela que las niñas y las mujeres son quienes deben cumplir las tareas de limpieza y alimentación?
  - a. SÍ
  - b. NO
  - c. NO SÉ
3. ¿Me burlo o me he burlado de un niño que llora? ¿Le he dicho a un niño “gallina” o “niña” porque lo considero débil?
  - a) SÍ
  - b) NO
  - c) NO SÉ
4. **-Responder esta pregunta si te identificas como niño-** ¿Creo que debo ser siempre fuerte y no llorar? ¿Pienso

que las muñecas no son para mí? ¿Qué jamás debería vestirme con alguna prenda o accesorio femenino porque no es para mí?

- a) SÍ
- b) NO
- c) NO SÉ

**5. -Responder esta pregunta si te identificas como niña-**

¿Creo que no puedo realizar juegos o actividades de fuerza y de confrontación? ¿Qué no debo tener balones, carritos y otros juguetes considerados de niños? ¿Qué no debo usar algunas prendas o accesorios masculinos?

- a) SÍ
- b) NO
- c) NO SÉ

**6.** ¿Estoy de acuerdo con la idea acerca de que las mujeres son chismosas por esencia o naturaleza?

- a) SÍ
- b) NO
- c) NO SÉ

**7.** ¿Usualmente hago comentarios directamente, con otras personas sobre el cuerpo de los y las demás, o en algún momento los he realizado?

- a) SÍ
- b) NO
- c) NO SÉ

**8.** ¿Utilizo como insulto las palabras lesbiana, homosexual, transexual o las considero viables para insultar a alguien?

- a) SÍ
- b) NO

c) NO SÉ

**9.** ¿Creo que una mujer es lesbiana porque no ha conocido un “buen hombre” o viril?

- a) SÍ
- b) NO
- c) NO SÉ

**10.** ¿He dicho frases o no le veo problema a la frase “se le moja la canoa” cuando un compañero tiene actitudes que me parecen poco masculinas?

- a) SÍ
- b) NO
- c) NO SÉ

**11.** ¿He tocado, rozado o manipulado los órganos sexuales o cualquier otra parte del cuerpo de otra persona sin su consentimiento? ¿He tocado, rozado o manipulado mi órgano sexual frente a otra persona sin su consentimiento o no le veo problema a esto?

- a) SÍ
- b) NO
- c) NO SÉ

**Corpografías de lo propio:** Representar su cuerpo teniendo como base dos preguntas: ¿cómo me veo representado? ¿quién soy yo?

**Actividad cuerpos monstruosos**

De la casa traer materiales, preferiblemente moldeables (muñecas, plastilina, arcilla, figuras de cartón, pedazos de tela, hilos, agujas, etc.) con esos materiales, se deberá representar un cuerpo modificado, fuera de lo normal.

**Preguntas problematizadoras**

**A.** Dirigida a los hombres: ¿qué los hace hombres?

**B.** Dirigida a las mujeres: ¿qué esperan de los hombres?

**Preguntas película “Un varón” (2022)**

- A.** Señalar puntos importantes de la película
- B.** ¿Qué tipo de masculinidades puede encontrar?
- C.** Realizar un escrito reflexivo sobre la película. Longitud libre