



Educación sexual integral y formación de docentes.

Un acercamiento comparativo entre el PESCC en Colombia y el PNEI en Argentina

Laura Camila Perdomo B. e Ivon Andrea Rodríguez R.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2022

Educación sexual integral y formación de docentes.
Un acercamiento comparativo entre el PESCC en Colombia y el PNESI en Argentina

Laura Camila Perdomo B.

Código: 2022181110

Ivon Andrea Rodríguez R.

Código:2022181111

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA

ASESOR:

OSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

BOGOTÁ

2022

Agradecimientos;

Por: Ivon A. Rodríguez

A mi familia por el amor, la paciencia, el esfuerzo y la constancia para acompañarme en el camino a cumplir mis objetivos.

Al feminismo como movimiento político, que a modo de luz en la oscuridad ha contribuido a mi crecimiento espiritual y hacer crear y nutrir lazos de sororidad.

Por: Camila Perdomo

A mi mamá, a mis amigas y a mí misma, por permitirnos transformarnos a través del feminismo y reinterpretar nuestra vida como mujeres.

A la Venerable Damchö de la comunidad monástica Dharmadatta, por transmitir el Dharma con tanto amor, compromiso, pensamiento crítico y con perspectiva de género.

Contenido

1.	Introducción y planteamiento del problema	8
1.1.	¿Por qué hablar de educación sexual?	14
1.2.	¿Cómo se encamina la ES en Argentina?	16
1.3.	¿Cómo se encamina la ES Colombia?.....	18
1.4.	La formación docente en ESI.....	20
2.	Diseño metodológico.....	22
2.1.	Matriz de categorías y análisis comparativo	24
3.	Balance sobre los contenidos, la implementación y evaluación del PNEI (Argentina) y el PESCC (Colombia)	25
3.1.	Resistencias y apropiaciones de la ESI en Argentina y Colombia.....	37
4.	Actitudes que promueven la enseñanza efectiva en ESI.....	42
4.1.	¿Cómo se manifiesta la implementación de la ESI en el aula?	48
4.2.	¿Cómo podrían los/las docentes adoptar esas actitudes? Reflexiones finales y preguntas abiertas.....	52
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
6.	ANEXOS.....	64

Epígrafe

*Educación para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal
para no morir.*

ABREVIATURAS

ASCOFAME	Asociación Colombiana de Facultades de Medicina
CRESALC	Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe
DEMYSEX	Organización civil para la Democracia y sexualidad
DHSR	Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos
ES	Educación Sexual
ESI	Educación Sexual Integral
ETS	Enfermedades de Transmisión Sexual
ITS	Infecciones de Transmisión Sexual
LGTBIQ+	Lesbianas, gay, bisexual, transexual, intersexual, queer, más (+) cualquier otra identidad
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS/WHO	Organización Mundial de la Salud/World Health Organization
ONU	Organización Naciones Unidas
PESCC	Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía
PNES	Proyecto Nacional de Educación Sexual
PNESI	Programa Nacional de Educación Sexual Integral
RAE	Resumen Analítico Educativo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas

**Educación sexual integral y formación de docentes.
Un acercamiento comparativo entre el PESCC en Colombia y el PNEI en Argentina**

Camila Perdomo e Ivon Rodríguez

RESUMEN

La educación sexual ha sido comúnmente impartida a través de pedagogías biologicistas, patologistas o moralistas que han limitado los aspectos que abarca la sexualidad. Aspectos cognitivos, emocionales, sociales, interactivos y físicos son parte de esta, no se reducen a aspectos biológicos. Existe una pedagogía de educación sexual que es integral (ESI) y que hace parte de los lineamientos establecidos en algunos países como Argentina y Colombia. La ESI se aproxima a la sexualidad de manera amplia y holística. La implementación de la ESI en instituciones de educación formal requiere de docentes que se sientan en confianza para ello y que además cuenten con habilidades para aplicar pedagogías participativas. Cuando los docentes reciben formación en ESI cambian su actitud frente a esta y se muestran más seguros al hablar sobre sexualidad, roles de género y derechos sexuales y reproductivos. Por ello, se pretende identificar los lineamientos formativos que encausan la capacitación docente en Colombia y en Argentina con el fin de sugerir elementos adicionales en la implementación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) en el país. Hemos encontrado que, más allá de los lineamientos que orientan la ESI en los diferentes países, es necesario la implementación de una formación docente con pedagogías críticas que permitan a los docentes, como personas, realizar una reflexión sobre sus propias ideas sobre sexualidad y reinterpretar los aspectos de su vida que marcaron su manera de pensar y actuar en relación a esta. Una pedagogía que ofrezca un espacio de encuentro con el otro en donde se exploren las experiencias, repiensen e interpreten desde otro ángulo con una mirada más amplia que las pedagogías reduccionistas tradicionales no ofrecen.

PALABRAS CLAVE

Educación sexual integral (ESI); Pedagogías críticas; Pedagogías feministas; Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC); Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI).

1. Introducción y planteamiento del problema

La Educación Sexual –en adelante, ES– corresponde “al aprendizaje sobre los aspectos cognitivos, emocionales, sociales, interactivos y físicos de la sexualidad” (World Health Organization, 2010). Su definición y aplicación ha cambiado a lo largo de la historia, de acuerdo con diferentes condiciones sociales, culturales y económicas, y depende de la definición sobre sexualidad de la que se parta. La definición más ampliamente utilizada y frecuente sobre sexualidad es la propuesta por organizaciones como la Organización Mundial de Salud –en adelante, OMS– (2018), quienes la definen como:

(...) un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. Se siente y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. [...]. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (p. 3)

La ES está encaminada a abarcar los aspectos que promueven la salud sexual como “un estado físico, emocional, mental y social de bienestar en relación con la sexualidad, no es la sola ausencia de enfermedades, disfunciones o violencia. La salud sexual requiere una aproximación positiva y respetuosa a la sexualidad y las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales seguras y placenteras, libres de coerción, discriminación y violencia [...]” (OMS, 2018, p.3). No obstante, la manera en que se imparte ES en el mundo está sujeta a los lineamientos que cada gobierno estipule.

La ES surge como una respuesta a la necesidad de mitigar diferentes problemáticas de salud pública como: el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual –ETS–, las infecciones de transmisión sexual –ITS–, el aborto inseguro, la infertilidad, la violencia de género, la disfunción sexual, la discriminación, la explotación sexual, entre otros (UNESCO, 2018). Para atender a esas necesidades, se requiere considerar que la sexualidad de las personas está influenciada por factores como el contexto cultural y las ideas colectivas

sobre comportamientos aceptables o inaceptables, roles de género, diversidad sexual, factores económicos, etc. (Unesco, 2018). Pese a dichas necesidades y preocupaciones, la manera de abordar la ES en la formación de las personas ha tenido grandes limitaciones y obstáculos, principalmente porque las acciones de ES están orientadas por diferentes perspectivas educativas, de salubridad, pedagógicas y hasta culturales que, en ocasiones, no son suficientes para satisfacer esas necesidades.

Zemaitis (2016), mediante una revisión bibliográfica de diferentes autores, clasifica en cuatro categorías las perspectivas pedagógicas que suelen guiar la educación sexual: moralista, biologicista, patologista y la perspectiva integral. La **pedagogía moralista** ha permeado fuertemente la manera de abordar los temas relacionados con la sexualidad y, por lo tanto, la manera de educar sobre ello. Se trata de la visión católica de la sexualidad y sus principales características son:

- La sexualidad es vista bajo los lentes de la dicotomía santidad-pecado o santidad-perversión.
- Concibe la actividad sexual y el erotismo como peligroso, por lo cual es un tema que siempre está en tela de juicio.
- El sexo solo tiene una finalidad reproductiva, otras formas de experimentarlo son amorales.
- Impone un ideal frente al matrimonio en el cual la heteronormatividad es la única relación válida y legítima.
- Cuando trata de asumir una postura más “integral” también forma en valores cristianos donde se resalta la importancia del matrimonio, la familia, la relación religión-familia y la libertad de que sea la familia quien enseñe sobre educación sexual.
- Exalta la “virginidad” y su relación con la “pureza” la cual se debe sostener para evitar “lo malo”.
- Es “coitocentrista”.

- Excluye muchas experiencias humanas como el placer, el deseo, las relaciones afectivas de la comunidad LGTBIQ+ –personas que consideran antinaturales– y las relaciones prematrimoniales como el noviazgo.
- Rechaza el uso de anticonceptivos, pero, a su vez, repudia las ETS e ITS, de las cuales tiene una visión exagerada.
- Se ve a la juventud como la más susceptible de ir en contra de sus principios y, por lo tanto, se le considera como una “población en riesgo”.

La **pedagogía biologicista**, es la más predominante sobre ES en los currículos escolares. En ella, algunos aspectos biológicos son tomados por naturales y, en esta medida, como normales. Además, conserva ideas esencialistas de la perspectiva moralista. Así, al basarse netamente en aspectos biológicos, ignora todo contexto social, cultural y psicológico que comprende la ES. Las principales características de esta concepción son:

- La sexualidad es asumida como una etapa de la vida propia de los adolescentes y jóvenes, con lo cual se excluye a los niños o adultos mayores como seres sexuados.
- La actividad sexual es reducida a la genitalidad.
- Históricamente, bajo esta perspectiva, la enseñanza en educación sexual es asumida en clases de ciencias naturales, biología o educación para la salud.
- Se enfoca en la diferencia sexual entre sexos macho-hembra (hombre-mujer), lo cual lleva a utilizar un discurso acompañado de una ideología binaria.
- Se describen los cuerpos bajo términos fisiológicos y anatómicos, de modo que se describe a los genitales como los únicos partícipes en el acto sexual y con una única finalidad: la reproducción.
- Define los órganos sexuales masculinos y femeninos como complementarios por lo cual se sostienen las relaciones heterosexuales como las únicas válidas.
- Ignora la diversidad dentro de la especie humana.

La **pedagogía patologista** tiene como principal característica asociar las relaciones sexuales con efectos negativos en la salud individual y colectiva. Hace énfasis en las

consecuencias no deseadas de la sexualidad, como lo son la transmisión de ETS/ITS o el embarazo adolescente. Todas sus declaraciones se basan en un discurso médico conservador, establecido en la década de 1980, cuando se conocieron los primeros contagios por VIH y los riesgos que tenía el padecer esa enfermedad, al tiempo que se asoció la enfermedad con la homosexualidad y las relaciones homoeróticas. Durante esa época, surgieron campañas masivas con información sesgada sobre la prevención de enfermedades venéreas que reforzaban estereotipos en donde la población homosexual se veía como un “grupo de riesgo”.

Asimismo, la pedagogía patologista establece la abstinencia como el mejor método para la prevención de enfermedades y limita su enseñanza a una perspectiva biologicista, en donde los docentes no son quienes se ocupan de la enseñanza de ES, sino un experto o especialista en la salud. Lo anterior puede tener como consecuencia asentar la idea de que solo los especialistas en la salud tienen ese conocimiento y solo les corresponde a ellos tratarlo. De esta forma, se descuida, por ejemplo, el componente pedagógico de los contenidos. Por otro lado, desde esta perspectiva, se cree que, impartiendo información sobre prevención, se conseguirá *ipso facto* un cambio en el comportamiento de las personas sexualmente activas.

Por su parte, la **perspectiva de la educación sexual integral** –en adelante, ESI– busca ser coherente con definiciones como las brindadas por parte de la OMS en los últimos tiempos –citadas al inicio de este documento–. En ellas, se reconoce a los seres humanos como seres sexuados y complejos que experimentan la sexualidad de diferentes maneras. El documento *Orientaciones técnicas internacionales sobre la educación sexual*, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco– en colaboración con el Fondo de población de las Naciones Unidas –UNFPA–, la OMS, la Organización de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer –ONU Mujeres– y el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/Sida –ONU SIDA–, publicado en el 2018, es la más reciente publicación acerca de las características de los lineamientos generales para la ESI vinculados y es, a su vez, un logro de los objetivos de

desarrollo sostenible para el año 2030. Allí mismo la Unesco (2018) ofrece la siguiente definición sobre educación integral en sexualidad:

(...) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (p.16)

Siguiendo con el mismo documento, los criterios para determinar a la ES como integral son la información, las prácticas, las metodologías y el impacto que promueve en la escuela y la comunidad en donde se imparte. Los temas que aborda la ESI son, a grandes rasgos: la salud sexual y reproductiva, lo que abarca la fisiología y anatomía sexual y reproductiva, la pubertad y la menstruación, la reproducción, los métodos anticonceptivos modernos, el embarazo y parto, y las ITS; además de información científica, también se abordan las habilidades comunicativas para la salud y el bienestar en relación con la sexualidad, los derechos humanos, la vida familiar y las relaciones interpersonales saludables y respetuosas, los valores personales y compartidos, las normas culturales y sociales, la igualdad de género, la no discriminación, los comportamientos sexuales, la violencia y violencia de género, el consentimiento e integridad corporal, el abuso sexual y las prácticas nocivas, tales como el matrimonio infantil, precoz y forzado, y la mutilación/ablación genital femenina. También, se resalta la necesidad de que la educación en todos estos temas sea sostenida a lo largo del tiempo durante toda la educación formal e informal y no solamente en la escuela.

En segundo lugar, siguiendo a la Unesco (2018), la ESI va más allá de la educación sobre reproducción, riesgos y enfermedades. Dadas las condiciones en las que se desenvuelve la juventud y su mayor acceso a gran variedad de información, en la ESI se propone un enfoque que fomente la participación en el proceso de aprendizaje de los

jóvenes, para que ellos les den respuesta a sus necesidades. Por ello, además de brindar información biológica sobre la sexualidad, la ESI también hace una aproximación sobre sus aspectos positivos, como el amor y las relaciones que se basan en el respeto mutuo e igualdad. Además, también aborda la incidencia de condiciones sociales y culturales que pueden generar discusión sobre las desigualdades de poder, factores socioeconómicos, raza, situación respecto del VIH, discapacidad, orientación sexual e identidad de género.

En tercer lugar, la ESI proporciona información sobre todos los enfoques para prevenir embarazo, las ITS y el VIH, mediante una aproximación que se enfoque en las implicaciones de tener relaciones sexuales más seguras y mediante la preparación de los jóvenes para tomar decisiones. Una mayor preparación, siguiendo este enfoque, les permitirá a los jóvenes elegir, con mayor “conciencia”, cuándo y con quién iniciar su vida sexual o cómo tenerla. Eso lleva a la reflexión sobre el uso de anticonceptivos, la planificación y la protección frente a ETS/ITS y embarazos. Aunque se respeta la elección de la abstinencia y se da a conocer, la ESI no se centra solo en ello porque resulta ser poco efectivo e incluso nocivo para la salud y los derechos sexuales y reproductivos.

De igual forma, la ESI utiliza un enfoque centrado en el estudiante; busca que los jóvenes sean los protagonistas de su propio proceso y no exclusivamente el docente, como tradicionalmente se ha hecho. Así se puede partir del conocimiento previo del estudiante y se complementa o reflexiona a partir del nuevo conocimiento; el estudiante no es un mero receptor de información sino un agente activo (Sell et al., 2021). En una revisión sistemática realizada con el propósito de rastrear los puntos clave sobre programas curriculares efectivos al implementar el ESI, se encontró que, además de los hallados y sintetizados por Haberland (2015) –en el cual se basaron inicialmente–, la participación activa de los estudiantes en la construcción del currículo es clave puesto que, de esta manera, los estudiantes se asumen como líderes y esto los motiva a involucrarse y adoptar cambios en su comportamiento que sirva de ejemplo para sus pares.

En quinto lugar, los entornos no formales y comunitarios también son oportunidades importantes para proporcionar ESI con base en un currículo puesto que estos espacios son

potenciales para educar a las poblaciones jóvenes fuera de espacios académicos formales. Esto es de especial importancia en países donde el acceso a la educación y, particularmente, a una educación que contemple un currículo en diálogo con la ESI, se limita a solo una pequeña proporción de la población. Además, también puede llegar a contemplar la formación que ofrece la escuela. Así, se posibilita aún más el acceso a información de calidad sobre los temas que aborda la ESI.

Finalmente, los entornos educativos desempeñan un papel central en proporcionar ESI. Aunque hay otros espacios de formación, tal como se menciona en el punto anterior, las instituciones educativas formales han sido y siguen siendo promotoras de ES en la preparación de niños y jóvenes. Muchos niños en el mundo pasan buena parte de su tiempo en establecimientos educativos y, por ello, es ideal que este espacio sea aprovechado para la formación en ESI. Sin embargo, más allá de que una institución cuente con la infraestructura y algunos recursos, lo fundamental es que los docentes que asuman el rol de formadores estén capacitados con habilidades que les permitan apropiarse, enseñar y repensar los contenidos según la etapa, el contexto y las necesidades del estudiantado.

Aunque el material detallado y de calidad que ofrece la Unesco (2018), en asociación con las organizaciones multilaterales, es un insumo importante para el trabajo en ES, por su enfoque basado en la evidencia, Zemaitis (2016) expresa que “estos procesos también están condicionados por los modos en que cada cultura define y regula el acceso a saberes y experiencias del ejercicio de la sexualidad” (p. 4). Entonces, es importante delimitar cuidadosamente el espacio donde se integren estos conocimientos y las habilidades o saberes con el que el cuerpo docente cuenta para una orientación efectiva en ESI.

1.1. ¿Por qué hablar de educación sexual?

La práctica de la enseñanza sobre sexualidad tuvo diferentes orígenes y orientaciones alrededor del mundo, aunque también ha tenido fuertes similitudes que han hecho de la misma un proceso lento y con constantes pugnas conceptuales y prácticas. Antes de la consolidación realizada por la Unesco, la ES era delimitada por pautas de carácter moral que entidades religiosas regulaban.

Siguiendo la línea del tiempo que propone Jonathan Zimmerman (2015) en su libro *Too Hot to Handle: A Global History of Sex Education*, la educación sexual tuvo sus orígenes a comienzos del siglo XX. Guiados por el objetivo general de reducir enfermedades venéreas y bajo principios eugenésicos –la preservación de la “raza”–, la mayoría de las naciones occidentales tomaron acciones muy cuidadosas sobre la educación sexual, implementando metáforas del mundo animal para comunicar “los hechos de la vida” y, al mismo tiempo, desalentar la actividad sexual fuera del matrimonio. Sin embargo, estos primeros ensayos de educación sexual tuvieron diversas respuestas. Por un lado, en Estados Unidos, que gozaba de una cultura que tendía a considerar que la educación servía para resolver problemas sociales, se invirtió considerablemente en torno a la educación sexual y la capacitación de los docentes en el tema, en donde disciplinas como la biología, “psicología e higiene” y ciencias sociales fueron las más comunes para enseñar en ES. De igual forma, se complementaron estos programas con otras estrategias, como el ofrecimiento de panfletos con información e incluso asambleas sobre ES lideradas por médicos. Por el contrario, el resto de los países pusieron especial enfoque en el campo legal y médico, más no vieron pertinente y/o práctico el involucramiento de los ámbitos escolares.

En el caso de Latino América, fue la iglesia católica la institución que tomó liderazgo en la oposición sobre cualquier intento de educación sexual en las escuelas (Zimmerman, 2015). Abordar temas relacionados con la sexualidad no solo estaba a cargo de la medicina para tratar enfermedades y/o situaciones relacionadas con la reproducción, sino también a cargo de la religión, puesto que esta establecía los “límites, calificativos y castigos morales para las prácticas sexuales” (Aller et al. 1994 citado en Muñoz- Astudillo, 2017)

Sin embargo, esto cambió a raíz de las transformaciones sociales que sucedieron al transcurso de los años sesenta en el mundo –como las luchas feministas de la segunda ola, el surgimiento de movimientos LGTBIQ, la cultura hippie, etc.– que tuvieron como consecuencia la intensificación de la discusión sobre la ES. Lo anterior llevó a que, con organizaciones internacionales como la Unesco, consolidadas para ese entonces, más países –incluidos los de la región– iniciaran la implementación de la ES en las escuelas como

mecanismo para atender problemáticas derivadas de la sexualidad y reproducción, entre ellas, la prevención de violencias basadas en género, enfermedades de transmisión sexual, deserción escolar, embarazo adolescente, entre otros.

El Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y el Caribe –CRESALC– (1976) abrió camino en la ES en países como Chile, Argentina, México y Colombia, en los cuales inició el proceso de capacitación a personas que trabajaban en su momento en temas de educación. De esta manera, esta iniciativa posibilitó el intercambio de saberes y favoreció la intencionalidad de la educación en sexualidad, lo cual, a su vez, contribuyó a los estudios académicos e investigativos en sexualidad en la época. En este sentido, una comunidad de pensamiento latinoamericano a cargo del Comité, junto a otras organizaciones, se permitió definir que la educación para la sexualidad debería superar las barreras morales que tendían a mantener la tradición y la represión como un relato único:

Proponemos una sexualidad como una constelación de fenómenos, como un impulso vital indeclinable, como un hecho histórico y simbólico. Sexualidad dada solo desde el punto de vista simbólico pero aprendida en el resto de su totalidad. Sexualidad polimórfica y práctica y de continua construcción. (Cardinal,2005, p.75)

En el libro *Educación sexual* de Cardinal (2005), se comenta que los primeros formadores en ES estaban formados en psicología y medicina, y se entra a cuestionar si esta debía ser aséptica o no. Igualmente, dado que la ES promueve valores, el autor también se cuestiona si puede establecerse cuáles serían los más viables. De esta manera, empieza el camino a una educación sexual humanista.

1.2. ¿Cómo se encamina la ES en Argentina?

Argentina es el único país en Latinoamérica que cuenta con una ley puntual sobre ES Integral que hace obligatoria la enseñanza en ES, con un enfoque integral, en todas las escuelas públicas del país (UNFPA, 2010). Para que esta ley tuviera origen, muchos sucesos y transformaciones sociales ocurrieron para hacer posible que la ES y, especialmente, la ESI, se hicieran obligatorias en ese país.

A partir del marco histórico que ofrece Zemaitis (2016), se pueden encontrar las etapas clave que llevaron a la construcción de la Ley de Educación Sexual Integral. En un principio, en las primeras dos décadas del siglo XX, Argentina, como el resto de los países occidentales, tenía grandes limitaciones a la hora de tratar la cuestión de la sexualidad: la comunidad médica lideró el discurso en torno a la sexualidad, el cual era predominantemente higienista y eugenista, y, en él, surgió la llamada “profilaxis social”, cuyo enfoque fue la prevención de enfermedades venéreas, la preservación de la “raza” y una carga moral sobre los comportamientos sexuales. Posteriormente, en 1936, con la *Ley de Profilaxis de las enfermedades venéreas* ocurre la primera iniciativa legislativa para introducir la educación sexual en los ámbitos escolares.

Luego, entre 1950 y 1960, al ampliarse el acceso a la educación secundaria, los adolescentes y jóvenes tuvieron ahora espacios de socialización que no habían experimentado antes. Esto les permitió abrirse a otras formas de pensar y los llevó a distanciarse de las normas conservadoras predominantes del momento. En esta época, el psicoanálisis y la sexología tomaron protagonismo y promovieron la publicación de textos sobre sexualidad que incentivan su discusión más allá de parámetros represivos y ponen sobre la mesa en la sociedad argentina temas como el placer, la exploración, etc. Sin embargo, para ese momento no se concretaron esfuerzos políticos puntuales sobre ES por parte del Estado (Felitti, 2012, citado en Zemaitis).

Posteriormente, gracias a las iniciativas internacionales de la Unesco, la Organización Internacional del Trabajo –OIT– y la OMS, en cooperación con el UNFPA, países de Latinoamérica –incluida Argentina– recibieron financiación entre 1970 y 1980 para implementar programas de “Educación en la población”. Tales programas estaban centrados en educar en aspectos relacionados con comportamientos demográficos, como la reproducción. No obstante, durante la dictadura que inició en 1976, estos temas quedaron en un segundo plano y, por lo tanto, no se avanzó en políticas de largo alcance sobre ES o planificación familiar. Por esta razón, fueron las entidades privadas o particulares quienes se

hicieron cargo de ello y, como consecuencia, se crearon múltiples fundaciones y organizaciones dedicadas a diferentes aspectos de la ES.

Fue durante el gobierno de Raúl Alfonsín, en 1983, que se empezaron a legislar políticas relacionadas con la sexualidad. A pesar de ello, aún no se vinculaba directamente el sistema educativo, sino que las acciones relacionadas con tales leyes aún se trabajaban exclusivamente en el sistema de salud. El sistema educativo empezó a tener una relación con la ES durante el gobierno de Carlos Menem (1989) en donde se incluyen algunos temas de sexualidad en los Contenidos Básicos Comunes. Además, en los noventa, varias jurisdicciones provinciales también hicieron avances para facilitar el acceso a información sobre sexualidad en espacios escolares.

En 1994, se crea la *Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable* la cual es la primera ley que da una respuesta más clara y concisa sobre la necesidad de garantizar los derechos sexuales y reproductivos a través de la ES. En dicha ley, se señala que la ES debe surgir de esfuerzos conjuntos entre diferentes ministerios, como lo son Salud, Educación, Desarrollo Social y Medio Ambiente, para capacitar a los educadores y demás trabajadores relacionados en torno a unos conocimientos básicos vinculados con la salud sexual y reproductiva. Sin embargo, a pesar del surgimiento de esta ley, no se lograron grandes avances en propuestas educativas, aunque sirvió para generar discusión en torno a la necesidad de una articulación efectiva con la educación sexual en las escuelas. Como consecuencia de dicha discusión, en el año 2006, finalmente se origina la *Ley de Educación Sexual Integral* en conjunto con el Plan Nacional de Educación Sexual Integral –PNESEI– que hace obligatoria la enseñanza en ESI en todas las escuelas del país.

1.3. ¿Cómo se encamina la ES Colombia?

Por su parte, en Colombia, Cecilia Cardinal (2005) entre otros autores, son pioneros en la creación de la CRESALC mencionado anteriormente. De ese modo, en la agenda académica, se empieza a hablar de educación en sexualidad, aunque, para el año 1959, ya se había creado la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina –ASCOFAME–,

integrada en su mayoría por médicos colombianos quienes aún tienen injerencia en políticas locales en sexualidad.

Ahora bien, el acercamiento de la educación sexual en Colombia en las escuelas inicia con el interés por el control de natalidad y con la promoción de anticonceptivos y planificación familiar, posibilitada por la recién habilitada participación política de la mujer en 1956, a cargo de entidades no gubernamentales como Profamilia. Con el paso del tiempo, se aterrizan las ideas a través de la Constitución de 1991, en la cual, a través de varios artículos, se valora la autonomía de la cantidad de hijos en una familia, el derecho a acceso a educación, entre otros derechos de carácter esencial para la educación sexual.

Con base en estas iniciativas, se crea en 1993 el Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES) con intención de ser un proyecto pedagógico transversal en el plan de estudios. Aun así, no es sino hasta el 2003 que se formaliza a través del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) y el UNFPA proyecto de *“Educación en Salud sexual y reproductiva que en el Marco de Competencias Ciudadanas PESCC”* el cual pretende consolidar una propuesta de Educación Sexual con base en los Objetivos de Desarrollo del Milenio para el año 2000. Este programa es una iniciativa del MEN y la UNFPA, su objetivo es generar prácticas pedagógicas que permitan a los/as estudiantes el desarrollo de competencias básicas para el pleno ejercicio de su sexualidad, a través de la incorporación de los derechos humanos, sexuales y reproductivos a su cotidianidad y de la toma de decisiones informadas, autónomas y responsables en relación con su proyecto de vida (MEN, 2008).

Teniendo claro el esquema de acción de los países en cuestión (Argentina y Colombia), tenemos un panorama claro; por un lado, que las políticas de educación para la sexualidad empiezan a ser preocupación de las agendas nacionales e internacionales sobre los años 1960 y, por otro, que se formalizaron las políticas hasta 20 o 30 años después, ambas asesoradas por organismos internacionales. Aun así, los resultados de la implementación en ambos países varían notablemente, pues en Argentina la preocupación de las políticas en educación en sexualidad integró elementos más allá del manual, se preocuparon por la

formación docente, el contenido pedagógico y las implicaciones de sus orientaciones en el aula, asunto que, de momento en Colombia sigue en un periodo ambiguo.

1.4. La formación docente en ESI

Reconociendo lo anterior, Demysex (2010) señala que:

Hay un desarrollo desigual de los conocimientos, actitudes y prácticas. Mientras que la apropiación de conceptos como los de sexualidad, ciudadanía, DHSR aparecen en el discurso, en la práctica docente se manifiestan tendencias disciplinarias que dificultan el respeto de los derechos de los estudiantes y el proceso de toma de decisiones y participación. Asimismo, la propensión hacia la discriminación por género y de exclusión por orientación sexual continúa arraigada (p. 29)

La enseñanza efectiva en ESI requiere contar con docentes cómodos con su enseñanza y que apliquen pedagogías participativas (Wood et al., 2015), es por ello que fortalecer la capacidad de los docentes para la enseñanza en ESI es una prioridad en todo el mundo (UNESCO, 2009; UNFPA, 2010). Cuando los docentes reciben algún tipo de formación para enseñar en ESI, aumenta su confianza en sí mismos para el abordaje de las diferentes temáticas que implica, puesto que, al permitirse participar en un espacio de autorreflexión, cambian su actitud además de adquirir conocimientos y habilidades para lograrlo (Wood et al., 2015). Así, se sienten más seguros al momento de hablar sobre sexualidad, roles de género, y derechos sexuales y reproductivos (Wood et al., 2015; Eisenberg et al., 2010). Es por ello que la formación docente puede llegar a ser una condición aún más importante que la integración de ESI que el currículo por sí solo.

Los países de la región han contemplado la necesidad sobre la implementación de ES en las instituciones educativas y esto se ha traducido en marcos legales que exigen su puesta en marcha. Sin embargo, aún no se cuenta con suficiente claridad sobre las características que un docente necesita para lograr enseñar en ESI de manera efectiva alineada a los planteamientos tanto de la ley, como de los documentos orientadores asociados. Por lo anterior, la formación docente en ESI aún no es una práctica ampliamente implementada y

ello se puede ver reflejado en los temores que los docentes expresan frente a asumir la tarea de enseñar en ESI, además de la heterogeneidad en los niveles de formación que tiene esta población (Eisenberg et al., 2010).

El temor más representativo que diferentes estudios han encontrado en los docentes al momento de enseñar ESI son la inseguridad que conlleva el hablar de un tema sensible e íntimo como la sexualidad, temor que tiende a incrementarse cuando se trata de temas específicos como la perspectiva de género o la diversidad sexual, debido a que desafía sus principios (Montero-Ossandón et al., 2017). Esto se debe principalmente a que muchos de los docentes en ejercicio de su labor no cuentan con esa educación específica en su proceso de formación en la universidad o está sujeta a condiciones que los lleva a no elegirla (Grotz et al., 2020). Esto puede tener como consecuencia que los docentes asuman las mismas posturas con las que ellos fueron educados bien sea en el espacio escolar o familiar, puesto que la historia de vida y experiencia personal del docente influye en su práctica (Timmerman, 2009)). Lo cual tiende a reproducir ideas relacionadas con contener, controlar y mediar en la sexualidad de los estudiantes con saberes disciplinarios (Romero, 2021) que pueden llevar a caer en prácticas con perspectiva reduccionista que, a su vez, desembocan en la adopción de posturas biologicistas o patologistas. Evidentemente, esta reducción dista de la apuesta formativa que pretende la ESI (Grotz et al., 2020).

A pesar de lo anterior, existen estudios en los cuales se ha encontrado que los docentes también expresan su motivación a recibir la formación necesaria para poder servir a sus estudiantes desde una actitud empática y abierta (Niño Bautista et al., 2018). Para ello resulta necesario la implementación de una formación docente que vaya más allá de contenidos intelectuales y trabaje con aspectos emocionales, lo cual permite adquirir habilidades que posibilitan una mejor aproximación con sus estudiantes y con los temas que contempla la ESI (Timmerman, 2009). De ahí la pretensión de esta indagación al proponerse identificar los lineamientos formativos que sirven como base en la formación para docentes que orientan en ESI en Colombia mediante la revisión de los documentos nacionales y los

que guían la educación sexual en Argentina, con el fin de mejorar la implementación del PESCC en el país.

2. Diseño metodológico

La investigación documental, a juicio de Uribe Roldán (2011), es el estudio de una compilación de documentos, analizados de manera sistemática y organizados a partir de unos objetivos preestablecidos. Se caracteriza por ser una técnica con la cual se revisa lo escrito sobre un tema o un área en específico, se analiza e interpreta la manera en que los autores de dichos documentos han abordado las problemáticas que plantean, las tendencias que determinan su investigación, entre otros. Por ello, también es un proceso que implica el análisis crítico de la información encontrada en los documentos que se compilen y revisen. Es gracias a esta característica que se genera nuevo conocimiento partiendo de la información existente. Al ser una actividad investigativa rigurosa, está enmarcada bajo principios epistemológicos propios de la hermenéutica debido a que se basa en el trabajo interpretativo de información cualitativa.

Este proceso ofrece una relación circular entre el texto y su contexto de acuerdo a la cultura y la tradición histórica en la cual se encuentre inmerso, en donde la interpretación consiste esencialmente en la interrogación del texto a partir de las preguntas que surjan en la actualidad (Packer, 2013). Con ello se reconoce la hermenéutica como el camino más viable para analizar de modo comparativo los planes, la implementación y los puntos de llegada de los mismos en ES de Colombia (PESCC) y Argentina (PNESI), procurando dilucidar cuales son las habilidades o características que idealmente se espera que apropie un docente que se encargue de orientar esta formación.

Las etapas metodológicas que se están implementando según la lógica del análisis documental son:

Búsqueda y delimitación del corpus documental: en donde se exploraron documentos sobre educación sexual, educación sexual integral y formación docente en ESI en diferentes contextos geográficos.

- Para la recopilación de los documentos hallados, se usó una ficha de exploración (ver anexo), en la cual se extraía información general de cada uno de los textos, como lo es: autores, título, año de publicación, tipo de documento, país/ciudad, resumen, palabras clave, ubicación, referencia APA y observaciones.
- **Clasificación y tematización:** Posterior a la recopilación, se clasificó la información de interés utilizando fichas de resumen analítico educativo (RAE) (Tabla 1) las cuales permitieron adelantar los antecedentes y la documentación preliminar del proyecto. Además, permitió realizar la tematización del contenido de los documentos según los ejes previstos e identificar posibles categorías emergentes que contribuyeran con el análisis.

Tabla 1. Ficha de resumen analítico educativo (RAE).

Información general del documento
Descripción
Fuentes bibliográficas
Categorías de análisis
Metodología
Conclusiones

Al realizar la revisión en antecedentes se encontraron con frecuencia publicaciones de autoras argentinas al respecto de la ESI y la formación docente, en esos escritos se detectó un contexto histórico y legal diferente al de Colombia. En Argentina se estableció un marco legal específico desde el 2006 (Ley 26.150) con una especificidad en el término “integral” que pudo marcar diferencias clave en el desarrollo de los documentos que establece los

lineamientos curriculares de educación sexual en cada país, así como su aplicación en las escuelas y, por lo tanto, en las bases pedagógicas en la formación docente.

2.1. Matriz de categorías y análisis comparativo

La comparación entre los documentos derivados de los lineamientos oficiales sobre ES en Colombia y en Argentina se inició partiendo de una matriz (Tabla 2) donde se distinguen las categorías iniciales de análisis establecidas de forma preliminar al realizar la primera lectura acerca de las características formativas que, a partir de dichos programas, podrían incluirse en la formación docente para guiar la ESI.

Tabla 2. Comparación preliminar entre el PESCC y el PNESI con base en categorías de análisis.

Categorías generales de análisis sobre los ejes de formación	Colombia: Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de la Ciudadanía (PESCC)	Argentina: Plan Nacional en Educación Sexual Integral (PNESI)
<i>Conocimientos teóricos</i> (formación continua y pensamiento crítico)		
<i>Métodos y orientaciones pedagógicas</i>		
<i>Principios ético-políticos</i> (Pensamiento crítico, compromiso social y conciencia del impacto de enseñanza en ESI)		

Una vez se realizó la lectura analítica, se modificaron las categorías iniciales a partir del análisis comparativo y el rastreo de los enunciados asociados, se procedió a organizar, con fines expositivos, la indagación en dos grandes ejes o líneas, resultando:

- Balance sobre los contenidos, la implementación y evaluación del PNEI (Argentina) y el PESCC (Colombia), además de los compromisos políticos que asumen las instituciones en los dos países. En este apartado se encontraron las resistencias y apropiaciones sobre los contenidos que se estipulan como base para la enseñanza en ESI en los lineamientos que proponen ambos documentos.
- Las disposiciones docentes al enseñar la ESI (entendiéndose éstas como todos aquellos principios éticos y actitudes que se espera de los docentes).

3. Balance sobre los contenidos, la implementación y evaluación del PNEI (Argentina) y el PESCC (Colombia)

Al realizar el análisis comparativo entre el PESCC y el PNEI, se encontraron similitudes y omisiones entre lo que se espera de la formación docente con respecto a su capacitación para la enseñanza en ESI. Acerca de la metodología de trabajo para la ESI, ambos documentos cuentan con propuestas similares, pues se resalta la importancia de la implementación de la ESI en los Proyectos Educativos Institucionales –PEI–, en donde se espera promover la transversalidad entre las diferentes áreas del conocimiento y se aprovechen las situaciones generadas por el contexto del estudiantado para abordar las múltiples temáticas relacionadas con la ESI.

Además, se espera que el PEI brinde la información según la etapa de desarrollo de los estudiantes. De igual forma, el PNEI, al igual que el PESCC, establece que los proyectos en ES deben integrarse en los PEI y en proyectos de aula para garantizar la continuidad de los aprendizajes a lo largo de la vida del estudiantado en sus diferentes etapas y, también, el involucramiento de toda la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje. Esto está alineado con lo que propone el documento de Orientaciones Técnicas de la UNESCO (2018).

Otra similitud que tienen ambos documentos, pero esta vez tangencial, gira en torno a la formulación de unos objetivos de formación en ES que, en el caso del PNEI, toman el nombre de “propósitos formativos”, mientras que, en el PESCC, se denominan “competencias ciudadanas”, las cuales, a su vez, guían los llamados “hilos conductores”.

Estos objetivos determinan de manera implícita los conocimientos y habilidades que se esperan de un docente que enseñe ES y, al tiempo, materializan perspectivas, concepciones y abordajes frente a la educación. Pero es interesante anotar que no necesariamente se sitúan en el mismo lugar. Por ejemplo, en el caso del PESCC no hay especificidad en estos, dicha flexibilidad podrá contribuir a que resulte inexacto con líneas evaluativas, de monitoreo o implementación. Por otro lado, en el PNEI hay un detalle más claro e incluso de carácter mandatorio sobre los contenidos que se deben tratar en la ESI en las diferentes áreas y ciclos escolares.

El pilar de todos los contenidos que se sugieren trabajar por ciclo y área en el PNEI, reposa en diez propósitos formativos que orientan todos los demás. Estos contemplan la enseñanza de conocimientos biológicos sobre la fisiología y anatomía del cuerpo humano; pasan por la importancia de la expresión y reflexión de las emociones y sentimientos en las relaciones humanas para propiciar el diálogo; e incluyen la apropiación de los derechos humanos para valorar y respetar la diversidad y rechazar las formas de discriminación. Una vez se dan a conocer dichos propósitos esenciales, el documento ofrece contenidos para cada nivel escolar –educación inicial, primaria ciclo 1 y 2, secundaria ciclo básico y orientado– e, incluso, pautas para la formación docente, las cuales se discutirán en otro apartado.

De esta manera, tal como se menciona allí, el documento aborda un piso temático con el cual se puede prevenir la realización de adaptaciones del currículo que dejen a un lado la perspectiva integral de la educación sexual. Además, este “piso común” –y, por tanto, universal y obligatorio– establece los conocimientos básicos con los que contaría idealmente un docente para enseñar en ES en el territorio argentino.

El PNEI cuenta con una sección específica sobre la educación superior para la formación de futuros docentes. Allí se resalta el rol protagónico que tienen los docentes para garantizar una ESI que contemple los propósitos formativos que guían la integralidad que se pretende conservar para la educación sexual en Argentina. Para ello, se hace hincapié en la necesidad de ofrecer formación docente que ofrezca el desarrollo de habilidades socioemocionales y pedagógicas. Además, resalta la necesidad de la adquisición de

conocimientos intelectuales relacionados con ESI. Así, el documento ofrece siete puntos acerca de lo que esta formación debería ofrecer y, también, cinco ejes que un currículo de educación superior para docentes tendría que contemplar, aparte de diferentes estrategias para la formación docente continua.

Las siete características que se sugieren sobre lo que conviene abarcar para formar a los docentes están orientadas a ofrecer condiciones que les permita a estos reconocer la responsabilidad que tienen frente a los niños, niñas, adolescentes e incluso frente a los adultos que se involucran en el proceso –otros docentes, padres de familia–. Entre los puntos más relevantes que allí se estipulan, están: una formación amplia que les permita comprender integralmente la salud y la sexualidad humana; promocionar el cuidado de la salud, el disfrute y el respeto por el cuerpo propio y ajeno; conocer, respetar y velar por los derechos propios y ajenos; fortalecer el pensamiento crítico para repensar los modelos hegemónicos que han dirigido la ES tradicionalmente y así evitar caer en reduccionismos; también pensamiento crítico para permanecer en una constante reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones sobre la sexualidad lo cual conlleva a trabajar con sus incertidumbres, prejuicios y estereotipos; establecer un “código compartido” para todos los docentes independiente su área o nivel en el que se desenvuelvan; y adquirir habilidades y estrategias metodológicas.

Para responder a dichas características, en el PNEI, se establece cinco ejes para generar un currículo para tal formación, los cuales son:

- 1) Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la ESI, así como las habilidades requeridas para su transmisión a niños, niñas y adolescentes.
- 2) Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- 3) Conocer la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la ES y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones, sin discriminación alguna.

- 4) Adquirir capacidades para la generación de espacios que permitan el desarrollo pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes reconocidos por el marco normativo nacional e internacional desarrollados en el presente documento.
- 5) Desarrollar habilidades para el tratamiento de situaciones producto de las diversas formas de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual y la trata de niños.

En concordancia con la propuesta que el PNEI plantea, desde el 2012 el Ministerio de Educación Nacional Argentino lleva a cabo jornadas de capacitación masivas a los docentes, en los que participan equipos de ESI y los MEN de cada provincia. La convocatoria reúne cerca de 250 escuelas en las que participan 2 o 3 integrantes de cada institución –1 directivo y 1 o 2 docentes–. Las jornadas consisten en encuentros de 3 días de trabajo intensivo en el cual los participantes adquieren diferentes herramientas y conocimientos que llevarán posteriormente a cada una de sus instituciones mediante la ejecución de una jornada institucional (un día hábil laboral dedicado a esto). Hasta el 2015, según el MEN argentino, se había logrado hacer dichas jornadas a 28500 escuelas y a 71000 docentes (Faur et al., 2015).

La realización de estas jornadas estuvo acompañada de evaluaciones sobre el proceso que se lleva a cabo en las mismas. La Universidad Nacional de Salta, junto con el MEN Argentina (2015)(Carrique et al., 2015), realizaron una evaluación con un diseño que integró aspectos cualitativos y cuantitativos en el cual emplearon cuestionarios, entrevistas, grupos focales y observaciones institucionales para lograr sistematizar el seguimiento de las principales acciones del PNEI en tres jurisdicciones en Argentina e identificar los modos en que la implementación de la ESI ha realizado transformaciones en la comunidad educativa. En los resultados encontraron diferentes aspectos positivos y de atención de estas jornadas de capacitación.

Entre los aspectos positivos que expresaron los docentes, estuvo la sorpresa a lo largo de la jornada, en la cual, al iniciar se sintieron incómodos e incluso molestos porque percibieron la capacitación como un reto frente a sus principios y creencias. Sin embargo, a

lo largo de la jornada se permitieron la posibilidad de reflexionar y reconocer la importancia de la ESI. Por otro lado, otro de los aspectos que resaltaron algunos otros fue el hecho de que la jornada cubría gastos de movilidad y hospedaje, además, hubo una adaptación de la metodología para aquellos docentes que laboran en instituciones rurales de difícil acceso (p. 17). Otro aspecto positivo fue que, a pesar de los retos que representó planear y ejecutar la jornada institucional en sus centros educativos, hubo docentes que asumieron la situación y, a pesar de no ser expertos, se mostraron motivados y en confianza para hablar sobre ESI con sus compañeros y promover espacios de discusión y reflexión dentro de las instituciones (p.23).

Entre los aspectos de especial atención, algunos docentes y directivos expresaron en las entrevistas el reto que fue para ellos servir como mensajeros o puente entre la información que recibieron en la jornada de capacitación y sus compañeros de trabajo en la institución en la que laboran. Una de las docentes participantes expresó que sería mejor que todos los docentes asistieran a las jornadas de capacitación porque quienes dirigen son personas especializadas en ello y con alto dominio de la temática, además, considera que es mejor cuando viene una persona externa a la institución a enseñar en ESI en vez de las mismas personas porque “estar en familia” puede ser intimidante. En adición, algunos docentes y directivos que sirvieron como puente y coordinaron la jornada pedagógica sobre ESI en sus instituciones consideraron que fue un trabajo extra muy demandante el organizar tal jornada. Persiste la idea de que implementar la ESI en las instituciones representa un aumento de carga laboral, además que resulta desgastante replicar lo que aprendieron en la jornada, pero con menos recursos, tiempo y experiencia.

A los aspectos de atención se le suma la resistencia que algunos docentes mostraron sobre aspectos de diversidad sexual y perspectiva de género, y que algunos lograron transformar durante la jornada, pero que son un especial obstáculo en los docentes que no participaron de manera directa, sino que fueron/serán capacitados por sus colegas. Lo anterior también está asociado con el temor expresado por una docente que, aunque reconoce los avances de la ESI y su implementación, considera que la manera de capacitar a

los docentes pretendiendo que reproduzcan la jornada y las ideas en sus instituciones, recae completamente en la voluntad del docente (p. 24).

Otro proceso de monitoreo y evaluación fue el realizado por el programa de ESI, la dirección de Planeamiento Educativo y el área de Capacitación del MEN Argentina, en el cual realizaron la aplicación de 1849 cuestionarios en 634 instituciones educativas (Calvelo et al., 2015) . En esta evaluación se encuentran resultados similares a la antes mencionada. Evidenciaron que, en general, al iniciar las capacitaciones, la mayoría de los docentes desconocían la ley y sus alcances, lo cual llevaba a la creencia de que era un tema que podían elegir o no de manera autónoma. Sin embargo, también resaltan aspectos positivos de la experiencia de la jornada como lo fue el compartir experiencias de diferentes instituciones y contextos, sentirse acompañado en el proceso de transformación. La ESI implica conectar con la historia personal y por eso supone un reto que puede afrontarse con aceptación mediante el diálogo y el compartir experiencias.

En la encuesta ejecutada por esta evaluación se incluyó un segmento para determinar si suceden cambios en las instituciones después de que los docentes se capacitan en la jornada masiva. Mediante la pregunta “¿En qué medida los objetivos y contenidos del programa ESI estaban incorporados en el PEI con anterioridad a la capacitación masiva?” el 37% de los docentes respondió con “poco” o “nada”, solo un 11% estableció que la ESI ya era parte del currículo escolar. Encontraron que después de la jornada de capacitación y las jornadas institucionales, los docentes implementaron la ESI realizando cambios en su planificación de clases, el 50% declaró haberla ajustado bastante, 10% mucho, 29% poco y un 5% prácticamente nada.

Además, el estudio también evaluó cuáles son los temas de la ESI que más se trataban y cuáles se evitaban. Encontraron que los aspectos relacionados con la diversidad sexual, la discapacidad, violencia sexual e inequidad de género son los temas menos tratados por los docentes y eso está relacionado con los paradigmas con los que los docentes han crecido y se han familiarizado con recurrencia. Por otro lado, el cuidado del cuerpo y la salud es el tema más frecuente tratado por los docentes al hablar de ESI. Lo anterior sucede a pesar de

que todos esos temas que evaden están incluidos en el material didáctico de ESI a los cuales los docentes declararon tener acceso (93% de las escuelas cuentan con ellos) y utilizar en la planificación de sus clases. Esto refleja que, si bien el material sirve de ayuda y orientación, no implica un manejo y apropiación verdaderamente integral de la ES.

Por otro lado, además de las jornadas de capacitación masivas, cada jurisdicción ha realizado diferentes acciones con el objetivo de fortalecer la formación docente en ESI. En Buenos Aires, se han implementado desde el 2009, talleres de ESI que se incluyen dentro del Ciclo de Formación General de la carrera en algunos programas universitarios de profesorado en diferentes áreas. Estos constan de una duración cuatrimestral con tres horas cátedras por semana y suele estar orientado por personal de diferentes áreas de conocimiento como la psicología, antropología, la educación, entre otros, en los cuales se han especializado cursando maestrías o doctorados relacionados con ESI.

Según algunos de los participantes que actúan como formadores en el proceso de formación docente entrevistados por Morgade & Fainsod (2015), esta metodología tiene algunas limitantes como lo es el poco tiempo de ejecución además de la falta de transversalidad para abordar las temáticas de ESI en otras asignaturas y también en el espacio de prácticas. Esto se evidencia con una afirmación de una docente entrevistada:

(...) uno no puede pretender en 12 clases destruir todo un edificio que se armó en décadas de crianza, que apenas uno puede meter unos interrogantes, ir trabajando por capas y que decantará con la trayectoria de cada quien. (p.14)

Siguiendo con el mismo estudio, esto influye en la tendencia pedagógica que asumen los formadores. Algunos lo asumen como un espacio en el cual se desafían los prejuicios mediante el debate para motivar la reflexión sobre las experiencias personales y así promover un cambio subjetivo; otros tienden a priorizar actividades que lleven a la apropiación de herramientas para el desarrollo de la ESI en el aula y en otros espacios institucionales, esto se encuentra en los materiales producidos por el PNESI; la tercera tendencia identificada por las autoras, se trata de una “pedagógica crítica de género” que

“insiste fuertemente en trabajar los aportes de los movimientos sociales, los feminismos y la perspectiva de género” (Morgade & Fainsod, 2015). Así que, la forma en que se abordan los contenidos contemplados para la ESI modifica los mismos. Vale la pena aclarar que las personas entrevistadas tienen una vinculación con la ESI desde sus estudios de posgrados por lo cual, de alguna manera, cuentan con una predisposición a valorarla. El reto se encuentra en aquellos que no cuentan con experiencia en ESI y tampoco recibieron ningún tipo de ES a lo largo de su vida, lo cual se discutirá a continuación junto con los resultados encontrados para el caso de Colombia con el PESCC, su implementación y evaluación.

En Colombia El PESCC emerge con la Resolución 03353 de 1993; Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); el Decreto Reglamentario 1860 de agosto 3 de 1994 y la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Los lineamientos brindan líneas metodológicas a través de ejes temáticos llamados *hilos conductores*:

Estos hilos se fundamentan en los derechos humanos sexuales y reproductivos y son un apoyo para el diseño e implementación de los proyectos pedagógicos en educación para la sexualidad, a partir de las funciones (reproductiva, comunicativa-relacional, erótica y afectiva), los componentes (identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual) y los contextos (individual, de pareja, familiar y social) de la sexualidad (Demyssex,2010 p. 17).

El documento no cuenta con contenido específico de formación docente, en su lugar, invita a reflexionar a los docentes sobre los hilos conductores para “(...) encontrar las conexiones que existen entre unos y otros, así como los conocimientos, las actitudes y las habilidades de cada uno” (PESCC, 2008, p.16). Además, indica la importancia de adaptar el contenido de acuerdo al ciclo vital del alumno y considerando elementos cognitivos. También, delega a la institución educativa, junto con la comunidad educativa, la labor de crear a modo participativo el proyecto para cada institución. Esto podría complejizar la intencionalidad, así como la fidelidad de los principios la ESI que procura promover el PESCC, por dos razones; a saber, la primera tiene que ver con las resistencias en el abordaje de ciertos conceptos, temáticas y problemas específicos a trabajar por las complejidades a las

que conduce; y la segunda razón asociada al nivel de experticia que los docentes adquieren para el objetivo, pues no todos los docentes cuentan con formación específica como ciencias naturales, por ejemplo, que habitualmente adquiere insumos disciplinares en desarrollo humano, esto produce pérdidas en la transversalidad. Esto se reflejará en los resultados de evaluación que se comentarán más adelante.

El proceso de formación docente registrado se ejecuta a través de la primera implementación de exploración a través del llamado *Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, entre 2006 y 2007, donde se concertó, aprobó y ajustó la propuesta pedagógica, conceptual y operativa, en 53 instituciones educativas que reunían a 235 sedes de cinco regiones del país, comentando como principales resultados que:

“La configuración de las prácticas y discursos asociados a la sexualidad, se han caracterizado por mantener fuertes adhesiones al modelo patriarcal. Dos generaciones anteriores a la de los jóvenes que se encuentran en edad escolar, no tuvieron ninguna oportunidad de abordar el tema de la sexualidad ni de preguntar al respecto. (Demysex 2010, p.29)

A su vez, Demysex (2010) indica que entran en cuestión paradigmas conservadores en la primera evaluación del piloto PESCC “(...) el nivel de conocimientos sobre sexualidad es mayor en los maestros asociados directamente al PESCC, la resistencia a abordar información demasiado explícita o relacionada con el erotismo también estaba presente por factores morales y religiosos” (p.29).

Según dicho estudio, también las resistencias en la implementación de PESCC tienen que ver con la formación disciplinar del docente, se empoderan en mayor medida con el contenido los docentes formados en ciencias naturales, por ejemplo. La intención de transversalización es delimitada por la Ley General de Educación en el Artículo 14 de la Ley General de Educación (Subdirección de Articulación del MEN, 2009 citado en Demysex, 2010) indica que “el estudio de estos temas y la formación en tales valores no exige asignatura

específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios.” Lo anterior supone que cualquier docente independiente de su disciplina puede abordar PESCC. Sin embargo, sin tiempos delimitados para el trabajo en el programa en las instituciones educativas y el uso de metodologías tipo “catedra”, según comenta Demysex (2010), no contribuye a la sensibilización de la institución; contrario a ello, limita al docente a un trasmisor informativo.

Después de los resultados del proyecto piloto, se publica el Convenio 828/13 del año 2013 entre el MEN Colombia y la Universidad de los Andes. En el 2013 se toman datos en encuestas a un total de 90 Instituciones educativas (IE), 45 en Cundinamarca y 45 en Boyacá por ser los departamentos con mayor número de implementación del PESCC. Sin embargo, este convenio solo alcanzó a cubrir el 17% de IE en el país.

El convenio utilizó encuestas para la evaluación de la formación docente con elementos de carácter sociodemográfico, conocimientos, actitudes, practicas docentes, educación sexual, clima escolar y autoeficacia percibida por el cuerpo docente en los contenidos. Esta planeación de indicadores fue intencionada con las recomendaciones de entidades internacionales como la UNFPA alineado con el perfil formulado para el docente educador en ES en la Propuesta Pedagógica (Colombia, MEN, UNFPA, 2006, pp. 56-57 en Demysex 2010):

Desarrollar actitudes y valores congruentes con una educación sexual integral, pluralista e inclusiva. Conocer los procesos cognitivos y del desarrollo moral de los estudiantes para tratar asuntos relacionados con la elección libre y responsable de las formas de vivir y sentir la pertenencia a un género, los comportamientos culturales, la orientación sexual, las vinculaciones afectivas, el matrimonio, la pareja, el tipo de familia, la cantidad y espaciamento de los hijos, el uso de métodos anticonceptivos, y otros.

Dicho perfil sugiere en el docente habilidades investigativas, deberá apropiar los objetivos de acuerdo a los estándares de transversalidad, competencias ciudadanas y

derechos humanos. En este orden, se cuenta con un perfil educador en ES, pero no se halla mayor información del despliegue de formación docente planeada para la implementación del PESCC en Colombia.

El convenio 828/13 sugiere mayor abogacía del MEN “con las instituciones de educación superior para alentarlas a incorporar en la formación docente los temas de sexualidad, derechos humanos y ciudadanía”. (MEN, UNFPA, Universidad de los Andes (Ed.). 2014. p.16), para apuntar a la transversalidad. Sin embargo, la intención del programa no alcanza el objetivo esperado. Aun cuando se busca que el conocimiento en ES sea transversal a las disciplinas, sólo los docentes de asignaturas como ciencias naturales, o con cursos de formación en ciudadanía o derechos humanos tienen mayor porcentaje de autoeficacia percibida en los contenidos de ES debido a su formación disciplinar, asunto ya comentado líneas arriba. A su vez, indica que las condiciones de vulnerabilidad de los docentes también pueden incidir en las actitudes, conocimientos o prácticas en aula.

Otras recomendaciones del documento que indican la necesidad de involucrar a personal directivo y docente en procesos de formación relacionados con los lineamientos del PESCC, sugiere ampliación de la cobertura y el fortalecimiento del programa mediante sensibilización de la importancia del programa y su impacto intersectorial. Y añade que:

La eficacia del PESCC está supeditada a la fidelidad con la que se implementan los supuestos de la teoría del cambio, con fines estratégicos y evaluativos es importante que el MEN aproveche los resultados de esta evaluación para especificar los elementos esenciales que debe tener un proyecto pedagógico que cumple con los lineamientos del PESCC (MEN, UNFPA, Universidad de los Andes (Ed.). 2014. P.14)

También el convenio menciona el potencial del PESCC de este para cubrir las demandas de las políticas nacionales de promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos. En consecuencia, el PESCC ha sido implementado en un porcentaje muy bajo, sugiere mayor intervención del parte del MEN para fortalecer el trabajo intersectorial, la formación docente y los lineamientos pedagógicos, además de la importancia de delimitar la

toma de decisiones de las partes implicadas. El convenio aconseja varios elementos de trabajo; sin embargo, a pesar de que la política procura dimensionar los elementos que componen la ES, en la práctica termina siendo impreciso. Se estima una caracterización del perfil del educador, pero no un programa delimitado, público y efectivo para la formación transversal en ESI, al menos no documentado.

Siguiendo el hilo sobre la ES en Colombia, recientemente el Ministerio de Salud Nacional publica la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, el cual se estructura a partir de los postulados que el Plan Decenal de Salud Pública 2012 – 2021. Señala como meta que para 2021, el 80% de las instituciones educativas públicas garantizarán que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes cuenten con una ESI asesorada por organismos especializados¹. Añade que será responsabilidad de las secretarías de educación definir el plan de formación docente con un enfoque integral que supere barreras moralistas, parafraseando el documento. No obstante, a día de hoy 2022 no se encuentra con documentación pública que corrobore cualitativamente la implementación de formación docente de ello, que permita exponer resistencias, desafíos, logros y nuevas apuestas desde el cuerpo docente en formación.

Esto supone que a pesar de que exista una política en ES no es un espacio único de acción, existen apuestas importantes que integran a la comunidad encaminadas al proyecto de vida; un ejemplo de ello es el proyecto que fue finalista en el Global Teacher Prize y que integra al Colegio Gerardo Paredes “La propuesta curricular de la ciudadanía sexual y el enfoque diferencial y de género”. Y el “Proyecto Violeta: Educación sexual con equidad de género: construyendo proyecto de vida” que se sistematizó en el 2009, pero que inició en el 2006 en el Liceo Femenino Mercedes Nariño. Estos proyectos son comentados como proyectos ejemplares de ES en la tesis de Romero (2021).

La implementación de Educación Sexual en Colombia se piensa localmente, de acuerdo a las demandas contextuales. Cuenta con políticas rigurosas en términos teóricos y

¹ Se aclara que la educación sexual no es exclusiva de espacios de educación formal como la escuela u otras instituciones. Existen otros espacios como el hogar, las amistades, el internet, entre otros, donde también transita información acerca de la sexualidad. Sin embargo, en este trabajo se hace énfasis en la educación formal.

metodológicos, pero ambiguas con los resultados de implementación y poco mediática con su socialización. No se cuenta con un plan detallado en implementación del PESCC en formación docente estimando y orientando una red de apoyo interinstitucional. Por otro lado, las responsabilidades institucionales en términos de evaluación, decisión de implementación de contenido y sostenibilidad no son concretos en la normativa pues lo lideran las IE que implementen ES.

3.1. Resistencias y apropiaciones de la ESI en Argentina y Colombia

Tanto el PESCC y el PNEI cuentan con orientaciones técnicas alineadas con los propósitos de la UNESCO, en donde se le atribuye una responsabilidad al docente, a su formación y cuentan con un perfil – directa o indirectamente - del educador en ES; sin embargo, el PNEI a diferencia del PESCC, cuenta con lineamientos curriculares más específicos para la formación docente y contempla conocimientos y metodologías para su desarrollo en aula. Esto trae consigo un compromiso institucional por parte del MEN argentino al ejecutar acciones concretas para lograrlo como, por ejemplo, las jornadas de capacitación masiva y las iniciativas en diferentes jurisdicciones para implementar el taller de ESI en algunos programas universitarios de profesorado.

La especificidad de los lineamientos y de las acciones en formación docente permiten que, luego de su implementación, se evalúe el proceso y se encuentren resultados que establezcan la viabilidad o reconfiguración de las metodologías utilizadas. En Argentina la implementación de las jornadas de formación masiva, como los talleres de ESI que se imparten en algunas universidades, permitieron abrir el espacio de socialización de la ley y la participación docente, en la cual los mismos afirmaron que resultó una oportunidad para reflexionar sobre sus propias experiencias, cuestionar ideas preestablecidas, empezar a valorar la ESI y hacerla parte de la práctica en aula. Para el año 2015 se implementó la capacitación en 28.500 escuelas y 71.000 docentes.

En Colombia hay dos procesos evaluativos de la implementación del PESCC, por un lado, la implementación piloto que se ejecuta en alrededor de 250 instituciones educativas,

indica que la formación docente se adelantó mediante mesas de trabajo y talleres nacionales, regionales y zonales. Se desarrolló por medio de metodologías participativas que contribuyeran en el análisis y la interacción entre los asistentes. De ese modo se favoreció “(...)su compromiso, comprensión del enfoque y empoderamiento para su implementación” (D.N. Linares, 2010 en Demyses 2010 p.29). Por otro, la segunda evaluación toma una muestra del 17% de IE con implementación del PESCC a nivel nacional, no se hallan detalles sobre metodología utilizada para la formación, aun así, cuenta con un indicador relacionado con la autoeficacia percibida por parte del docente.

Dado el asesoramiento intersectorial, los dos países cuentan con insumos de carácter informativo como cartillas, guías metodológicas (a nivel distrital para caso de Colombia), repositorios, entre otros, para que sirvan de orientación para abordar la multiplicidad de contenidos que contempla la ESI. Sin embargo, el uso efectivo de dichas herramientas informativas está delimitado por las habilidades, actitudes y conocimientos con los que cuenta el docente. Reflejo de ello es que, a pesar de contar con información, formación y capacitaciones, se persiste en evitar temas que desafían valores y principios morales con los que los docentes fueron formados en sus primeros contextos educativos (familiar, escolar, universitarios) o, en todo caso, con los que se sienten cómodos y seguros.

La ES, a diferencia de la enseñanza de otros contenidos para la formación, implica de manera directa el involucramiento de la historia de vida personal que tiene quien la ejerce. Así que, si esta no contó con formación sistemática y/o específica formal o informal en ES en diferentes etapas de su vida (acompañada de la debida reflexión pedagógica), va a tender a repetir lo que le fue enseñado (Eisenberg et al., 2010; Timmerman 2008); es decir, ante la ausencia de una decidida y detenida reflexión pedagógica, probablemente el docente a cargo del espacio adopte una perspectiva reduccionista de la sexualidad en donde se centre en depositar información biológica, o en la prevención de enfermedades y embarazos no deseados. Esto se ve reflejado en evitar temas que van desde diversidad sexual, inequidad de género, discapacidad, hasta violencias, con lo cual se entorpece el camino para una enseñanza efectiva en ESI.

Se hace necesario, por tanto, desde este intento comprensivo, en humanizar el rol de las profesoras y profesores, reconociendo sus miedos, desconocimientos, inseguridades y prejuicios frente a los cuerpos y a las sexualidades también las rupturas y desplazamientos que han hecho frente a los aprendizajes represivos y medicalizados que frente a la sexualidad han recibido a lo largo de la vida (Gonzalez, 2015, p.9)

Este tema se evidencia en un estudio antropológico elaborado por Romero (2021) donde se habla de las prácticas de educación en sexualidad de una Institución Educativa ejecutado en la ciudad de Bogotá, Colombia donde se comenta lo siguiente:

(...) los profes terminan en medio de estas tensiones entre sistemas representacionales y, aunque, tratan de responder al requerimiento que se le endilga a la escuela sobre Edusex, no cuentan con un soporte escolar o normativo específico que les permita argumentar acciones educativas que vayan más allá de la morfo-fisiología y el cuidado. Por esta razón, para algunos de los profes, que compartieron abiertamente sus reflexiones personales, los sentidos de la sexualidad que aprendieron resultan exagerados y poco operativos cuando los contrastan con el lugar y la época en la que enseñan. Sin embargo, a estos profes no les queda otro camino diferente a reproducir el discurso que ellos mismos aprendieron décadas atrás en su época escolar. (Romero, 2021)

Para el caso de Argentina, el PNEI cuenta con insumos detallados sobre ESI y la ley respalda el abordaje de todas las temáticas que supone la misma; sin embargo, la tendencia del cuerpo docente es a omitir los temas mencionados, sintiéndose más cómodos hablando del cuidado del cuerpo y la salud (Carrique et al., 2015).

En general, los docentes se encuentran mediados por varias tensiones, por un lado, por el plan normativo sobre educación sexual, por otro, las resistencias de la comunidad educativa sobre la ES y finalmente la información sobre sexualidad que les atraviesa.

El plan normativo supone la demanda institucional de lo que se espera que el docente enseñe y que está contemplado dentro de los lineamientos curriculares que se establecen en el PNEI como como en PESCC. En adición, no solo se trata del currículo formal, sino que además hay un currículo que *“es oculto e informal y, también, toma parte en las interacciones entre profesores y estudiantes a propósito de la sexualidad en el contexto escolar”* (Giroux 2004 en Romero, 2021 p. 164). Dicho esto, el currículo oculto también empieza a transitar los pasillos, el “voz a voz” y los aprendizajes en el aula y fuera de ella. Tiene como protagonistas a los miembros de la comunidad escolar que también inciden en el contenido y, como resultado, se reconfiguran las ideas de los conceptos que las plantillas o insumos informativos aportan. Todo ello por las ideas previas, la comodidad o satisfacción del docente brindando dichos contenidos, prejuicios, entre otros. Parte de ello lo comenta Morgade & Fainsod (2015)

“(…) parecería que los talleres de ESI deberían quedar al margen de una forma clasificatoria fuerte entre “lo esperable como normal –lo condenable o desechable–” y, al mismo tiempo, es sabido que en la formación docente es casi imposible escapar de la necesidad de tener “certezas situadas” como para poder habilitar una práctica docente mínimamente anclada en la escuela. También parecería que no debería fijar una serie de “contenidos” porque la crítica epistemológica feminista y queer de los saberes de referencia continúa, y, a la vez, ya hay lineamientos definidos que esperan su incorporación plena al currículum escolar.” (p. 22)

Este currículo oculto esta mediado por tensiones de carácter sistemático tales como el sistema patriarcal² que puede favorecer la permanencia del binarismo, la

² Se entiende como una forma de organización social en la que los hombres y lo asociado a lo masculino es dominante. Esto tiene una red de sistema de creencias que lo han promovido y justificado en la mayoría de las sociedades a lo largo de la historia. Para hablar del patriarcado es necesario partir de la aceptación de que ha existido una desigualdad histórica y global en la que la división binaria entre hombres y mujeres ha puesto a los hombres en una posición privilegiada asociada con todo lo bueno y deseable, teniendo como consecuencia la estimación de la mujer como lo “otro” lo que “no es” asociado así con todas aquellas características opuestas a los hombres y, por lo tanto, inferiores (de Beauvoir, 2014). Lo anterior se ha justificado como algo natural y se ha aceptado sin cuestionamientos por la supuesta explicación biológica que tiene al vincularse la mujer (como hembra humana) a la función reproductiva y al otorgársele las tareas de cuidado que la limitan a la permanencia en el hogar y la excluyen de la vida social y política (Meruane, 2018). Esto conllevó a que en la mayoría de las sociedades del mundo se instaurara de manera un sistema de dominación masculina basada en definiciones imaginarias y no en la realidad biológica, en el que el “verdadero hombre*” goza de privilegios que le son negados u obstaculizados a las mujeres o todos aquellos que se salgan del molde binarista (comunidad LGTBIQ+, por ejemplo (Harari, 2020).

heteronormatividad y que las dinámicas de poder sean tomadas por naturales (Talani Zuvela, 2019). Estas ideas pueden ser sostenidas en la escuela puesto que ésta puede actuar, en especial cuando se adoptan modelos pedagógicos tradicionales o conductistas (Narváez Montoya, 2010), como un aparato ideológico que reproduce esas ideas (Morgade, 2017).

Ante esto, las pedagogías feministas surgen con propuestas de transformación social desde la educación. Korol (2007) establece diferentes “pistas” que pueden ser guía en la educación para abrir la discusión y el cuestionamiento a estas dinámicas hegemónicas:

“(…)1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación”. (p.16)

Si bien la ley de ESI y el PNEI establecen unas bases curriculares que tienden a una ES con un fuerte componente integral con los elementos que la UNESCO (2018) resalta, y, además, también se llevan a cabo procesos de formación docente para brindar conocimientos, metodologías y espacios de reflexión para deconstruir ideas preestablecidas sobre la sexualidad, la formación precisa del fortalecimiento de un currículo acompañado de metodologías con bases epistemológicas feministas y de diversidad sexual que lleven a una fractura sobre el discurso patriarcal-heteronormativo-binarista que atraviesa la educación (Morgade & Fainsod 2015; Talani Zuvela, 2019) y por lo tanto, la experiencia que trae consigo el docente como persona.

Para motivar la confianza del cuerpo docente en abordar temáticas que son esenciales de la ESI y que habitualmente se evitan por temores adoptados por el sistema de

*Vale la pena hacer la aclaración sobre que, el patriarcado no beneficia a todos los machos humanos puesto que “ser hombre” o “mujer” es una construcción social y cultural que va más allá del sexo biológico. Se recomienda leer trabajos de autoras como: Judith Butler, Rita Segato, Angela Davis, entre otras, para profundizar.

valores heredado, es necesario que la formación docente se ejecute antes de que ejerza, durante la licenciatura. Por ello es necesario promover la sostenibilidad a lo largo del tiempo de formación (durante licenciatura y en el ejercicio profesional) que no se limite a un taller y que, además, asegure su transversalidad. Por último, es preciso que los lineamientos curriculares incluyan perspectiva de género y postulados de algunas propuestas que surgen de las pedagógicas de feministas para permitir la reflexión constante en su actuar como docente en el fortalecimiento del pensamiento crítico.

4. Actitudes que promueven la enseñanza efectiva en ESI

La Propuesta Pedagógica resultante del *Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, antes mencionado por Demysex, 2010, propone un perfil de educador en sexualidad para Colombia que reúna características que van desde la promoción en de DDHH, el conocimiento, la comprensión y el empoderamiento necesarios para que toda persona sepa acceder a servicios de salud sexual y reproductiva de calidad – incluyendo anticoncepción, atención a disfunciones sexuales, infecciones de transmisión sexual, VIH/sida, y otros–. Hasta la importancia de reconocer el contexto donde interactúa, permitiendo analizar las herramientas metodológicas y pedagógicas más propicias para impactar positivamente en la formación en ESI.

Además de lo propuesto en proyecto piloto del PESCC, cada secretaría distrital/municipal cuenta con la libertad de perfilar elementos de carácter metodológico que orienten el quehacer del docente en aula. La *guía metodológica para la formación en sexualidad*, elaborada por la Secretaría de Educación Distrital en Bogotá, identifica que un perfil del formador en sexualidad también implica la capacidad de construir relaciones empáticas con sus alumnos, movilizar las subjetividades y promover la reflexión sobre posibles contradicciones en la práctica sobre los conceptos enseñados en ES. Sin embargo, vale la pena poner en discusión algunos postulados que el perfil del PESCC como documento nacional expone y que, según las investigaciones consultadas, podrían entrar en tensión con la formación docente.

Al docente, en el PESCC, se le pide “reflexionar e investigar sobre oportunidades pedagógicas, necesidades y potencialidades del contexto escolar específico en el que se va a trabajar” (p.16). Con ello, se puede decir que la importancia del proceso reflexivo de la práctica, de las relaciones y del quehacer en el aula es indispensable, además, el potencial investigativo en el campo podrá actualizar contenidos y modernizar perspectivas que pueden contribuir a dicho proceso. No obstante, varios docentes estiman tener muy poco tiempo para trabajar la ES y por este motivo el proceso investigativo comprometería la planeación detallada de la matriz pedagógica según el nivel cognitivo y franja de edad, lo que supone una carga adicional para el docente. En adición, si no se cuenta con un acompañamiento constante que, además, guíe tal reflexión con los principios que orientan la ESI, probablemente el ejercicio reflexivo carecerá de una mirada abierta a temas que pueden llegar a incomodar, como se ha mencionado antes y se continúa trabajando en posteriores apartados.

Otro punto sobre dicho perfil docente indica que este debe “promover y proteger el desarrollo pleno de los componentes, los contextos y las funciones de la sexualidad” (p. 16) Según se entiende, este punto estima el compromiso del docente con el currículo creado para ES. Aun así, se han documentado una serie de resistencias al desarrollo de ciertos contenidos que atraviesan la diversidad sexual, el erotismo, el placer, el goce o bienestar integral en la sexualidad. Vale aclarar que la identificación de estas resistencias no se ha basado precisamente sobre diagnósticos elaborados en el país. Los contenidos evaluativos de la implementación del PESCC se enfocaron en aspectos cuantitativos en su mayoría con criterios como autoeficacia percibida en la formación en ES, lo que pudo llevar a omitir la documentación de algunas perspectivas cualitativas que reflejaran o no el compromiso por parte de los docentes sobre los contenidos y principios que implican la ESI.

A diferencia del PESCC, las evaluaciones realizadas del PNEI en Argentina abrieron espacios durante las jornadas de formación que permitieron identificar dichas resistencias, así como también diferentes motivaciones de los docentes para formarse en ESI. Esto a su vez ha permitido lograr avances investigativos por parte de universidades, publicaciones en

revistas, tesis de pregrado, posgrado o doctorado interesados en abordar la ESI. Con ello, se ha encontrado que las creencias o criterios morales que atraviesan a los docentes y que redundan en el aula pueden ser un obstáculo para asumir tal compromiso como lo señala este aspecto del perfil.

Otro aspecto es “desarrollar actitudes y valores congruentes con una educación sexual integral, pluralista e inclusiva.” (p.16) Este punto es ambiguo, pues los valores y las actitudes con una ESI diversa incluyen habilidades del cuerpo docente para abordar la sexualidad en alumnos que sean neurodiversos y en los lineamientos no se tienen en cuenta estas particularidades; se comentan como un término general sin entrar en detalles. Este abordaje supone una serie de formaciones específicas, pues no solo competen al alumno sino a sus tutores legales, dado que gran parte de los estudiantes son menores de edad.

Además, nuevamente se cuestiona lo que se entiende por “actitudes y valores congruentes”, puesto que, como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, la ley, los lineamientos o la información que brinda el PESCC no generan cambios por si solos en el docente. Este requiere de una orientación para poder desarrollar dichas actitudes y valores. Se resalta que también hace falta el desarrollo sobre lo que esas actitudes y valores encierran puesto que, si bien se puede inferir a partir de las orientaciones que ofrece la UNESCO (2018), valdría la pena mayor especificidad que sirva de base.

Sobre el siguiente aspecto, “promover una educación para la sexualidad pertinente y de calidad en la escuela y a través de diversas modalidades.”, cabe señalar que la sexualidad hace parte de la experiencia humana y, por ello, preguntarse por la pertinencia denota la ambigüedad y confusión a este respecto. ¿Cómo se entiende la “calidad” en este ámbito? ¿Qué es lo pertinente en el campo de la vida sexual? ¿Pertinente para quién? ¿Hay normas en el desarrollo sexual? ¿Es posible (y cómo) identificar, legitimar o establecer límites en el desarrollo personal de la sexualidad? Podría interpretarse sobre si está o no mediada por lineamientos de carácter moral promovidos por la comunidad educativa o quizá si es pertinente abordar algunos contenidos a ciertas edades. Por otro lado, el término de calidad podría estar intencionado hacia transformaciones reales en la disminución de violencias,

habilidades socioemocionales, prevención de acoso escolar, prevención de casos de acoso o abuso sexual, entre otros. Pero eso es algo que tampoco es claro y queda planteado en un plano demasiado oscuro. Asimismo, esto no se evidencia en los planes de evaluación formulados en la política PESCC, dado que se le asigna a cada institución o secretaria realizarlos, a pesar de que allí está la evaluación de los indicadores del proceso.

En conclusión, sobre el PESCC tenemos una serie de lineamientos para el perfil educador en ESI que establecen características esperadas en su quehacer; sin embargo, no se hallan insumos específicos que permitan conocer cómo fueron –o cómo se piensan– los procesos formativos para que el cuerpo docente alcance ese perfil, cómo monitorearlos, cuáles son los mecanismos de mejora, de monitoreo, los desafíos y, esencialmente, la voz de los docentes durante las formaciones. Esta información redundante en la proyección de la implementación de la política, no solo por el carácter renovador sino por la invitación de poner a discutir en el común las ideas totalizantes que podrán atravesar a los docentes sobre la sexualidad.

Por otro lado, el PNEI en Argentina no ofrece específicamente un perfil docente para quien enseñe en ESI, lo que brinda el documento son unos criterios puntuales y algunos ejes curriculares fundamentales para la formación docente en ESI. Dichos criterios y ejes, mencionados en el apartado sobre el balance, dan luces acerca de las actitudes que se espera que el docente adopte al momento de enseñar sobre ESI. Algunas de estas actitudes que se pueden inferir de ello, son:

- Actitud reflexiva que le permita la “posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y las experiencias personales”
- Actitud reflexiva también para lograr “identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas (...)” y así reconocer “las propias interpretaciones y concepciones sobre la sexualidad”

- Pensamiento crítico³ para lograr ser analítico frente a la información relacionadas a la ESI.
- Pensamiento crítico también para reconocer los “modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de todo tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos”
- Asumir responsabilidad como docentes y adultos frente a los niños, niñas y adolescentes.

Además, posterior a la publicación del PNEI sobre los lineamientos curriculares, el MEN – Argentina realizó una serie de publicaciones relacionadas con contenidos y propuestas para el aula en los diferentes ciclos educativos en los cuales se amplían y complementan las características sobre las actitudes del docente. Esos documentos, antes de establecer unas características puntuales, invitan al docente a reflexionar sobre sí mismo, sus experiencias, ideas, preconcepciones y demás aspectos que pueden influir sobre las actitudes frente a la sexualidad y al enseñar en ESI. Por ejemplo, la publicación “Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral” (Hurrel & Bargalló, 2012) realizada en concordancia con las capacitaciones masivas, indica lo siguiente:

Quando enseñamos, siempre ponemos en juego lo que pensamos, sentimos y creemos. Nuestras propias valoraciones, nuestras ideas, nuestra historia personal están siempre presentes en cada acto pedagógico. En Educación Sexual Integral esto es aún más visible, y no podría ser de otra manera, porque la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, nos retrotrae a nuestras propias historias, a la forma en que fuimos educados en sexualidad, a nuestras dudas y certezas. (p. 6).

³ Se asume el pensamiento crítico como actitud que, como indica Vásquez (2012), lleva al cuestionamiento y problematización del “sujeto educativo” sobre su realidad histórica, su contexto, su existencia, sus prácticas sociales, singulares, académicas y culturales. Además, continuando con el mismo autor, dicha actitud lleva a un compromiso con la propia existencia y los procesos a los cuales está ligado en los que convergen e interactúan diferentes discursos, prácticas y saberes, los cuales se procura encaminar hacia la construcción de “una historia que respete la dignidad humana”.

En relación con ello, la guía ofrece y sugiere diversas actividades que le permitan a las escuelas abrir espacios de diálogo para poner sobre la mesa los supuestos que integran las opiniones y actitudes de los docentes y así reflexionar con los lentes de la ESI. Puede inferirse que la manera en que se ha pretendido formar a los docentes en ESI, a través de las capacitaciones y de los materiales publicados, es también lo que se espera del docente en el aula con los niños, niñas y adolescentes. Es decir, se busca que asuma una actitud abierta para hablar sobre sus supuestos, así como de sus emociones, reflexión sobre sus propias ideas, pensamiento crítico, diálogo, la capacidad de llegar a acuerdos, compromiso frente a la ESI, flexibilidad para adaptar la planeación del aula con los lineamientos y propuestas del PNEI, entre otros.

Si bien Argentina, en sus diferentes evaluaciones y balances, además de las investigaciones realizadas por diferentes autoras, reportan retos que aún hay que trabajar para superar y lograr la implementación de la ESI de manera más contundente, es de resaltar que la voluntad política ha permitido generar acciones de formación docente que han llevado a la identificación justamente de esos aspectos por mejorar. El hecho de que, además de contar con la descripción de una serie de actitudes y valores esperadas en un docente u orientador en ESI, también haya antecedentes de procesos de formación, permite ir descubriendo las vías y perspectivas pedagógicas para lograr que esa persona que ejerza como docente desarrolle dichas cualidades que le permita enseñar en ESI.

En Colombia, por otro lado, aunque se resalta la importancia que tiene la normatividad y los lineamientos que ofrece el PESCO en el cual se incluyen las características del perfil docente que oriente la ESI, sucede que, además de que la descripción del perfil es muy amplia y se presta para ambigüedades, tampoco hay antecedentes contundentes y masivos sobre la formación docente que permitan avanzar en el camino y dilucidar de manera más clara los valores, principios, habilidades y actitudes que van en sintonía con la ESI y los posibles obstáculos para que el cuerpo docente los desarrollen.

4.1. ¿Cómo se manifiesta la implementación de la ESI en el aula?

Los lineamientos en ES caracterizan docentes cualificados, con perfiles transversales para el manejo de las demandas del contenido. Aun así, en el quehacer propio del docente, hay un ejercicio indispensable entre lo teórico del currículo y lo propio de la práctica. Se halla documentación relevante de países como Argentina, Venezuela, Chile, entre otros, que estiman algunas experiencias de formación docente en ES. Estos referentes categorizan varios supuestos que permiten consolidar una serie de puntos de llegada que en ocasiones entorpecen el proceso de ES en el aula.

Las políticas y leyes designadas para la implementación de la educación sexual en los diferentes países, pareciera que fuera en contravía a las percepciones de los docentes acerca de las necesidades, barreras y prejuicios que tienen alrededor de este tema. Al parecer la obligatoriedad de la cátedra de ES no se relaciona con un adecuado entrenamiento y preparación a los docentes que no están relacionados con su enseñanza. (Quintero et al. 2021, p.217)

Estas percepciones nombradas en distintas fuentes informativas arrojan que el cuerpo docente no tiene seguridad en orientar el contenido. Habitualmente, consideran que un experto en psicología podría hacerlo mejor, a pesar de las apuestas transversales de los lineamientos. Además, indican falta de información para abordar temas de abuso, frente a lo cual algunos se abstienen de encaminarlo o encararlo por las implicaciones legales que pueden acarrear. Por otro lado, se nombra que no se suele tener tiempo disponible para un seguimiento o acompañamiento de los casos.

Para el caso de Chile, se hace frecuente que algunos docentes estiman desinterés de la institución en razón de las posibles diferencias ideológicas con familias o entre jóvenes. Seguro, estas situaciones no distan mucho de lo que sucede en la espacialidad colombiana dado que no todas las instituciones incluyen en su PEI la ESI. Otro dato relevante es, una vez más, la comodidad de los docentes para abordar temas. Esto nos comenta la investigación:

(...) los maestros evitan la inclusión de temas como la diversidad sexual porque no tienen programa ni metodología. Respecto a las actitudes, se refleja que el desconocimiento, prejuicios, falta de metodología y discrepancias de opiniones, generan fragilidades en la actitud de los docentes, lo que impacta de forma negativa la ES. Incluso al evaluar los docentes que dictan ES, los encargados evitan hacerlo por sus mismos prejuicios. (Quintero et al. 2021, p.213)

El sistema de creencias incide en las decisiones pedagógicas y didácticas que imparte el cuerpo docente. Plaza y Gonzales (2015) consideran que “las creencias están vinculadas a las emociones, poseen funciones afectivas y valorativas y actúan como filtros de información que influyen la forma en que se usa, guarda y recupera el conocimiento” (p.66). Estas son enseñadas al alumnado a través del currículo oculto y suelen configurar las creencias tradicionales, biologicistas o patologistas sobre la sexualidad.

El estudio elaborado por Romero (2021), categoriza los tipos de orientación a la sexualidad que los docentes frecuentan. Por un lado, a través del consejo, entendiendo la sexualidad como acabada y riesgosa. Por otro lado, encaminan sus indicaciones a través apoyo o ayuda, entendiendo la sexualidad como sufriente o aleccionada. Así mismo, le apuestan a hablar desde los casos de la vida real, entendiendo la sexualidad como un error fruto de los impulsos.

Lo anterior es contraproducente pues según un estudio del antropólogo Eduardo de Aquino (1999) en González (2015) indica en los contextos educativos los prejuicios se relacionan con la dificultad para aceptar la diferencia física, social, étnica, religiosa, sexual, entre otras (p.9). Lo que propicia específicos de discriminación o violencia entre y para los alumnos.

Cabe aclarar que es una respuesta del docente partiendo de sus mejores intenciones, quien busca fomentar acuerdos de convivencia sana entre alumnos al hacerse responsable de un ambiente escolar seguro. Sin embargo, estas orientaciones pueden resultar desfavorables puesto que conducen a los estudiantes a lógicas de prohibición, del miedo, a

entender la sexualidad como una experiencia que no les corresponde, que debe ser aplazada o aislada de la escuela. Esto último, se debe a las inconsistencias que, en ocasiones, el propio sistema educativo y algunas problemáticas de carácter estructural como el patriarcado⁵ no son visibilizadas y cuestionadas por su carácter ideológico, y que de alguna manera configuran e integran la subjetividad⁴ del docente.

Las pedagogías que orientan la formación docente van a influir sobre el actuar de los mismos (Baracaldo Quintero, 2011). Existen formas de pensamiento que permean en las pedagogías las cuales pueden reproducir los discursos dominantes que dirigen a la sociedad. Son perspectivas que fomentan y perpetúan una racionalidad con un sistema de valores individualistas y empresariales (Soler y Pérez, 2014) que llevan a reducir la complejidad del mundo en una única dimensión (Morín, 1996 citado en Gamba, 2022). Además, esta mirada alienta relaciones de poder que tienen raíz en la dualidad de pensamiento que lleva a enfatizar las diferencias entre diversos grupos humanos, hombres y mujeres, poseedores del capital y trabajadores, heterosexuales y personas con orientaciones sexuales diversas, etc.

Una formación docente que le permita a la persona en este ejercicio reflexionar sobre las ideas preconcebidas que han guiado su experiencia en la forma de vivir la sexualidad puede abrir posibilidades de cambio significativo en la enseñanza en ESI. Sobre esto, entre las investigaciones que se han realizado a partir del proceso de capacitación masiva en Argentina, se encuentran algunas que han tenido como enfoque el análisis de la perspectiva docente y la manera en que se configura o cambia su subjetividad.

Gamba (2022), partiendo de que “más allá de la ley escrita y su obligatoriedad, existen condicionamientos subjetivos que dibujan los límites y alcances para la implementación de la ESI” (p.4), realizó un análisis de las problematizaciones subjetivas y los

⁴Entre las diferentes visiones que pueden tomarse para hablar de la subjetividad, en este trabajo se asume una de las que Baracaldo Quintero (2011) sintetiza, al revisar e interpretar los trabajos de Gilles Deleuze: “la subjetividad se restablece constantemente en un proceso relacional que se caracteriza por ser múltiple y diverso. [...] la subjetividad como un modo de existencia, es decir, un modo de relación consigo mismo y el mundo de la vida.” (p.7). Esta visión supone que la subjetividad es construida y modificada por el entorno en el que se desenvuelve un individuo.

reposicionamientos⁵ docentes mediante la reflexión *sobre sí* en una de las capacitaciones presenciales sobre ESI en Ezeiza zona sur del conurbano bonaerense. Gamba (2022) resalta que el espacio de capacitación ofreció una oportunidad para la autorreflexión y el reconocimiento de ideas preconcebidas y algunas veces rígidas sobre cómo *deberían ser* algunos aspectos de la sexualidad y su enseñanza. Encontró que los docentes contaban con diferentes historias personales relacionadas con aspectos de su sexualidad y de su crianza que los marcaron de forma significativa (e incluso traumática) y que no habían tramitado hasta ese espacio de “confesión”⁶ en la capacitación.

La decodificación de las confesiones fue asumida como una tarea colectiva en la que las capacitadoras sembraban las pistas que conducían a los y las participantes a una disposición para la interpelación de la ESI. La experiencia de escucharse y escuchar un cúmulo de situaciones vividas, sentimientos y emociones acalladas, resonaba con fuerza y perturbaba los límites de lo no dicho. Poder decir se instala, así, como un paso ineludible para un reposicionamiento respecto a la ESI: “Poder decir también, porque si uno no puede decir es como que no puede aplicarlo” (p. 7)

El ejercicio de reflexión individual y colectiva sobre los preconceptos frente a la sexualidad y género conectó con heridas y confusiones que, a su vez, abrieron un espacio de reparación y de asumir responsabilidad para que ninguna otra persona sufra lo que el/la docente como persona sufrió (Gamba, 2022). Es por lo anterior que algunas de estas “marcas subjetivas” requieren un “acompañamiento más sostenido”. Frente a esto, una de las entrevistadas en ese estudio comenta:

(...) creo que debería haber algo antes que al docente le permita llamémoslo “liberarse de su pasado”, buscando lo superé y no lo quiero para mis alumnos, no lo quiero para mis hijos, como diciendo: yo quiero cambiar esto que viví (...) porque si después de 53 años una consigna despierta tanta emoción, tanto dolor, quiere decir

5 "El reposicionamiento comprende un cambio de posición en relación a un discurso normativo que implica transformaciones en la relación con los otros y con uno mismo" (Gamba, 2022, p. 6)

6 Según Foucault (2002) la confesión ha sido la matriz general que rige la producción del discurso verdadero sobre el sexo. citado por Gamba (2022).

que hay algo que no se trabajó. ¿Que la escuela tiene que enseñar? Sí, tiene que enseñar, pero también tiene que venir esa bajada (...) tiene que ver con esto, desde lo emocional (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016). (p.9)

Para que los docentes puedan sentirse cómodos y, además, abrazar los principios que implican la ESI, es importante que se trabaje sobre su propia reflexión frente a sus experiencias relacionadas con la manera en que han vivido su sexualidad. Su historia de vida se ve involucrada en la enseñanza y, como ya se ha hablado antes, esto es especialmente importante en la enseñanza en ESI, debido a que la sexualidad es un aspecto de la vida humana particularmente íntimo.

(...) la experiencia de las relaciones con los otros es ir a la busca de secretos, a la busca de lo que no puede decirse, de lo que no nos decimos, pero que necesitamos escribirlo para abrirle una posibilidad a los sentidos (a las sensaciones, a los significados, a las razones de ser, a los sentimientos, a las orientaciones... al sentido). Skliar & Larrosa(2009) (p. 11)

Un espacio para la formación docente que promueva los principios que constituyen la ESI idealmente ofrecería, como lo mencionan Skliar & Larrosa (2009) al hablar de la educación, “un lugar de encuentro con el otro” en el que las experiencias de los sujetos puedan ser expresadas con palabras que busquen describirla y comunicarla para hacer a las personas sensibles a ésta. Lo anterior es especialmente importante al hablar sobre sexualidad porque la manera en que el/la docente ha vivido sus experiencias y la manera en que las interpreta, va a salir a flote cuando enseñe sobre ESI.

4.2.¿Cómo podrían los/las docentes adoptar esas actitudes? Reflexiones finales y preguntas abiertas

A lo largo de este trabajo se ha llegado a un punto importante sobre los lineamientos formativos que sirven como base en la capacitación para docentes que orientan en ESI. Como se ha visto, aunque exista un marco legal sobre ES, lineamientos para la formación,

capacitación docente (especialmente en Argentina), es necesario que las acciones que las acompañan estén orientadas por pedagogías que permitan superar los obstáculos que se han mencionado acerca de las resistencias reflejadas en actitudes que pueden presentar los docentes al tratar sobre la ESI.

En este apartado se vislumbrarán algunas pedagogías que ofrecen perspectivas que llevan a cuestionar el *statu quo* y que, desde nuestro punto de vista, cuentan con el potencial de ser adoptadas para la generación de los currículos formales para la formación docente, las cuales pueden fomentar la reflexión y discusión frente a aspectos que hacen parte de la ESI. Además, que al permitir trabajar sobre las creencias que configuran la subjetividad, también podrían influir positivamente sobre el currículo oculto.

La primera perspectiva pedagógica que se sugiere es desde y con la pedagogía crítica. Esta surge para encaminar cuestionamientos “en contra del racismo, la exclusión y las políticas de segregación” (Castillo, 2002, p.12) constituyendo un piso conceptual que permite cuestionar y edificar bases para una perspectiva emancipadora en América Latina para la educación. Precursores como Paulo Freire, quien proporcionó los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades, a su vez promovió la teoría a través de la práctica educativa, igualmente planteó que “en la comprensión de los problemas está implícita una reflexión que conduce a una acción efectiva” (Castillo, 2002, p.12).

Esta pedagogía favorece espacios de reflexión activa para edificar la libertad y prevenir las violencias. Esta corriente invita a realizar un análisis crítico de la realidad para revertir su racionalidad instrumental y de esta manera transformar éticamente el acto educativo como praxis emancipadora. Por lo cual, la formación de los docentes y el desarrollo de su práctica pedagógica implica su concienciación crítica desde la apropiación de su significado y repercusiones. (Kincheloe, 2008 citado en Santa María et al. 2018)

En adición, la pedagogía crítica es una corriente que tiene múltiples vertientes que pueden establecerse desde diferentes enfoques como la investigación acción, la perspectiva marxista, la anticolonialista, la perspectiva feminista, entre otras. El punto de partida común de todas es el principio ético político para promover la acción transformadora dentro y fuera del aula, contemplando demandas que atañen conceptos como etnia, clase, sexo, género, entre otros, que versan en la educación para la sexualidad.

Para ilustrar por qué la pedagogía crítica tiene potencialidad para orientar la ESI en formación docente, se hace mención de la cuarta carta de Paulo Freire, (2002) en el libro “cartas a quien pretende enseñar” en la que invita a reflexionar en torno a una serie de cualidades para mejorar el desempeño de docentes progresistas. Dichas cualidades abordan la “amorosidad” por el quehacer; la valentía de luchar para cuestionar mitos del poder dominante y empoderar para encararlos; la humildad para promover el respeto y la confianza; La tolerancia como un espacio democrático para convivir y reconocer la alteridad; La seguridad como una responsabilidad de evaluación crítica del desempeño, las competencias científicas la claridad política e integralidad ética.

En concordancia con lo anterior, otra de las pedagogías que se proponen, partiendo de las pedagogías críticas, es la pedagogía feminista. Esta se ubica como una propuesta teórico-práctica en gestación, como sugiere Ríos (2015), pero que, tal como la autora resalta, surge en respuesta a la necesidad de fortalecer una perspectiva crítica y constructiva integral, que retoma posturas feministas en relación con la educación para integrar acciones en torno a la equidad de género y el buen trato.

Las perspectivas en pedagogía feministas ofrecen una oportunidad de pensamiento profundo en torno a las habilidades para el autocuidado, el respeto por la naturaleza y por el otro, relaciones interpersonales y consigo mismo. Es un entramado sobre la ética del cuidado de sí⁷ en compromiso con la transformación social. Éstos son valores que en el

⁷ “Se trata de trabajarse, de intervenir sobre sí en el transcurso de toda la existencia, de hacerse uno mismo su propio objeto de aprecio” (Foucault, 1999 citado en Baracaldo Quintero, 2011, p. 10). Baracaldo Quintero (2011) además interpreta y relaciona el cuidado de sí con

patriarcado se han erosionado, al provocar la separación entre el intelecto y la emoción, la cultura y la naturaleza, otorgándole un mayor peso al intelecto y la cultura, en detrimento de la emoción y la naturaleza. (Rios, 2015, p.140)

Al otorgar la importancia que requieren las emociones, esta perspectiva facilita la promoción del cuidado de la salud mental, por lo cual los espacios de orientación y acompañamiento a la salud mental del docente podría tomar un lugar prioritario entre las acciones de formación. Esto es relevante puesto que quien ejerce la docencia asume unos compromisos que pueden afectar su bienestar psicológico. La responsabilidad del accionar docente en el aula es una “una comprometida o arriesgada lucha por la consecución de unos valores socioeducativos determinados, esperados con un cambio sociopolítico” (Diaz, 1999, p.6) Es una labor que tiene alto riesgo de afectaciones a la salud mental, pues el/la docente debe mediar con padres, instituciones, currículo, alumnos y su vida privada. Estos factores resultan como una reunión de fuerzas que pueden desembocar problemáticas somatizadas a nivel físico o psicológico y que, por lo tanto, afectan la manera en que enseña.

Esto cobra relevancia puesto que los contenidos temáticos que aborda la ESI incumben experiencias de infancia, adolescencia o adultez en relaciones sentimentales, relación del cuerpo, consigo mismos y con el mundo, valores, derechos, injusticias, cultura e incluso habilidades para la salud y el bienestar que integran la subjetividad del docente. Tratar con sus propias experiencias, permitirse reinterpretarlas y llegar a repensar sus creencias mediante el cuidado de la salud mental, son oportunidades que pueden llevar al docente a, como expresaba una docente en el trabajo de Gamba (2022) “liberarse de su pasado” para poder enseñar en ESI desde una actitud crítica, reflexiva y abierta en donde las experiencias y voces de los estudiantes y de toda la comunidad educativa sea escuchada, acompañada y valorada.

la pedagogía, a lo que expresa “(...) se trata de reflexionar sobre nuestras verdades construidas, sobre las verdades que nos habitan: implica introducir una manera de preguntar y preguntarse sobre las relaciones que tenemos.”

Para finalizar, se retoman y hace énfasis en algunos elementos relevantes para potenciar la formación en ESI en Colombia. Alineado a la idea de la educación como práctica liberadora, es importante contar con la voluntad política que conlleve a la implementación efectiva, con acciones concretas, sobre lo que proponen las leyes y los documentos, como el PESCC, que establecen un horizonte sobre la ESI y la formación docente. Una actuación clara, coherente y sostenida por parte de los tomadores de decisiones, puede traducirse en la ejecución de programas masivos y formales de aprendizaje, como en Argentina, los cuales permiten avanzar en el camino de implementación y con lo cual se podrían identificar aspectos positivos, retos y/o por mejorar del programa.

En relación con el punto anterior, se considera importante que la formación docente sobre ESI inicie antes de que el/la docente ejerza. Cuando se aborda sobre ESI como estudiante (docente en proceso de formación) resulta ser menos comprometedor que como docente en ejercicio, por lo cual, aumenta la confianza al hablar sobre temas sensibles relacionados con la sexualidad. Dicha confianza adquirida conlleva a la adopción de actitudes que promueven la salud sexual desde una perspectiva holística, lo cual se ve reflejado al momento de enseñar (O'Brien et al., 2021). En adición, se considera conveniente asegurar la sostenibilidad a lo largo del tiempo de formación a través del ejercicio profesional en una discusión en torno al tema que no se limite a un taller y que además asegure su transversalidad.

Por otro lado, resulta sustancial que el establecimiento e implementación de los lineamientos curriculares incluyan perspectiva de género y postulados que surgen de las pedagogías críticas para posibilitar la reflexión y reconstrucción constante de las actitudes que promueven la ESI en todos sus aspectos, aunque incomoden por las creencias colectivas sobre la sexualidad. Además, tales procesos de reflexión pueden ser aprovechados al fomentar escenarios de sistematización de buenas prácticas y experiencias positivas en la implementación de la ESI, resultarían ser espacios de enriquecimiento para las prácticas docentes.

Finalmente, a modo de cierre algunos interrogantes que quedan son ¿Cómo lograr que la sexualidad deje de ser controversial en el espacio educativo? Por otro lado, si el PESCC ofrece la flexibilidad para que cada secretaría municipal o distrital promueva la ES según su contexto ¿Quién orienta a estas secretarías? ¿Quién las acompaña a la implementación de sus propuestas? ¿Cómo evalúa su implementación? ¿Es necesario fortalecer las leyes entorno a la ES en Colombia para que su implementación se haga más efectiva y traduzca en acciones concretas?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baracaldo Quintero, M. E. (2011). La subjetividad en la formación de maestros. *NÓMADAS*, 34, 247–259.

Calvelo, M. C., Garibaldi, M., Gringras, S., Hurrel, S., Jurado Achinelli, M. P., Lapegna, A., Martín, P., Montes, M., Muzón, L., Pulleiro, J. P., & Zelarallán, M. (2015). Educación sexual integral en la Argentina. Voces desde la escuela. In Ministerio de Educación de la Nación (Issue 1). <https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar40-1-art7>

Carrique, V., Llanos, M. A., Moons, M., & Nogales, C. C. (2015). Evaluación de acciones de capacitación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

De Beauvoir, S. (2014). *El segundo sexo*. (Penguin Random House Grupo Editorial (ed.); 10° Ed). Editorial Nomos, S.A.

Díaz-Granados, F. S. I. (2015). La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. <https://www.researchgate.net/publication/28178567>.

Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A., Sieving, R. E., & Resnick, M. (2010). “Am i qualified? How do i know?” A qualitative study of sexuality educators’ training experiences. *American Journal of Health Education*, 41(6), 337–344. <https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599162>

Faur, E., Gogna, M., & Bintock, G. (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina Balances y desafíos de la implementación de la ley.

Freire (2002) Cartas a quien pretende enseñar. Cuarta carta de las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas. (p. 75-86)

Gómez, (2019) Significado que se construye acerca de la educación sexual fundamental para niños y adolescentes entre los docentes de una Institución Pública de Medellín. Institución Universitaria Político Grancolombiano.

Gómez, Y. G. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo Escolar. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, 15(3), 1–15. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>

Grotz, E., Plaza, M. V., Cerro, C. G. del, Galli, L. M. G., & Marino, L. Di. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26, 1–17. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>

Haberland, N. A. (2015). The case for addressing gender and power in sexuality and hiv education: A comprehensive review of evaluation studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 41(1), 31–42. <https://doi.org/10.1363/4103115>

Hakspiel-Plata, M. C., & Pineda-Rodríguez, L. P. (2018). Motivación y logros en procesos de educación para la sexualidad con docentes. *Hacia la Promoción de la Salud*, 23(1), 106-122.

Harari, Y. N. (2020). No hay justicia en la historia. In Penguin Random House Grupo Editorial (Ed.), *De animales a dioses: breve historia de la humanidad* (28° Ed, pp. 166–170). TC Impresores, S.A.S.

Hurrel, S., & Bargalló, M. L. (2012). Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral: 10 orientaciones para las escuelas (Ministerio de Educación de la Nación (ed.); 1a Ed). Serie de Cuadernos de ESI.

Korol, C. (2007). “La educación como práctica de la libertad” Nuevas lecturas posibles. Pañuelos En Rebeldía, Hacia una pedagogía feminista, 9–22.

León Montenegro, L, Mejía Gómez, M y Quintero Vargas, S. (2019). Guía metodológica Educación Para La Sexualidad. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2019

O’Brien, H., Hendriks, J., & Burns, S. (2021). Teacher training organisations and their preparation of the pre-service teacher to deliver comprehensive sexuality education in the school setting: a systematic literature review. Sex Education, 21(3), 284–303. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1792874>

Narváz Montoya, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. Pedagogía y Saberes, 32, 7–22.

Niño Bautista, L., Oviedo Cáceres, M. del P., Camargo Figuera, F. A., Velasco Rangel, C. M., Hakspiel Plata, M. C., & Pineda Rodríguez, L. P. (2018). Motivación Y Logros En Procesos De Educación Para La Sexualidad Con Docentes. Hacia La Promoción de La Salud, 23(1), 106–122. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2018.23.1.8>

Meruane, L. (2018). Contra los hijos (Penguin Random House Grupo Editorial (ed.); 1 Ed). Editora Géminis, S.A.S.

Ministerio de educación Nacional, UNFPA, Universidad de los Andes (Ed.) (2014). Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía - PESCC Informe Fina.

Montero-Ossandón, L. E., Valverde-Forttes, P., Dois-Castellón, A. M., Bicocca-Gino, M., & Domínguez-Hidalgo, C. A. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, 20(3), 341–363. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.1>

Morgade, G. (2017). Against Curriculum Androcentrism and for a Fair Sex Education. *Revista Internacional De Educacion Para La Justicia Social*, 6(2), 49–62.

Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista Del IICE*, 1(38), 39–62. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460/3194>

Muñoz-Astudillo, M. N. (2017). La educación sexual en Latinoamérica: un campo de fuerzas en tensión. *Revista Cultura Del Cuidado*, 14(1), 58–71. <https://doi.org/10.18041/1794-5232/cultrua.2017v14n1.4329>

Narvárez Montoya, A. (2010). Modelos pedagógicos y modelos comunicativos desde las funciones del lenguaje. *Pedagogía y Saberes*, 32, 7–22.

Niño Bautista, L., Oviedo Cáceres, M. del P., Camargo Figuera, F. A., Velasco Rangel, C. M., Hakspiel Plata, M. C., & Pineda Rodríguez, L. P. (2018). Motivación Y Logros En Procesos De Educación Para La Sexualidad Con Docentes. *Hacia La Promoción de La Salud*, 23(1), 106–122. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2018.23.1.8>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura-Oficina Regional de Santiago Chile, Democracia y Sexualidad A.C. (DEMYSEX) (2010). *La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en América Latina. Estudio de casos.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), La Organización Mundial de la Salud (OMS), La ONU SIDA, L. O. M. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. In Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). www.unesco.org/aids

Organización Mundial de Salud OMS. (2018). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo. In Human Reproduction Programme. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Packer, M. (2013). La hermenéutica y el proyecto de una ciencia humana. In *La ciencia de la investigación cualitativa* (pp. 95–115). Universidad de los Andes.

Pansera, Mosquera y García. (2021). Vínculos entre Sexualidad y Afectividad en la Educación en Ciencias Naturales: Perspectivas de Docentes en Formación Inicial en la Región Sur de Colombia (Vol. 22). *Guía metodológica Educación Para La Sexualidad*. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/34927/30735>

Penna M & Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros educadores: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de educación*. n.o 66 (2014), 123–142. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eprints.ucm.es/id/eprint/39011/1/rie66a08-5.pdf>

Plaza, G. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente. *Revista Del IICE* , 63–74. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3461/3195>

Quintero-Mora RG, Coime-España G, Giraldo Osorio R, Reyes-Narváez MF, Vergara-Jiménez LM. Actitudes de los docentes de secundaria frente a la educación sexual de los adolescentes. *Hacia Promoc. Salud*. 2022; 27(2): 203-221.

Romero de Castillo, Cruzzi. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*, 8(14),92-104.[fecha de Consulta 10 de Octubre de 2022]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334007>

Romero, D. (2021). Los cuchos están con el bla, bla, bla y nosotros en el zua, zua, zua El despliegue de las sexualidades escolares en estudiantes adolescentes de un colegio público en Bogotá, Colombia (tesis doctoral) Universidad Nacional de Colombia.

Santa María, Benítez, et,al (2018) Pedagogía Critica, criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. <https://www.redalyc.org/journal/873/87360193011/html/>

Sell, K., Oliver, K., & Meiksin, R. (2021). Comprehensive Sex Education Addressing Gender and Power: A Systematic Review to Investigate Implementation and Mechanisms of Impact. *Sexuality Research and Social Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00674-8>

Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. In *Homo Sapiens Ediciones (Ed.), Experiencia y alteridad en educación (1a Ed, pp. 13–43)*.

Soler, M. y Pérez, D. (2014). Alimentación, agroecología y feminismo: superando los tres sesgos de la mirada occidental. En Siliprandi, E. y Zuluaga, P. (Ed. 1), *Género, agroecología y soberanía alimentaria: perspectivas ecofeministas (pp.17-18)*. Icaria Editorial.

Talani Zuvela, P. (2019). Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente : una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista Introducción. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación.*, 4, 1–16.

Timmerman, G. (2009). Teaching skills and personal characteristics of sex education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 500–506. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.08.008>

United Nations Educational scientific and cultural Organization (UNESCO). (2009). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*.

United Nations Population Fund (UNFPA). (2010). *Comprehensive sexuality education: Advancing human rights, gender equality and improved sexual and reproductive*

health. In *A Report on an International Consultation to Review Current Evidence and Experience* Bogotá, Columbia.

Uribe Roldán, J. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencia. In *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 195–210). Universidad Piloto.

Vásquez, E. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. *Actualidades Pedagógicas*, 1(60), 149–169. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Villamizar Carrillo, D. J., Padilla Sarmiento, S. L., & Mogollon Canal, O. M. (2015). Contexto de la salud mental en docentes universitarios Un aporte a la salud pública. 146–159. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5526135>

Wood, S. Y., Rogow, D., & Stines, F. (2015). Preparing teachers to deliver gender-focused sexuality/HIV education: a case study from Nigeria. *Sex Education*, 15(6), 671–685. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1066243>

Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud (Trabajo final integrador especialización en Nuevas Infancias y Juventudes). [Universidad Nacional de la Plata]. <https://doi.org/10.24215/23468866e026>

Zimmerman, J. (2015). *Too hot to handle: A global history of sex education*. Princeton University Press.

6. ANEXOS

Ficha de exploración

Número	Autor	Titulo	Ciudad	Resumen	Palabra clave	Categorías	Ubicación	Datos complementarios	Observaciones

Plantilla ficha de tematización

Autor /es: Título del artículo y / o libro: Editorial: Año:			
Pág.	Cita textual / Enunciado	Temática/categorías	Observaciones