



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

¡EL MATERIAL EDUCATIVO AL TABLERO!

**MAPEANDO LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO EN EL
LINEAMIENTO SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL DEL MEN: ANÁLISIS DEL
“PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE
CIUDADANÍA”**

MARIA MENITA RUIZ VILLOTA

DIRECTOR: TERESITA MARIA SEVILLA PEÑUELA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS POLÍTICAS Y JURÍDICAS

CARRERA DE CIENCIA POLÍTICA

JULIO 2023

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

“Nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie ni hacerle mal a su persona, aunque piense y diga diferente”.

Traducción del artículo 12 de la Constitución Política de Colombia por los indios Wayúu.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin todas las personas que en el camino me brindaron su apoyo y cariño incondicional para así alcanzar y estar cada vez más cerca de mis sueños, a todos mis agradecimientos y amor, pero en especial...

A mi ángel en el cielo, mi madre Teresita que me ha guiado siempre desde el cielo y aunque no esté presente de forma material he sentido su presencia en cada paso, sin ella no sería ni la mitad de lo que soy hoy en día.

A mi ángel en la tierra, mi padre Luis Alberto por su amor inquebrantable, por nunca dejar de crear en mí aun cuando ni yo misma lo hacía, por ser mi guía y mi mejor maestro en el camino de la vida, sin sus sacrificios, su fuerza, su responsabilidad, pero por sobre todo su entrega no habría llegado hasta aquí.

A mi familia paterna porque a pesar de la distancia el corazón siempre nos ha unido, por sus llamadas de ánimo, su apoyo incondicional, sus mimos, y su fe ciega en mí siempre.

A mis amigos que siempre me han dado palabras de aliento, han sido mi alegría y mi luz y han llenado de risas los momentos de oscuridad durante el proceso, pero en especial, a Sofia por siempre darme calma, ser mi 911 y recordarme todo lo que soy y puedo lograr, a Santiago por las largas llamadas y por sus consejos, y a Sara por motivarme siempre, por su cariño y su lealtad durante tantos años.

A mis profesores que han hecho parte de todo mi proceso por sus enseñanzas y motivación, pero en especial, a aquellos que durante estos cuatro años me acercaron a las teorías de género e incentivaron mi gusto por la investigación, espero que este sea solo el comienzo.

Agradezco, más que a nadie, a mi directora de Tesis, Teresita Sevilla por su paciencia, empatía y cariño durante todo el proceso, y por creer en mi desde el principio y jamás dudar y nunca conformarse, ha sido un honor aprender de ella y que fuera mi guía y mi maestra en esta investigación, solo puedo expresar gratitud, aprecio y respeto. No fue una casualidad encontrarnos, desde un comienzo siempre estuve segura de que mi madre desde el cielo contribuyo en eso y logro demostrarme su cercanía.

Finalmente, dedico este trabajo a todas las personas que han luchado por un país en el que todos podamos ser respetados, amados y reconocidos, a los que han luchado por los derechos de los demás, a los que han luchado por un país libre de violencia y discriminación. También, lo dedico a todos los niños, niñas y jóvenes que en algún momento de sus vidas se sintieron solos, juzgados, desamparados o perdidos por cualquier situación, creo firmemente que la educación es una herramienta poderosa para generar una mejor sociedad. Por último, le dedico este trabajo a la Maria Menita de hace cinco años que inicio este proceso llena de dudas y temores, a los sacrificios, la crisis, el llanto y la frustración, hoy después de todo puedo decirle que fue posible y que solo vienen cosas mejores.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	8
METODOLOGÍA	54
UNIDAD DE ANÁLISIS	54
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	56
RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	57
PROCEDIMIENTO	68
CONSIDERACIONES ÉTICAS	69
RESULTADOS	74
SEXUALIDAD	81
EL PAPEL DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y LOS ACTORES EN LA IMPARTICIÓN DE LA EIS.	90
LA INFLUENCIA DE LOS SUSTENTOS ESTRUCTURALES EN LA IMPARTICIÓN DE LA EIS	100
LAS NARRATIVAS QUE EMERGEN DE LA SEXUALIDAD EN EL PROCESO DE IMPARTICIÓN DE EIS.	107
DISCUSIÓN	118
BIBLIOGRAFÍA	139
WEBGRAFÍA	149
ANEXOS	150

Resumen

La investigación parte desde las discusiones acerca del abordaje de la diversidad sexual y de género en los programas de EIS a nivel internacional y nacional enfocándose en el Programa de Educación en Sexualidad y Construcción de ciudadanía (PESCC) del MEN en Colombia. En ese sentido, el estudio busco analizar la manera en que es abordada la diversidad sexual y de género en el lineamiento sobre educación sexual difundido por el MEN a la luz de las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad de la UNESCO, para lo cual, se caracterizó los dos lineamientos; se comparó la propuesta del PESCC con las orientaciones internacionales sobre educación sexual; y se comprendió las narrativas que subyacen a los lineamientos analizados desde la propuesta teórica de la diversidad sexual y de género. El estudio fue de tipo cualitativo con un diseño narrativo que recurrió al análisis de contenido como técnica de recolección de información de los dos documentos planteados. Se logró identificar que la impartición de la EIS ha estado influenciada en mayor medida por aspectos biomédicos los cuales a su vez se han articulado a aspectos normativos, sociales, culturales y religiosos que han determinado la caracterización de conceptos como orientación sexual, vínculos afectivos, identidad y expresión de género, sexo y género. A su vez, se identifica en el PESCC la aparición de dos discursos que coexisten y que a pesar de sus diferencias han influido en el abordaje de la diversidad sexual y de género.

Palabras clave: Diversidad sexual y de género, Identidad de género, orientación sexual, EIS, expresión de género.

Introducción

La educación integral en sexualidad (EIS) es un método de educación sexual que pretende dotar con herramientas a los niños, niñas y jóvenes para desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan ejercer su sexualidad de manera plena, sana y segura, entablar relaciones sociales y sexuales respetuosas y comprender y garantizar la protección de sus derechos y los de los demás. De acuerdo con la UNESCO (2018) es un proceso basado en un currículo para enseñar y aprender sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, por lo cual, adapta los programas de acuerdo con la edad y etapa de desarrollo en que se encuentren los estudiantes.

La EIS aborda la sexualidad desde un enfoque holístico como parte del desarrollo de las personas, y desde una mirada positiva destacando la importancia de valores como el respeto, la inclusión, la no discriminación, la igualdad, la empatía y la responsabilidad. Asimismo, fortalece mensajes positivos en relación al cuerpo, la pubertad, las relaciones, el sexo y la vida familiar (UNFPA, 2021; UNESCO, 2018; UNESCO, 2023).

Para la EIS, la sexualidad es una dimensión subjetiva del ser humano, que incluye: “el conocimiento del cuerpo y nuestra relación con este; lazos afectivos y amorosos; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida” (UNESCO, 2018, Pág. 17). En consecuencia, la Educación Integral en Sexualidad abarca una amplia variedad de temas que abordan tanto los aspectos biológicos, como las enfermedades de transmisión sexual, como también los aspectos sociales, como las normas culturales y los roles de género.

En esa línea, los jóvenes se han enfocado en enriquecer sus conocimientos, aptitudes y habilidades más allá de la información que reciben en sus hogares, comunidades o entornos cercanos para poder tener a futuro una vida segura, productiva y satisfactoria. Sin embargo, la información que han recibido sobre las relaciones y la sexualidad a medida que crecen ha sido confusa, contradictoria o incompleta en parte porque la educación sexual sigue siendo un tema tabú al que se oponen en diversos entornos. De acuerdo con el informe “El camino hacia la educación integral en sexualidad” del año 2022 de la UNESCO, el 28%, es decir, 1 de cada 3 participantes de una encuesta de más de 1400 jóvenes de entre 15 a 24 años que habitan en 27 países, consideraron que habían recibido una educación sexual buena o muy buena. Por su parte, quienes pertenecían a comunidades vulnerables como jóvenes en situación de discapacidad o que se identifican como parte de la comunidad LGBTIQ+ consideraban que su educación en sexualidad no fue tan buena como afirmaban sus otros compañeros.

De acuerdo, con este mismo informe solo el 34% de países incluye ampliamente en sus planes de estudio de EIS para secundaria temas sobre orientación sexual e identidad de género, y el 58% incluye temas relacionados con el género y las normas de género. En lo referente a la educación primaria tan solo el 35% de los países ha incluido en sus planes de estudio temas relacionados con el género y las normas de género. En el caso de América Latina solo en 7 países se tienen en cuenta cuestiones de género en la enseñanza primaria y secundaria, en 2, incluido Colombia, se tienen en cuenta en la enseñanza secundaria y en 5 no se cuenta con ningún tipo de educación sexual.

A partir de eso, se evidencia la dificultad de los programas en EIS para reconocer las necesidades particulares de los estudiantes en especial de grupos en situaciones vulnerables como los y las jóvenes LGBTIQ+ que les permitan tomar decisiones informadas respecto a las relaciones,

la sexualidad, la violencia y las desigualdades basadas en el género, el VIH y otras infecciones de transmisión sexual (ITS), en tanto que estas problemáticas continúan planteando graves riesgos para su salud y bienestar. A esto se añade que, de acuerdo con la UNESCO (2022), en las regiones de Asia y el Pacífico, África Subsahariana y América Latina y el Caribe todavía el 17% de los países promueven una educación sexual centrada solo en la abstinencia y el 8% en el uso de preservativos, desconociendo que la sexualidad va más allá de problemáticas relacionadas con aspectos biológicos y médicos como las enfermedades o los embarazos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO)¹ es la encargada de promover como uno de sus objetivos una educación inclusiva y de calidad para todos. La UNESCO fomenta la implementación de la EIS en diferentes países como parte fundamental de una educación de calidad, por lo cual ha impulsado el desarrollo de programas, directrices y recursos que sean una herramienta para poner en marcha su aplicación. Lo anterior, lo complementa con diversos proyectos y redes que involucran a diferentes gobiernos, organizaciones de la sociedad civil e individuos.

Para apoyar la impartición de EIS en el mundo la UNESCO, en alianza con otras organizaciones asociadas a las Naciones Unidas, desarrolló las *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad* que buscan ofrecer herramientas para promover una EIS de calidad en los entornos escolares promoviendo el respeto por los derechos humanos, la igualdad de género y el reconocimiento de la diversidad. Esto se complementa con las normativas y políticas sobre educación sexual que se han desarrollado en los diferentes países.

¹ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) es el organismo encargado de la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información para el establecimiento de la paz. La organización fue establecida el 16 de noviembre de 1945 con el objetivo de construir sociedades del conocimiento inclusivas y sostenibles, en las que se valore la diversidad cultural y se fomente el diálogo intercultural coordinando proyectos, programas y actividades en todo el mundo.

De acuerdo con la UNESCO (2022) el 85% de los países afirma tener políticas o leyes relacionadas con la educación sexual, Wangamati (2020) menciona que, en África Subsahariana, muchos países han desarrollado políticas para la implementación de EIS tras la firma en 2013 del “Compromiso Ministerial sobre educación integral en sexualidad y servicios de salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes en África Oriental y Meridional”, sin embargo, temas como la educación en derechos humanos y género no reciben apoyo por falta de voluntad política, ya que tan solo dos tercios de los estados africanos miembros de la Unión Africana han ratificado el Protocolo de Maputo de 2003² que alienta a los Estados miembros a integrar la sensibilización de género y la educación en derechos humanos en todos los niveles de educación. En el caso de América Latina, aunque 18 países cuentan con algún sustento jurídico para la educación en sexualidad, solo 7 de 18 tienen una política de educación en sexualidad, y solo Argentina y Colombia tienen una ley específica sobre educación en sexualidad (UNFPA, 2017b).

En Colombia, la educación se define como un proceso de formación cultural, social, y continuo que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (MEN, 2022). En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se establece que la educación es un servicio público que el Estado debe regular, inspeccionar y vigilar para garantizar la calidad y el cumplimiento de sus fines. Igualmente, en la

² El Protocolo de la Unión Africana a la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos con relación a los Derechos de las Mujeres en África, también conocido como Protocolo de Maputo hace referencia al tratado internacional que fue adoptado el 11 de julio de 2003, que otorga a las mujeres africanas derechos económicos y de bienestar social. De igual forma, busca promover la igualdad de género en el continente, en ese sentido, el Protocolo de Maputo aborda una gran variedad de temas relacionados con la participación política, la igualdad de acceso a la justicia, la igualdad en el matrimonio y en las relaciones familiares, la salud sexual y reproductiva, y la eliminación de la violencia contra las mujeres.

Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva³ se establece que la educación para la sexualidad es un derecho de niños, niñas y adolescentes que el Estado debe garantizar.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) es el organismo encargado de formular la política de educación nacional y garantizar el desarrollo de una educación de calidad, desarrollando proyectos de cobertura, eficiencia, calidad y pertinencia; y de supervisar la impartición de una educación sexual en todas las instituciones del país. En su apuesta por configurar un sistema educativo público de carácter masivo que llegue a todos los rincones del país ha demandado el uso y producción de materiales o recursos educativos como: cartillas, manuales, libros, textos escolares, así como programas en radio, televisión o recursos en internet. Esta solicitud se realiza de manera especial, para los niveles de educación preescolar, básica primaria, secundaria, y educación media.

El material educativo también llamado “recurso”, “Medio” o “ambiente” para referirse a los documentos de lineamientos de la política educativa nacional, es definido por la Política Pública de recursos educativos⁴ como “objetos culturales usados intencionalmente en la mediación pedagógica que proponen los docentes en los procesos de enseñanza para apoyar, sustentar, consolidar y enriquecer los procesos de aprendizaje y el desarrollo integral de los y las estudiantes, en el marco del currículo escolar” (MEN y CERLALC. 2021, pág. 12). El material cumple con una función de asistencia a los docentes en el desarrollo de los planes de estudio, programas y metodologías que contribuyen al aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los

³ La Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva tiene como objetivo mejorar la salud sexual y reproductiva de todos los colombianos, en ese orden, busca promover el ejercicio de los Derechos sexuales y reproductivos de toda la población con especial énfasis en la reducción de los factores de vulnerabilidad, los comportamientos de riesgo y la atención a grupos con necesidades específicas. (Min. Protección Social, 2003).

⁴ La Política Pública de Recursos educativos también llamada Más y mejores aprendizajes, tiene como objetivo aportar al mejoramiento de la calidad de la educación de carácter nacional, regional y local mediante el acceso, la calidad y la equidad en el uso de los recursos educativos disponibles en el sistema educativo del país.

estudiantes en Colombia (Unesco y LLECE, 2010) y contribuye, además, en el desarrollo de competencias que formen ciudadanos integrales.

En el país, se ha desarrollado una Política Pública de recursos educativos que hace parte de los proyectos de cobertura del MEN y busca organizar, fortalecer y orientar estas herramientas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el sistema educativo del país teniendo en cuenta enfoques de inclusión y reconocimiento de la diversidad en diferentes aspectos como el género o la sexualidad. Estos lineamientos entran a ofrecer soporte a apuestas como las del Programa de Educación para la sexualidad y construcción de Ciudadanía (PESCC) que es una política del MEN para contribuir al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos sobre educación en sexualidad con un enfoque en derechos humanos, sexuales y reproductivos y construcción de ciudadanía que incluye módulos obligatorios sobre diversidad sexual y de género (MEN, 2008).

No obstante, a pesar del creciente interés del MEN por desarrollar distintos tipos de material educativo que reconozcan la diversidad sexual y de género, y de contar con recursos educativos que abordan específicamente el tema, como el PESCC, no se ha logrado generar un acompañamiento a la tarea de reconocer y superar formas de discriminación presentes en imaginarios sociales, ideas compartidas, prejuicios y estereotipos que justifican esta práctica. Estas conductas de estigmatización se presentan en la sociedad a través de comportamientos machistas y homofóbicos que se entrecruzan con otros como la xenofobia, el racismo y el clasismo dentro de las instituciones educativas. Según las ONG Colombia Diversa y Sentiido⁵ en su encuesta sobre

⁵ Colombia Diversa es una organización no gubernamental que desde 2004 lucha por los derechos de aquellas personas que han sido discriminadas por amar, ser o parecer “diferentes”.

Sentiido es una organización colombiana sin ánimo de lucro creada en 2011 y constituida legalmente en 2013, que produce y aporta conocimiento y capacita sobre género, diversidad sexual y cambio social.

clima escolar LGBTIQ+ realizada en el año 2016, el 67.0% de los estudiantes afirmaron sentirse inseguros dentro de los establecimientos educativos por su orientación sexual y el 54.8% por su identidad de género. Sin embargo, el 9.4% afirmaron también sentirse inseguros por la religión a la que pertenecen, el 9.2% por su situación económica y el 3.8% por su raza o etnia.

En ese sentido, según MEN y CERLALC (2021) el contenido de los recursos educativos y los recursos o materiales en sí no han logrado contribuir a superar aquellas prácticas, y acciones que han profundizado las brechas de exclusión e inequidad social y cultural de poblaciones históricamente marginadas, o discriminadas, debido a su sexo, orientación sexual, identidad de género, etnia, religión, ubicación geográfica o situación socioeconómica.

Escenarios como los arriba descritos surgen en gran medida en el marco de la coexistencia de discursos (Szasz, 2004) por ejemplo, sobre la inclusión y el reconocimiento de la diversidad sexual y de género con ideas implícitas de un sistema binario de género hegemónico, la heterosexualidad y la heteronormatividad como bases de la idea de la familia colombiana, las cuales, aparecen no solo en el contenido y los recursos educativos sino en el debate alrededor de su desarrollo e implementación. Según ONU Mujer (2020), los recursos educativos están condicionados por los valores religiosos en la educación, la ideología de la supremacía masculina, el control social sobre los cuerpos y la sexualidad, el ideal de familia monógama, heterosexual, duradera y cerrada al espacio público que repercuten en dinámicas de violencia, por lo cual deberían tenerse en consideración al momento de producir los recursos educativos para los y las estudiantes.

De acuerdo con Colombia Diversa y Sentiido (2016) solo un 35.5% de los estudiantes que participó en la encuesta sobre clima escolar, manifestó que en clase se enseñaron temas relacionados con diversidad sexual y de género y con la comunidad LGBTIQ+ y tan solo el 23.1%

afirmó que los libros o materiales educativos obligatorios contienen información relacionada con el tema. Mientras que el 36.3% mencionó que nunca ha recibido clases en las que se aborden temas como la diversidad sexual y de género.

De tal forma, se hace necesario romper con esos condicionamientos para apostar por el desarrollo y la implementación de un material con un enfoque inclusivo. Sin embargo, ha sido un gran reto para el MEN lograrlo, puesto que en sus múltiples intentos se han producido grandes controversias mediáticas, morales, religiosas y políticas, las cuales confirman que estos procesos están permeados por ideas sobre un sistema binario y la heterosexualidad que son la base de la heteronormatividad, y se entrecruzan con los intentos por avanzar en ideas sobre diversidad sexual y de género.

Muestra de ello, es el repudio que generó en el 2016 la construcción de la cartilla “Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela” por parte del MEN juntamente con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)⁶, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁷ y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF)⁸. La cartilla nació como una herramienta pedagógica en cumplimiento de la orden expresa dada por la Corte Constitucional en la Sentencia T-478 de agosto de 2015, en la cual se establecía la necesidad de revisar los manuales

⁶ El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) es un organismo de las Naciones Unidas que fue creado en 1969 con el fin de encargarse de la salud sexual y reproductiva y apoyar el acceso a una amplia gama de servicios de salud sexual y reproductiva tales como la planificación familiar voluntaria, la atención de la salud materna y la educación completa sobre sexualidad.

⁷ El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es agencia de desarrollo de las Naciones Unidas que trabaja en 170 países y territorios, ayudando a erradicar la pobreza y reducir las desigualdades y la exclusión.

⁸ El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) es una agencia de las Naciones Unidas creada en 1946 que trabaja en la protección de los derechos de todos los niños en todas partes. En materia de educación la UNICEF promueve el acceso a una educación de calidad y equitativa para todos los niños, incluyendo aquellos en situaciones de emergencia o vulnerabilidad.

de convivencia de las instituciones educativas de todo el país junto con la creación definitiva del Sistema Nacional de convivencia Escolar en concordancia y dando cumplimiento con lo estipulado por la Ley 1620 de 2013⁹ y el Decreto 1965 de 2015¹⁰. El objetivo era determinar que los manuales y los establecimientos educativos sean respetuosos con la orientación sexual y la identidad de género y que, además, “incorporen nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes” (T - 478 del 2015, 2015).

Para el desarrollo de este material, se formularon 34 preguntas orientadoras, dirigidas a las directivas de las instituciones educativas del país, que buscaban abordar temas como: enfoque de género, convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias; y explicar a profundidad conceptos como “orientación sexual”, “identidad de género” y “expresión de género”, mediante estudios académicos y opiniones de expertos en el tema. Lo anterior, buscaba avanzar hacia una educación más incluyente, con un enfoque de género, que apelara por el respeto de las diferencias. De ese modo, el propósito último de esta apuesta se orientaba a evitar la repetición de sucesos como el de Sergio Urrego, un joven de 17 años que decidió lanzarse de la terraza de un centro comercial en Bogotá el 4 de agosto de 2014 debido a la persecución sistemática y el acoso que sufrió durante su último año escolar por parte de directivos y profesores en la I.E. Gimnasio Castillo Campestre a causa de su orientación sexual y su pensamiento político, convirtiendo el caso en uno de los más trascendentales en el contexto escolar colombiano, marcando un antes y un después en lo referente al acoso escolar por orientación sexual e identidad de género.

⁹ La Ley 1620 de 2013, creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

¹⁰ Decreto que reglamenta la Ley 1620 de 2013.

Retomando la encuesta sobre clima escolar LGBTIQ+ realizada en el año 2016, y en el marco de situaciones como la arriba detallada, se puede encontrar que los rumores malintencionados y la exclusión o marginación deliberada ocurren frecuentemente en las instituciones educativas junto con el acoso verbal, físico y las agresiones físicas. El 36.3% de los estudiantes LGBTIQ+ afirmaron ser víctimas a menudo o regularmente de rumores malintencionados o mentiras en el entorno escolar, mientras que el 30.7% fueron víctimas de exclusión o marginación deliberada. En ese sentido, la historia de Sergio no es un caso aislado, es uno de los múltiples ejemplos de discriminación a causa de la orientación sexual o la identidad de género de una persona. “Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano” es un informe del Centro Nacional de Memoria Histórica que retrata esa discriminación y violencia que han sufrido las personas en entornos cercanos como su familia, la escuela o el trabajo dejando claro que la violencia que se genera en contra de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas no dependen únicamente del conflicto armado, sino que se ha venido formando en los imaginarios de los colombianos quienes se han aferrado al sistema sexo/género que margina a quienes no cumplen con los estándares categóricos de hombre o mujer en un orden hegemónico y a causa de esto, las personas que salen de estas normas son excluidos, perseguidos y sometidos a prácticas violentas por parte de otros.

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica¹¹ en las experiencias que viven estas personas es posible identificar ciertos aspectos que se repiten “algunos tendientes a la aceptación,

¹¹ El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) es una entidad pública adscrita al Departamento para la Prosperidad Social (DPS) que tiene como propósito la recepción, recuperación, conservación, compilación y análisis de todo el material documental y testimonial relacionado con las violaciones ocurridas durante el conflicto armado interno en Colombia. Lo anterior, para establecer y esclarecer las causas de los fenómenos ocurridos durante el conflicto, conocer la verdad y contribuir a evitar su repetición en el futuro.

otros de extrema violencia, y otros, caracterizados por un profundo silencio sobre el tema, que resulta también violento” (2015, p. 81). Estas acciones están marcadas por las costumbres enseñadas a lo largo de los años como que los hombres deben ser fuertes, rudos y realizar acciones acordes a su género y además les deben gustar las mujeres, y por su lado las mujeres deben ser femeninas y les debe atraer el género masculino, si esto no es así está mal no solamente para la familia sino también para la escuela, la iglesia y la sociedad.

Por su parte, la comisión de la verdad¹² en su informe entregado en el año 2022 menciona que de acuerdo con el registro único de víctimas (RUV) en Colombia hay un aproximado de 5.360 personas LGBTIQ+ afectadas a causa de la violencia sufrida en el marco del conflicto armado. Sin embargo, no se tiene la certeza del número total de víctimas a causa del subregistro de personas por el miedo a ser revictimizadas y por la desconfianza ante las instituciones. Para el informe, se estableció un diálogo con un total de 369 víctimas, de las cuales 321 brindaron su testimonio directamente a la Comisión, mientras que las otras 48 fueron referenciadas en entrevistas. De ellas, el 54.5% se identificaron como gays, el 26.6% como lesbianas, el 12.2% como bisexuales, el 8.1% como mujeres transgénero y el 2.2% como hombres transgénero. Añade, que estas personas han estado expuestas a distintos tipos de violencia tales como amenazas, desplazamiento, exilio, violencia sexual, tortura, entre otros, a causa de consideraciones sociales y culturales hegemónicas que han establecido lo que se considera “sano” y lo que es “enfermo”, lo “moral” y lo “inmoral”,

¹² La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición fue creada en el marco del Acuerdo Final de Paz firmado entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC -EP, como un mecanismo de carácter temporal para conocer la verdad de lo ocurrido durante el conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de los actos ocurridos durante el mismo y ofrecer una explicación amplia a toda la sociedad.

lo “normal” y lo “anormal” para mantener un orden social, político, y militar en el contexto del conflicto armado que refleja a su vez el orden imperante en la sociedad.

De acuerdo con el informe *Free & Equal: Unidas por la Dignidad y la Igualdad* “los estudios sugieren que entre el 5 y el 10% de la población mundial puede ser LGBTIQ+” (Naciones Unidas, 2015, p. 4). Según el Departamento Administrativo de Estadística- DANE (2019), en Colombia aproximadamente el 1.2% de personas se identifican como pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+, de las cuales 0.78% son gays o lesbianas, 0.41% son bisexuales, 0.05% son transgénero y 0.02% encierra al resto de personas que se identifican como intersexuales, queer, asexuales, etc. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en estos conteos oficiales el aproximado puede ser mayor ya que una gran cantidad de personas todavía siente miedo de declararse abiertamente parte de esta comunidad por razones familiares, laborales, educativas o simplemente por lo que representa ser LGBTIQ+ en países de América Latina. Este subregistro puede asociarse a la discriminación como práctica recurrente que, en la mayoría de los casos, desemboca en violencia y persecución a la comunidad que agrupa a todas las personas con identidades de género y orientaciones sexuales que no entran en esa heteronormatividad impuesta por la sociedad.

De acuerdo con la Asociación Internacional de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales (ILGA, por sus siglas en inglés) en 69 de los 193 países miembros de la ONU es ilegal la homosexualidad y en 67 Estados se castigan penalmente los actos sexuales entre personas adultas del mismo sexo. Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el año 2015 menciona que en 25 estados miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) incluido Colombia, se presentaron 770 casos de violencia contra personas LGBTIQ+ o percibidas como LGBTIQ+, 594 asesinatos siendo 283 contra hombres gays o percibidos como tal, 282 contra mujeres trans y 55 contra mujeres lesbianas, aunque, los datos no son exactos.

Además, se presentaron 176 casos de violencia contra personas que son parte de la comunidad LGBTIQ+, pero, que no terminaron en muerte y 43 casos de abuso policial. De acuerdo con el informe el común detonador de esta violencia es el deseo de castigar a quienes desafían y se salen de las normas sociales mediante su orientación sexual, identidad o expresión de género.

En ese mismo orden, la ONG Colombia Diversa en el año 2015 en su informe “Cuerpos excluidos, rostros de impunidad. Informe de violencia hacia personas LGBTIQ+ en Colombia” señala que, entre el año 2006 y 2014 se presentaron 398 hechos de violencia policial contra personas LGBTIQ+, entre el año 2012 y 2015 ocurrieron 406 asesinatos incurriendo en un aumento exponencial cada año. Resaltando que el año 2015 fue el de mayor número con 110 casos, de los cuales 52 correspondían a hombres gay, 33 a personas trans, 11 a mujeres lesbianas y 7 a otros casos; y del total de casos, 39% es decir, 43 correspondían a asesinatos por prejuicios hacia la orientación sexual, identidad o expresión de género de las víctimas.

Por otro lado, en su informe “más que cifras” del año 2019, este mismo organismo expone que entre 2019 y 2020 al menos 188 personas LGBTIQ+ fueron asesinadas, de los cuales 106 casos corresponden al año 2019. Además, en ese mismo año se presentaron 107 casos de amenazas u hostigamiento y 109 de violencia policial siendo el 33% de los casos producto de los prejuicios de las personas a causa de la orientación sexual o la identidad de género. En el año 2020 la situación de las personas LGBTIQ+ fue crítica y a pesar de la cuarentena por el COVID -19, los homicidios y agresiones no disminuyeron, al contrario, según Colombia Diversa (2021) aumentaron en este contexto ya que, se presentaron 738 casos entre homicidios, agresiones o violencia policial, considerándose un año muy violento para las personas LGBTIQ+ en Colombia.

En el contexto educativo, en la encuesta sobre clima escolar LGBTIQ+ del año 2016, se menciona que el 21% de los estudiantes dijo que no asistió a la jornada escolar al menos una vez

porque sintieron inseguridad, mientras que el 23.3% aseguraron no asistir al menos a una clase durante toda la jornada porque se sentían incómodos o inseguros dentro del aula (Colombia Diversa y Sentiido, 2016). La razón de estas inasistencias se puede justificar por los altos porcentajes de acoso verbal y físico, y de las agresiones físicas que los estudiantes afirmaron sufrir a menudo o frecuentemente.

Según el informe, tres de cada cuatro estudiantes LGBTIQ+ fueron víctimas de acoso verbal por su expresión de género y su orientación sexual, de esa proporción el 20.6% fue víctima a menudo o regularmente de acoso por su expresión de género y el 18.7% por su orientación sexual. Dentro del acoso verbal y en la normalidad del contexto escolar es frecuente que los estudiantes escuchen expresiones o comentarios negativos, despectivos o peyorativos por parte de sus compañeros, profesores y directivos. Por ejemplo, el 68.9% de los estudiantes afirmaron que con frecuencia o siempre escuchan expresiones como “maricón”, “loca”, “machona”, etc.

El acoso verbal, por lo general es el antecedente para pasar a un acoso físico o a las agresiones físicas como tal, sin embargo, el porcentaje es mucho más bajo ya que el 15.9% de los estudiantes afirmaron ser víctimas de agresiones físicas por su orientación sexual al menos una vez y de ese porcentaje el 3.7% fueron víctimas a menudo o frecuentemente. Por su parte, el 15.2% afirmaron ser víctimas de agresiones físicas por su expresión de género al menos una vez y de ese porcentaje el 2.6% sufrieron agresiones a menudo o frecuentemente. De ese modo, podemos inferir que las palabras o frases hirientes, despectivas y peyorativas, y acciones como el aislamiento, la exclusión, la injuria y el prejuicio son mucho más nocivas para los estudiantes LGBTIQ+ en el contexto escolar que la misma agresión física. Además, estas cifras dan una muestra contable de lo que hemos venido esbozando a lo largo de este apartado con casos como el de Sergio Urrego o lo retratado por el Centro Nacional de Memoria Histórica.

De acuerdo con Sentiido, Colombia Diversa y otras organizaciones (2016) ha sido complejo abordar problemas como el acoso escolar LGBTIQ+ con los tomadores de decisión y los encargados dentro de las instituciones educativas por la creencia compartida acerca de lo inapropiado que es abordar la diversidad sexual y de género con los estudiantes en esa etapa de descubrimiento porque se podrían promover practicas no hegemónicas y reglamentadas cultural y socialmente respecto a la sexualidad y el género lo cual, a su vez, sustenta la idea de que los estudiantes no tienen edad y no se encuentran en una etapa adecuada para reconocerse como parte de la comunidad LGBTIQ+.

No obstante, Sentiido (2020) afirma que a diferencia de lo que se menciona anteriormente, el abordar la diversidad sexual y de género a partir de la educación sexual en los entornos educativos es una manera de prevenir el acoso escolar por orientación sexual, identidad o expresión de género. Una estrategia así planteada permite concientizar a los estudiantes sobre las normas y los patrones de género tradicionales y como estos reproducen prácticas que estigmatizan o discriminan a quienes son o perciben como LGBTIQ+. Además, fomenta en los estudiantes la empatía, una habilidad esencial para la convivencia y la inclusión y para comprender que cada individuo debe no solo hacer valer sus propios derechos, sino también promover los derechos de los demás. Igualmente, debe considerarse que, desde una concepción de *ambientes* o entornos, se llega también a actores clave como docentes, directivos y padres de familia, quienes pueden ser agentes de reproducción o cambios de estos rasgos culturales.

A pesar de eso, y tal como se mencionó, el problema radica en la dificultad para implementar programas y materiales educativos que aborden la diversidad sexual y de género a causa de prejuicios sobre las orientaciones sexuales diversas y desconocimiento de los temas de identidad de género.

Lo anterior se evidencia al retomar el rechazo al contenido de la cartilla “Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela” por parte de amplios sectores como la iglesia, padres de familia y congresistas conservadores quienes consideraron que el documento buscaba adoctrinar sexualmente a los niños, niñas y jóvenes queriendo imponer e implantar una ideología de género mediante frases como “no se nace siendo hombre ni mujer, sino que se aprende a serlo, de acuerdo con la sociedad y época en la que se crezca” (MEN et. AL, 2016, Pág. 19) o preguntas orientadoras que hacían referencia a los roles y estereotipos de género, las identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas y relaciones homosexuales. Para la iglesia católica y otros sectores en desacuerdo, la cartilla reafirma la idea de que la identidad sexual es fruto de una construcción cultural y social rompiendo con el ideal de sexo natural y biológico y la idea de familia heterosexual y monógama como base de la sociedad y del modelo de enseñanza que se había mantenido hasta el momento.

Además, políticos conservadores y cristianos que estaban en desacuerdo citaron un debate de control político contra la ministra de educación de ese entonces, Ginna Parody, argumentando que la cartilla sería un causante y antecedente para motivar a los estudiantes a cambiar de sexo y a ejercer un “disfrute sin límites”, para lo cual, desde su perspectiva, era necesario defender la familia, los niños y adolescentes y la autonomía educativa. Ante eso, la entonces ministra argumentó que “En su gobierno se implementó el programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC). Una de las cartillas que incluyó y que se repartió en los colegios se refiere al género y a los roles de masculinidad y feminidad como construcciones sociales que se enseñan a través de los juguetes y los colores, entre otros” (Sentiido, 2016). Lo anterior, hacía referencia a que en el gobierno de Álvaro Uribe quien, hacia parte de la bancada de

algunos senadores proponentes, se construyó e implementó el PESCC que incluye módulos obligatorios correspondientes a diversidad sexual y de género, lo cual evidencia una vez más como coexisten en estos espacios y procesos diferentes discursos.

De ese modo, la apuesta del MEN por el desarrollo de un material con enfoque inclusivo se enfrenta a los prejuicios y estereotipos presentes en los imaginarios colectivos acerca del género y el sexo que han influido y están presentes implícitamente en el material de la misma forma como lo está en discursos, debates, prácticas y representaciones cotidianas en forma de convenciones sociales interiorizadas por las personas y a su vez los intentos por proponer y materializar una educación integral en sexualidad que permita el reconocimiento de la diversidad sexual y de género.

En el marco de lo arriba señalado, el desafío de la sociedad y de esta investigación es poner atención a los recursos educativos existentes como el PESCC que circulan en los ámbitos escolares revisando como abordan la diversidad sexual y de género y vigilando que en su implementación no se difundan estereotipos de género que sostengan la discriminación y la desigualdad social y política dentro de los ambientes escolares, garantizando una educación sexual integral como lo establece la Ley general de educación y otras normativas sobre el tema en el país.

A partir de lo anterior, surge el interés por dar respuesta a la pregunta *¿De qué manera el abordaje de la diversidad sexual y de género que se realiza en el PESCC cumple con las orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad?* para identificar como el PESCC cumple con las orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad realizando un abordaje de la diversidad sexual y de género desde un enfoque inclusivo, que reconoce y promueve abiertamente los derechos humanos y la diversidad, o por el contrario, está limitado por la coexistencia de discursos y la influencia social, cultural y política que no permiten

abordar la diversidad sexual y de género, al igual que la sexualidad, tal como lo establecen las orientaciones.

En ese sentido, el objetivo general de la presente investigación fue analizar la manera en que es abordada la diversidad sexual y de género en el lineamiento sobre educación sexual difundido por el MEN a la luz de las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad de la UNESCO. Para su desarrollo, se buscó (1) Caracterizar los lineamientos sobre educación sexual difundidos por el MEN y la UNESCO; (2) Comparar la propuesta del PESCC con las orientaciones internacionales sobre educación sexual; y (3) Comprender las narrativas que subyacen a los lineamientos analizados desde la propuesta teórica de la diversidad sexual y de género.

Esta investigación pretendió obtener conocimientos que continúen enriqueciendo las intervenciones y discusiones que se dan en el marco de la educación sexual integral. Asimismo, a nivel político exponer y analizar la coexistencia de discursos que se evidencian en entornos formales e informales permeados por el contexto político, social, legal, cultural, moral y religioso que han influenciado en el abordaje de la diversidad sexual y de género en programas educativos como el PESCC y no han logrado un impacto en la reducción de problemáticas como la discriminación que están arraigadas a marcos heteronormativos y discursos implantados sobre el deber ser del género y la sexualidad.

Al mismo tiempo, a nivel de la ciencia política se pretende entender como el abordaje de la sexualidad y la impartición de la EIS están influenciados por relaciones de poder que limitan el control sobre los cuerpos, las relaciones que se establecen con los demás y los mensajes que se difunden sobre el género, la sexualidad y la diversidad. Lo anterior ha afectado en especial a las personas que no cumplen con los cánones tradicionales sobre el género, no se adaptan al orden

social y cultural imperante y recurren a actos performativos para expresar la abyección a la norma y no sentir miedo o rechazo cuando se salen de lo establecido. En ese orden, es preciso mencionar que este trabajo de grado se adscribe al Grupo de Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad, en la línea Familias, Género y Sexualidad al igual que, al semillero *Interseccionalidad e inclusión* aportando una mirada interdisciplinar desde la ciencia política.

En ese sentido, se pretendió ampliar el conocimiento acerca de la influencia de la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979), es decir, la influencia de cada sistema (macro, exo, meso y micro) en el que se desenvuelve la persona en el abordaje de la sexualidad en los entornos educativos, resaltado que las creencias, valores, prácticas de diferentes actores que aportan y participan directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje, así como el contexto, repercuten en el desarrollo de conocimiento, aptitudes y habilidades en lo referente a la diversidad sexual y de género.

A nivel social, difundir esta investigación permite comprender las dinámicas en torno al abordaje de la diversidad sexual y de género en los entornos escolares y a su vez comprender como el correcto abordaje puede impactar en la disminución de la discriminación y la violencia a causa de la orientación sexual, la identidad y la expresión de género. Además, se visibiliza la gravedad y magnitud de esta problemática en la sociedad en general, pero en especial en las instituciones educativas que se considera que deberían ser espacios de promoción del respeto, la tolerancia, la empatía y el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. También resaltaré la necesidad de que tanto las entidades gubernamentales como las organizaciones de la sociedad civil continúen dedicando esfuerzos para promover los derechos de la comunidad LGBTIQ+. A pesar de los avances en el reconocimiento de dichos derechos, todavía persisten actitudes homofóbicas, transfóbicas y prejuicios heterosexistas en nuestras estructuras sociales.

A continuación, para efectos de un mayor conocimiento acerca de lo que antecede esta investigación, se presentará una revisión de estudios realizados a nivel internacional sobre el abordaje de la diversidad sexual y de género en programas de EIS en diferentes países en el mundo y a su vez, estudios realizados a nivel nacional que evidencian los antecedentes investigativos que han surgido en lo referente a la inclusión de la diversidad sexual y de género en la EIS en el marco de la implementación hasta ahora del PESCC. Estos estudios ofrecen elementos importantes que permiten la contextualización en torno al objetivo general que se plantea y de igual forma permiten una aproximación a la problemática de la inclusión de estos temas en la impartición de EIS.

Se iniciará con los estudios que abarcan la EIS a nivel internacional; para este caso, se han tomado como referencia ocho textos de autores que han realizado investigación en el tema de EIS desde diferentes perspectivas. DePalma y Cebreiro (2018) realizan un análisis de dos diferentes líneas de activismos en torno a la diversidad sexual y de género y el impacto que tienen y tuvieron en el ámbito educativo español. Por su parte Perdomo y Rodríguez (2022) y Wangamati (2020) recurren a la revisión bibliográfica sobre la implementación de EIS, sin embargo, mientras que los primeros realizan una recopilación de textos para comparar los programas de EIS en Colombia y Argentina; Wangamati (2020) realiza una revisión de los currículos de EIS en África subsahariana.

En lo que respecta a Browes (2015), Castillo, Derluyn, Jerves, y Valcke (2020), Ellis y Bentham (2021) realizan estudios de caso sobre la implementación de EIS en colegios en Etiopía, Ecuador y Nueva Zelanda. En cuanto a Retana (2019) realiza un análisis de los programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral implementados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). Finalmente, DeMaria, Galárraga, Campero y Walker (2009) realizan un diagnóstico el panorama legislativo y curricular sobre sexualidad y prevención

contra el virus de inmunodeficiencia humana (VIH) en el ámbito escolar en América Latina y el Caribe.

En esa línea, con respecto a la EIS, se retoma la definición planteada por la UNESCO (2018) que entiende la EIS como un proceso basado en un currículo que pretende dotar a niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan no solo enfrentarse a aspectos sobre la salud sexual y reproductiva, sino también a la incidencia de factores sociales y culturales en el ejercicio de la sexualidad (Perdomo y Rodríguez, 2022).

Según Browes (2015), Wangamati (2020) y Perdomo y Rodríguez (2022) los programas en EIS deben abordar problemas subyacentes a temas de salud y relaciones sexuales como la desigualdad de género, lo que significa que se debe comprender que la EIS va más allá del individuo y de problemáticas que les afectan individualmente como el embarazo adolescente y la prevención del VIH, la EIS aborda de igual forma cuestiones que recaen y afectan a la sociedad en conjunto como las normas de género, la diversidad, la expresión y el placer sexual, las relaciones sexuales y la violencia.

Sin embargo, de acuerdo con las autoras en regiones como África Subsahariana la EIS mantiene un enfoque que busca prevenir a los niños, niñas y jóvenes sobre los riesgos potenciales asociados al sexo promoviendo y priorizando en primer lugar la abstinencia, y en segundo, el uso de preservativos. De acuerdo con Wangamati (2020) en África han predominado enfoques basados en la fe, la moral y la salud para impartir educación sexual los cuales buscan evitar por un lado relaciones sexuales prematrimoniales o extramatrimoniales y por el otro, problemas asociados a la salud como los embarazos no deseados y las ITS. Esto lo confirma Browes (2015) quien menciona que, en el caso particular de Etiopía, la educación sexual ha sido limitada en los entornos educativos ya que, la información sobre sexualidad generalmente se aborda desde una perspectiva

puramente biológica, ignorando en gran medida los aspectos sociales de la sexualidad y negando la posibilidad de que niños, niñas y jóvenes accedan a información sobre salud y derechos sexuales y reproductivos.

Lo anterior, puede estar asociado a la influencia de las tradiciones y costumbres ya que una gran parte de comunidades en África Subsahariana se consideran religiosas, tradicionales y patriarcales y aplican la abstinencia sexual prematrimonial, la monogamia, la creencia en la santidad de la vida, las relaciones sexuales entre sexos opuestos y la dominación masculina y la subordinación y obediencia femenina tal cual lo transmiten libros religiosos o la cultura, en ese sentido temas como la orientación sexual, la masturbación, el aborto y la desigualdad de género rara vez son abordadas en el contexto de la EIS puesto que están en constante conflicto con las normas de género, las creencias religiosas y culturales, y las prácticas de la comunidad (Wangamati, 2020) (Browes, 2015).

Al igual que en los casos anteriores, Retana (2019) afirma que, en Costa Rica, la implementación e impartición de EIS, a través de los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral del Ministerio de Educación Pública, ha estado permeada por discusiones sobre “visiones de mundo enfrentadas en una amplia gama de temas, entre ellos el aborto, los métodos anticonceptivos, la violencia sexual, el lugar social de la familia y la diversidad sexual.” (Pág. 134), al igual que por discursos médicos que limitan la EIS a aspectos sobre la salud. Lo anterior, de acuerdo con la autora no es un fenómeno único de este país, sino que se extiende a toda la región latinoamericana citando ejemplos como Colombia, Perú o Guatemala.

Castillo, Derluyn, Jerves, y Valcke (2020) mencionan que en el caso de Ecuador también se favorece el discurso sobre los riesgos de la sexualidad ya que, prevalece una visión moralista basada en tradiciones conservadores y creencias religiosas mayoritariamente católicas y una visión

mayormente biológica del sexo y la sexualidad que influyen en la unificación de puntos de vista sobre la educación sexual de estudiantes y docentes y dificultan una EIS de buena calidad.

Retana (2019), retomando a Moran (2018), añade que, en la región, las creencias religiosas y las ideas sobre el pecado han sido remplazadas por aspectos biológicos que ejercen control sobre los cuerpos y causan resistencia a los nuevos paradigmas sexuales. DeMaria, Galárraga, Campero y Walker (2009) añaden que los programas sobre educación sexual en la región han sido discretos al considerar intervenciones muy puntuales que ignoran el tema de la sexualidad integral dentro del contexto socio-político y cultural del país donde se lleva a cabo.

Lo anterior, es una muestra de la desconexión entre la EIS convencional que, recurre a enfoques médicos o moralistas, con la realidad que viven los jóvenes en el mundo actual, ya que “las identidades y prácticas sexuales de muchos jóvenes no pueden explicarse dentro de las narrativas heterosexuales convencionales de monogamia y procreación... muchos se identificaron como 'heteroflexibles', 'bisexuales' o 'pansexuales' y/o definieron el género de diferentes maneras.” (pág. 709), eso visibiliza que la experiencia de muchos jóvenes respecto a su género y su sexualidad esta fuera de las normas convencionales (Ellis y Bentham, 2021). Según Perdomo y Rodríguez (2022), los enfoques moralistas y biologicistas han excluido la diversidad sexual y de género al momento de impartir educación sexual dejando de lado numerosas experiencias humanas como el placer, el deseo, las relaciones afectivas de la comunidad LGTBIQ+ y reafirmando las relaciones heterosexuales como las únicas válidas e ignorando a la vez la diversidad de los seres humanos.

DePalma y Cebreiro (2018) mencionan que de acuerdo con varios colectivos LGTBIQ+ en los entornos educativos se promueve la naturalidad de las normas de género y la heteronormatividad que establece la heterosexualidad obligatoria, la cual también se ha

normalizado. En el caso de Etiopía, de acuerdo con Browes (2015) temas como la homosexualidad y la masturbación no son abordados en clase ya que son percibidos como negativos por la sociedad. En cuanto a América Latina y el Caribe se evidencia una gran brecha en lo referente a la discriminación a causa de la orientación sexual o identidad de género, así como en la educación enfocada en la prevención para comunidades con orientaciones sexuales distintas a las convencionalmente aceptadas (DeMaria, Galárraga, Campero y Walker, 2009).

DeMaria, Galárraga, Campero y Walker (2009) mencionan que la eficacia y el éxito de iniciativas educativas como los programas de EIS dependen de factores como el contexto socio cultural y familiar, los contenidos de los planes de estudio, el ambiente, el respaldo político-legislativo y el conocimiento del tema por parte de los docentes. Sin embargo, Perdomo y Rodríguez (2022) retoman a Demysex (2010), para afirmar que en la práctica docente existe un desarrollo dispar de los conocimientos, conductas y actitudes. Aunque se mencionan conceptos como sexualidad, ciudadanía y derechos humanos en el discurso, la forma en que los docentes se comportan revela tendencias que dificultan el respeto de los derechos de los estudiantes y obstaculizan su participación en el proceso de toma de decisiones. Además, persiste una inclinación hacia la discriminación de género y la exclusión basada en la orientación sexual.

De acuerdo con Castillo, Derluyn, Jerves, y Valcke (2020) y Browes (2015) los docentes no se sienten cómodos al abordar temas que van en contra de sus creencias o que son controvertidos ya que, en la enseñanza de la EIS, a diferencia de la enseñanza de otros temas, se debe considerar el involucramiento directo de la historia de vida de la persona que imparte de la EIS. En ese sentido, si el profesor o encargado de impartir EIS no ha recibido una formación, ya sea formal o informal, en diferentes etapas de su vida, es probable que tienda a repetir lo que le fue enseñado. En consecuencia, es probable que el docente encargado del espacio adopte una perspectiva

reduccionista de la sexualidad, centrándose únicamente en brindar información biológica o en la prevención de enfermedades y embarazos no deseados, y a su vez, evitando temas como la diversidad sexual, inequidad de género, discapacidad y violencia (Perdomo y Rodríguez, 2022, pág. 38).

De ese modo, al retomar los autores tratados se puede evidenciar que el abordaje de temas como la diversidad sexual y de género en la EIS ha estado empañado por factores sociales y culturales como el contexto, las creencias, las tradiciones, entre otros que reflejan la dificultad para incluir en los programas sobre EIS temas como la diversidad sexual y de género. A pesar de eso, Ellis y Bentham (2021) mencionan que “si bien la educación sexual en las escuelas se ha centrado en la heterosexualidad convencional, en los últimos años ha habido un movimiento hacia la inclusión de perspectivas LGBTIQ+ a menudo denominada educación sexual inclusiva” (Pág. 708). Lo anterior, se refleja en el caso de Aotearoa Nueva Zelanda donde desde 2015 la diversidad sexual (incluyendo identidades y perspectivas lesbianas, gays, bisexuales) y la diversidad de género (transgénero; género no binario) se han incorporado de manera explícita en las pautas curriculares para la enseñanza de la educación sexual en los centros educativos.

Movilla (2022) cita a la UNESCO para añadir que es una necesidad darle prioridad a la capacitación de maestros para dar claridad sobre la EIS, los temas y las problemáticas que abarca, desaprender tabúes, fomentar la perspectiva de género, la empatía social y la confianza mutua entre estudiantes y quienes hacen parte de sus familias, que les permita a los docentes abordar sin prevenciones y con mayor seguridad los temas de sexualidad desde un enfoque integral que responda a las realidades y necesidades para generar transformaciones socioculturales en la comunidad.

Siguiendo con el tema, es pertinente abordar el caso colombiano por lo cual se han tomado como referencia siete textos que indagaron sobre la implementación del PESCC y sus avances. Así pues, Sánchez (2018) y Perdomo y Rodríguez (2022) realizan una revisión bibliográfica, sin embargo, mientras que la primera, realiza una revisión bibliográfica de diferentes investigaciones desarrolladas sobre el PESCC para conocer el estado de su aplicación e implementación en Colombia, Perdomo y Rodríguez (2022) realizan una recopilación de textos para comparar el PESCC en Colombia y el PNESEI en Argentina. Por su parte, Movilla (2022) propone una revisión de la implementación del PESCC en especial, en lo referente a las acciones puntuales que responden a procesos de mejora continua desde las directrices nacionales, regionales y locales.

Por otra parte, Cortés, Flórez, Ibarra, Martínez, y Trujillo (2016) realizan una revisión del avance en la implementación del PESCC teniendo en cuenta dos indicadores, un componente de fortalecimiento institucional a nivel de gobiernos territoriales y un componente pedagógico a nivel de colegios en Boyacá y Cundinamarca. En lo que respecta a Duque (2016) y Estupiñán (2009) realizan un análisis del discurso que subyace al PESCC y un análisis textual y de contenido del PESCC desde una perspectiva crítica de género respectivamente. Por último, Gutiérrez (2011) realiza una reflexión sobre el componente de orientación sexual del PESCC bajo el marco de la Constitución Política y la legislación educativa vigente.

En esa línea, con respecto al PESCC, se retoma la definición planteada por el MEN (2008) que menciona que es una iniciativa para promover la implementación y la continuidad de una política de educación sexual basada en el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos mediante el desarrollo de Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad. De acuerdo con Duque (2016) el PESCC busca abordar la sexualidad de forma clara y directa con

las palabras adecuadas y evitando la confusión de términos que suelen reproducir mitos alrededor de la sexualidad acerca de la edad en la que ocurre o la edad en la que es propicio abordarla ya que para el programa se debe reconocer que la sexualidad está presente en todas las etapas de la vida de las personas y en ese sentido se debe comprender todos los comportamientos sexuales y todas las expresiones de la sexualidad de cada persona, entendiendo que esta no incluye solamente aspectos como el placer sino también la expresión de amor y afectividad (Movilla, 2022).

El PESCC considera que la sexualidad es una construcción social que está determinada por factores particulares de cada sociedad, en lo referente a la cultura, la historia, la economía, la política y las costumbres, por lo que “la sexualidad y su educación es un asunto dinámico, que cada escuela debe construir según sus particularidades, teniendo en cuenta que la sexualidad es cambiante, dinámica, que no hay un tipo sexualidad que cubra a toda la humanidad”. (Duque, 2016, pág. 185)

Movilla (2022) menciona que el PESCC pretende comprender la sexualidad desde una perspectiva inclusiva, considerando como esta se articula a las diversas expresiones de identidad y existencia de las diferentes poblaciones del país, incluyendo etnias, ubicaciones geográficas y diversidad sociocultural. Lo anterior, gracias a la presencia de modelos progresistas y tradicionales en las iniciativas sobre educación sexual que se han implementado en Colombia, los cuales han intentado cautelosamente flexibilizar los discursos escolares para incluir y reflexionar sobre temas como la diversidad sexual y cultural, que permitan superar estereotipos y alentar a los estudiantes a tener relaciones incluyentes, donde unos de los elementos fundamentales es el reconocimiento del otro. No obstante, añade, que no se anulan las tendencias que aún proclaman como "correctos" algunos valores. (Gutiérrez, 2011).

De acuerdo con Sánchez (2018) uno de los objetivos del PESCC es fomentar la formación de ciudadanos tolerantes y respetuosos de la dignidad, la pluralidad de identidades y formas de vida y de los derechos sexuales y reproductivos tanto propios como de los demás. Lo anterior, puede considerarse como una aproximación al reconocimiento de la diversidad sexual y de género, y como una manera de abordarlo a través del respeto y la aceptación de las diversas identidades y personas involucradas. En esa línea, el programa aborda temas que habían sido considerados como un tabú como la orientación sexual o el placer femenino y los enmarca en un plano de derechos que confronten los mitos y creencias que se han creado alrededor de estos temas y han producido discriminación y violencia (Gutiérrez, 2011).

Sin embargo, Estupiñán (2009) difiere de los anteriores autores al mencionar que los modelos o discursos que han predominado en la impartición de educación sexual en el país han sido los biologicistas y los psicologistas ya que, prevalecen los aspectos fisiológico-anatómico, el cuidado, la prevención y la salud sexual al momento de abordar el cuerpo, el sexo y los derechos sexuales y reproductivos desconociendo la influencia de factores sociales, históricos y culturales. Además, los discursos que han predominado “privilegian y/o ponen en desventaja a sujetos y funciones específicas, a saber: las mujeres y su capacidad reproductiva y la población LBGTI y los eventuales riesgos de VIH-SIDA.” (Pág. 57)

En el caso del PESCC, Duque (2016) menciona que en el módulo uno del documento en el cual se explican los antecedentes sobre la EIS y se describen los principios conceptuales también, se aborda la dimensión moral en la educación para la sexualidad, ya que se reconoce que las decisiones relacionadas con los comportamientos sexuales están estrechamente ligadas a los valores morales y religiosos de la sociedad y tienen una gran influencia en el proyecto de vida de los estudiantes. Por otra parte, Perdomo y Rodríguez (2022), retoman a Demysex (2010) para

afirmar que en la impartición de EIS se consideran paradigmas conservadores que generan resistencia en los maestros encargados a la hora de abordar información demasiado explícita o relacionada con el erotismo, la diversidad sexual, inequidad de género que van en contra vía de factores morales y religiosos. En ese sentido, para los autores dichas resistencias pueden complejizar la intencionalidad, así como la fidelidad de los principios de la ESI que procura promover el PESCC puesto que se articulan a pedagogías moralistas y biologicistas que al momento de enseñar excluyen temas como la diversidad sexual y de género.

De acuerdo con Gutiérrez (2011), existe una norma moral que tolera las orientaciones sexuales diversas siempre y cuando estas se produzcan en el ámbito privado, es decir fuera de la escuela (espacio público) sin embargo, la tolerancia no implica una aceptación plena ni un reconocimiento social. En ese sentido, las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas han tenido que adaptarse a ciertas formas de expresión de su sexualidad para mantener un orden social de género, a través de una pedagogía de la sexualidad que legitima ciertas identidades y prácticas sexuales, mientras relega y margina a otras.

Lo anterior, como consecuencia de las concepciones sobre lo que es aceptado o no acerca de la sexualidad ya que cada sociedad organiza y controla todo lo relacionado con ella, estableciendo unos límites y códigos que determinan pautas de comportamiento explícitas o implícitas en entornos como la escuela (Duque, 2016). De acuerdo con Gutiérrez (2011), la concepción de la escuela ha estado fundado sobre la heteronormatividad que establece reglas y normas que otorgan mayores privilegios a individuos heterosexuales que a aquellos que no se ajustan a la norma, ya sean gays o lesbianas.

A pesar de lo anterior, la escuela o entorno educativos también pueden contribuir a la transformación de estas, normas, códigos o límites que se han establecido a través del desarrollo

de nuevos significados, prácticas y valores acerca de la sexualidad, la orientación sexual y las diferentes formas de entender lo masculino y lo femenino, trabajando como afirma Cantor (2006) por una escuela en la diversidad y para la diversidad. Para esto, se necesita que los maestros cuenten con herramientas para enfrentar prácticas dañinas como la discriminación y la exclusión en las aulas y a su vez, para identificar discursos o contenidos que subyacen a la sexualidad y que se encuentran en los currículos. Los currículos ocultos son “el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres y de las reglas (normas) y el tono de la interacción, que regulan las percepciones y las relaciones de género de los sujetos” (García, 2003, pág. 15) y que, contribuyen a la transmisión, producción y reproducción de estereotipos que limitan la construcción de subjetividades. (Duque, 2016; Gutiérrez, 2011; Estupiñán, 2009; y Perdomo y Rodríguez, 2022).

De ese modo, la escuela como institución cumple una función estratégica y ambivalente: puede colaborar en la transformación de las estructuras sociales y culturales, pero al mismo tiempo puede reproducir el orden social establecido por lo cual, no se puede considerar del todo como un espacio importante para educar en pro del respeto y el reconocimiento de la diferencia y de los derechos que tenemos todos (Gutiérrez, 2011) (Estupiñán, 2009).

Sánchez (2018) y Gutiérrez (2011) agregan que a esta problemática se suma el hecho de que en Colombia no existe una legislación que respalde los propósitos del PESCC, en especial en lo referente a la diversidad sexual y de género en los entornos educativos, con el fin de evitar que se implementen regulaciones desde el gobierno nacional e incluso en el ámbito educativo que contradigan los logros obtenidos por el programa y obstaculicen el progreso en la agenda pública y privada de promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de todas las personas. Una causa de esto, es la mayor atención e importancia que se ha dado a problemáticas como los embarazos de las adolescentes o las enfermedades de transmisión sexual, a través de encuestas y

mediciones que realizan instituciones del estado como el DANE o Profamilia, que reflejan que al momento de abordar la educación sexual en el país siempre se ha puesto el foco en estas problemáticas (Duque, 2016).

En ese sentido, Perdomo y Rodríguez (2022) mencionan que uno de los principales vacíos en la educación sexual en Colombia y en el caso del PESCC en particular, es la resistencia a abordar ciertos temas como la diversidad sexual y de género, el erotismo y el placer, sin embargo, aclaran que la identificación de este vacío se basa en otros diagnósticos y no en su evaluación. Gutiérrez (2011) añade que este vacío se refleja en la ausencia de información que contemple temas que les afectan e interesan a personas LGBTIQ+ en el currículo escolar, debido a la carencia de revisiones o declaraciones sobre la forma en que se deben abordar los aspectos y funciones relacionados con la sexualidad presentes en el PESCC, las estrategias y actividades específicas para cada grado, ni tampoco se ha proporcionado material educativo complementario en forma de cartillas para respaldar el programa (Duque, 2016).

De ese modo, y al revisar las investigaciones a nivel internacional y nacional sobre la EIS y el PESCC en Colombia se puede identificar que aunque a nivel internacional se ha examinado el abordaje de la diversidad sexual y de género en la EIS en los programas que se han desarrollado en diferentes países, se sigue presentando una gran resistencia a incorporar estos contenidos a los currículos o planes de estudio o los mensajes que transmiten los maestros evidenciando que esto, sigue siendo un desafío en la implementación de calidad de la EIS. Por otra parte, se puede mencionar que a pesar de que a nivel nacional se han realizado investigaciones en torno a la implementación del PESCC en su gran mayoría se han enfocado en problemáticas como las ITS y el embarazo adolescente reflejando la reticencia que se presenta para abordar la diversidad sexual

y de género en el aula y, además, el bajo número de investigaciones que han abordado esta situación.

En esa línea, en busca de una mayor comprensión de cada uno de los aspectos tratados, se presentan los principales referentes teórico conceptuales que se incorporaron en esta investigación. Así pues, resulta relevante abordar las diferentes posturas teóricas que han surgido y desde las cuales se ha estudiado el género, la heteronormatividad, la diversidad sexual y de género y la sexualidad, sin desconocer que estos conceptos se han enmarcado en los estudios de género, como un campo en las ciencias sociales el cual encierra y aborda la problemática la cual hemos querido investigar. Por ello, para este caso utilizaremos los aportes de distintos autores entre ellos Butler (1998), Rubín (1986) y Núñez (2011).

Daremos inicio al marco conceptual abordando primero el concepto de género que constituye el punto de partida de esta discusión, luego, nos encontramos ante la dicotomía de sexo/género la cual, nos conducirá al concepto de heteronormatividad que reglamenta una estructura binaria y excluye a aquellos que no encajan en ella. No obstante, esto da lugar también a la construcción de nuevas alternativas, como las que acoge la teoría Queer y la teoría de la diversidad sexual y de género que finalmente, nos conducirán a abordar el concepto de sexualidad.

Alrededor de la primera mitad del siglo XX diferentes sociólogos y psicólogos empezaron a interesarse en acuñar el concepto de género como el equivalente del sexo en las ciencias naturales. El primero en referirse a dicho concepto fue el psicólogo neozelandés John Money quien según Aguilar (2008) en 1955, propuso un nuevo término para aludir a las conductas específicas que se le dan a hombres y mujeres a las que denominó como “papel de género”. Posteriormente, entre los años 60 y finales de los 80 comienza a configurarse en Estados Unidos y América latina

dicho concepto con los movimientos feministas quienes pretendían abordar y explicar la problemática de la subordinación de las mujeres y las desigualdades entre hombres y mujeres que estaban implantadas en la sociedad desde hace siglos (Cobo, 2005).

En ese intento por contribuir a la construcción del concepto, las ciencias sociales han realizado una distinción entre el significado cultural y social que hace referencia a los roles que la sociedad le otorga al hombre y a la mujer; y, el significado que le ha atribuido la biología que hace referencia a la distinción entre femenino y masculino por las diferencias anatómicas y fisiológicas como los genitales o los órganos reproductivos equiparando el concepto de género con el concepto de sexo. Sin embargo, Aguilar (2008) afirma que el género se ha conceptualizado en contraposición al sexo, haciendo referencia el primero a aspectos psico-socioculturales y el segundo a características anatómicas fisiológicas que distinguen a hombres y mujeres.

Esta diferenciación ha generado una discusión sobre la cercanía y la lejanía de estos dos conceptos ya que, mientras el feminismo francés de la diferencia afirma que el género depende del sexo, otras corrientes como el feminismo radical americano sostienen que se deberían tomar como conceptos separados. De ese modo, se identifican dos corrientes en torno a la discusión: la primera, el determinismo biológico que defiende la cercanía entre ambos conceptos; y la segunda, el constructivismo social que afirma que estos conceptos deben distanciarse. Se ha hecho necesaria la discusión, ya que con la incursión del sistema sexo/género, las posturas de estas dos corrientes viraron en el sentido de la necesidad de que este sistema permanezca o desaparezca en el tiempo al considerarse como algo obsoleto.

En ese orden, el sistema sexo/género hace referencia a las relaciones de poder que se generan entre hombres y mujeres dentro de la sociedad en base a las condiciones biológicas que otorga el sexo a cada persona y los roles que les han sido dados por esa misma sociedad,

imponiendo un binarismo tanto biológico como cultural que rige las sociedades y que permite dar cuenta de que el género es socialmente construido y el sexo biológicamente determinado (Aguilar, 2008). De acuerdo con Barbieri (1992) el sistema sexo/género es el conjunto de prácticas, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual y que dan sentido a las relaciones sociales que establecen las personas.

El concepto de sistema sexo/género fue definido por la antropóloga Gayle Rubín en su libro *The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex* como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana” (Rubín, 1986, pág. 97). Lo anterior, hace referencia al proceso mediante el cual una sociedad a través de un conjunto de normas, valores y prácticas determinan cómo se percibe, se experimenta y se expresa la sexualidad en una determinada sociedad.

De ese modo, el sistema sexo/género reduce y limita la sexualidad de las personas de tres formas: la primera se denomina binarismo sexual y parte del hecho de que el sexo también es un concepto social y culturalmente construido que permite moldear la realidad reproduciendo una ideología reproductiva y heterosexual que solo permite la existencia de dos sexos opuestos y complementario. Sin embargo, dicho binarismo sexual es problemático ya que no considera que hay mucho más que machos y hembras, que existen otras posibilidades como las personas intersexuales y que como afirma Núñez (2011) “la naturaleza biológica del ser humano no es binaria, el binarismo sexual es una construcción cultural.” (Pág. 45).

Por su parte el binarismo de género afirma que solo existen dos géneros, el masculino y el femenino que son dos categorías rígidas y excluyentes que se derivan del sexo biológico asignado al nacer el cual también se expresa en un dualismo sexual (macho – hembra). En ese sentido, el binarismo de género asume que los hombres y las mujeres presentan ciertas características o

disposiciones de actuar, sentir y pensar propias de cada uno las cuales son vistas como algo natural que, además, superpone al hombre por encima de la mujer. Así pues, el sistema sexo/género establece y regula las diferencias y desigualdades entre los sexos, imponiendo una jerarquía de género en la cual los hombres ejercen dominación sobre las mujeres y en ese orden son valorados y privilegiados sobre ellas. Adicional a esto, el binarismo de género ignora o invalida la existencia de otras identidades de género que no se ajustan a esta dicotomía dando lugar a prácticas para someterlos, violentarlos o castigarlos para que cumplan con el ideal social.

El binarismo sexual y el de género encuentran una base ideológica en la heterosexualidad, es decir, en la atracción erótica, sentimental, romántica o sexual por la persona de género y sexo opuesto, el binarismo erótico y el heterosexismo tienen como finalidad biológica y social “la reproducción de la especie y la reproducción social de un modelo de pareja y familia donde el macho-masculino-heterosexual vuelto padre - esposo tiene prominencia de autoridad y privilegios” (Núñez, 2011, págs. 55-56). De ese modo, al igual que en el binarismo de género, se desconocen, condenan, prohíben o invalidan otras expresiones de la atracción erótica y afectiva.

En esa línea, y retomando la discusión sobre la diferenciación del género y el sexo, se encuentra el determinismo biológico apela al mantenimiento del sistema sexo/género y va en defensa de la diferenciación sexual, es decir, que afirma que hombres y mujeres son totalmente opuestos y que dichas diferencias que han sido dadas principalmente por el sexo permiten la permanencia del sistema. Según Aguilar (2008), este enfoque sostenía que “Para el mantenimiento de nuestra especie es fundamental la diferencia sexual.” (pág. 8). De esta forma, el género es una división impuesta de los sexos que es producto de la sexualidad e instituciones como el matrimonio que convierten a machos y hembras en hombres y mujeres (Rubín, 1986). La diferencia permite perpetuar ese binarismo de género que, a su vez, se sustenta en el sexo biológico para determinar

dos categorías y en la heterosexualidad. Al crear una distancia entre ambas es más fácil colocar cánones normativos que impongan el sistema sexo/género para perpetuar relaciones de poder y mantener la estabilidad del ordenamiento social.

Ante esto, el constructivismo social surge como una alternativa la cual, concibe que el sistema sexo/género debe desaparecer puesto que, el concepto de género y el de sexo no están relacionados. El género lo conciben como una construcción social que no necesita del sexo biológico como un factor legitimante, dado que el género no es consecuencia del sexo, ni tampoco es estático pues se construye culturalmente (Butler, 1999). De esta forma, el género no está únicamente determinado por los genitales o los cromosomas XY o XX, este se debe a múltiples factores sociales y culturales que influyen en la construcción de roles y actos de cada persona los cuales dependen de aspectos como el contexto, la cultura y el tiempo.

Así pues, el género es una categoría social que se impone sobre un cuerpo biológicamente determinado y se utiliza como una forma de representar las construcciones sociales y culturales relacionadas con los roles considerados apropiados para mujeres y hombres que se articula a otros factores como la clase social, la educación, la raza, la edad (Scott, 1996 y Gamba, 2008).

En ese orden de ideas, a estas dos posturas opuestas del determinismo biológico y el constructivismo social se articulan la heteronormatividad y la teoría queer y la teoría de la diversidad sexual, la primera, sienta su base en el determinismo biológico aceptando el hecho de que prevalece la cercanía entre el género y el sexo como algo necesario para mantener la diferenciación entre hombres y mujeres y así mantener la estabilidad del sistema. Las segundas, comparten la postura de que el género es una construcción social que se no se encuentra definido por el sexo, no es estática y es un concepto que se renueva dependiendo del contexto sociocultural.

En ese marco, el término de heteronormatividad fue acuñado por Michael Warner para hacer referencia al conjunto de normas, valores y prácticas sociales que institucionalizan y establecen la heterosexualidad como la única orientación sexual válida y privilegiada que se equipara con lo que significa ser humano. La heteronormatividad funciona como una forma de regulación social que impone expectativas y roles de género específicos basados en la dicotomía de género masculino y femenino aprobando y ordenando la heterosexualidad como una característica “natural” de la persona, que tiene en cuenta la diferenciación biológica entre sexos principalmente por motivos reproductivos (Wagner, 1993 y Granados, 2002).

Esta concepción de heteronormatividad se enmarca en un plano del determinismo biológico ya que el objetivo de esa diferenciación entre los sexos es mantener un ordenamiento social ya establecido el cual ve en la reproducción de la especie un proceso básico para mantener la naturalización de que solo existan dos formas de ser: hombre o mujer. En ese orden, la idea sobre la diferenciación sexual y genérica ha dado lugar al imaginario de que cada género debe comportarse de acuerdo con el sexo que le ha sido dado, de esta forma las dos categorías son completamente estáticas y no tienen posibilidad de cambio, generando representaciones rígidas acerca de esa naturalidad del binarismo y permitiendo el establecimiento y funcionamiento del sistema sexo/género. Tal como lo afirma Arteaga (2009)

la matriz «heteronormativa» impondrá sus mecanismos de control... “Cada uno es lo que es: el hombre es hombre y la mujer debe ser mujer”. Este sistema dictamina que los géneros son categorías estáticas; es decir, no se los concibe como espacios móviles que pueden ser habitados indistintamente de acuerdo con una historicidad, a un contexto y a las decisiones personales de los sujetos. (Pág. 92)

De ese modo, las sociedades han adoptado la heteronormatividad como un regulador de los comportamientos y las prácticas femeninas y masculinas en función de la reproducción y la estabilidad del sistema. Además, se ha fundado la heteronormatividad a través de la supuesta naturalidad de los sexos, las relaciones heterosexuales y la familia utilizando las tradiciones, costumbres, creencias religiosas, normas y conceptos médicos para legitimar dichas afirmaciones. Butler (1999) confirma esto al decir que se ha buscado instaurar una heteronormatividad obligatoria que impone un binarismo de género en el cual hombres y mujeres se diferencian gracias a prácticas del deseo heterosexual y la naturalización del cuerpo y el deseo. Así pues, la heteronormatividad se enmarca en un discurso que afirma el binarismo y se sustenta en prácticas culturales dejando de lado en cierta forma el ámbito biológico y remitiéndose a un plano cultural en el cual estas prácticas se construyen a partir de ciertos intereses sociales, que requieren de una estructura estática que las mantenga en el tiempo.

La heteronormatividad ha funcionado a través de un modelo binario de género (masculino y femenino) al que todos tienen que ajustarse (Arteaga, 2009) el cual ha establecido e impuesto el “deber ser” de cada persona dependiendo de si son hombres o mujeres en concordancia con el binarismo sexual (macho – hembra) y el binarismo erótico (heterosexualidad). Según Diniz y Madeiros la heteronormatividad ha naturalizado prácticas cotidianas sometiéndolas a ese binarismo de género que “establece posiciones, desempeños y estatus diferentes para cada género biológico (sexo), legitimando las desigualdades sociales, que se justifican como naturales” (2014, págs. 244-245), los colores son un claro ejemplo al asociar el rosado con las mujeres y el azul con los hombres, retornando así al punto primario de la diferenciación de género.

Al clasificar a las personas en dos únicas formas posibles de género, la heteronormatividad vigila y castiga a quienes no se sienten identificados con esas posibilidades o se distancian de los

cánones impuestos para cada género utilizando la exclusión y recriminación como prácticas frecuentes que ejerce la sociedad contra estas personas.

La normatividad que gira alrededor del sistema sexo/género logra institucionalizar prácticas formales e informales que se consideran aceptables y adecuadas para hombres y mujeres, condenado a quienes no lo hacen a castigos de tipo social, económico, político, cultural y legal. Así pues, otras posibilidades que no son contempladas por los marcos heteronormativos estarían sentenciados a una periferia de género en el cual serían totalmente invisibles y olvidados (Navas, 2019). En ese sentido, al tomar fuerza la idea de que solo existían dos posibilidades biológicas, machos o hembras, se descartan el hermafroditismo como una condición de intersexualidad biológica o las personas transgénero como una disrupción a las categorías hegemónicas de género, contribuyendo a dicha normalización sobre la exclusión de estas personas (Montoya, 2009).

Así pues, la heteronormatividad ha establecido los roles específicos que debe seguir determinado género, dentro de esos roles se incluyen el lenguaje, los gestos, actos, relaciones con los otros, caracterizaciones físicas, entre otras. Los hombres y las mujeres deben adaptarse al estándar de lo masculino y lo femenino respectivamente, quedando atrapados en una rígida estructura binaria que margina lo diferente, lo opuesto e “inaceptable”. Las nuevas formas de vida se encuentran en muchos casos ante la posibilidad de elegir entre seguir la regla y ajustarse al status quo del género o condenarse a una exclusión generalizada que ha sido transmitida de generaciones en generación por las tradiciones y las costumbres en las familias principalmente, para después reproducirse en las instituciones educativas. Nuevas propuestas teóricas como lo Queer dejan entrever una esperanza de deconstrucción y construcción de un nuevo sistema que permita contemplar posibilidades diferentes y dar mayores pasos hacia la diversidad y la inclusión sexual.

Para Butler (1999) no estaba clara la estabilidad del binarismo, ni que la construcción de hombres y mujeres diera como resultado únicamente cuerpos masculinos y femeninos. De ese modo, la construcción de nuevas posibilidades debía romper con esa estructura binaria impuesta y permitir la entrada de nuevos actores, desnaturalizando a hombres y mujeres como las únicas posibilidades. De igual forma, agrega que el género en si no es estático sino una repetición constante de normas tales que producen la apariencia del género como una característica interna que responde a esas reglas y expectativas planteadas por la sociedad, de ese modo, el género no es una categoría rígida e invariable, por el contrario, al ser una repetición constante de normas crea la posibilidad de desafiarlas, desmantelarlas y transformarlas (Butler, 1977).

En esa dirección el género no necesita del sexo para determinar lo masculino o lo femenino ya que, para el constructivismo social, el hombre hace parte de la construcción de la sociedad la cual es un continuo sistema que tiene en cuenta diferentes coordenadas. Para los constructivistas el género no está regido a un resultado igual para todos, que no está determinado por una sola cosa, sino que se construye asimismo dentro de la sociedad en la que se ven inmersas diferentes costumbres, acciones, comunidades, etc.

Ante esto, la teoría Queer aparece como una alternativa en la que Butler pretende romper lazos con ese determinismo biológico que ha sido la base del marco heteronormativo al afirmar la necesidad de la distinción de los sexos y la relación del sexo con el género. Lo Queer desmantela el binarismo de género y el paradigma de la identidad de género (Aguilar, 2008), ya que, postula al género como un cambiante, por lo tanto, el sistema clasificatorio de género hembra/mujer /femenina /heterosexual y macho /hombre /masculino /heterosexual no es válido. De ese modo, permite la inclusión de homosexuales, lesbianas, bisexuales, transexuales, intersexuales entre otros (LGBTIQ+) a quienes anteriormente se había hecho a un lado. Es una nueva oportunidad para

entender el género aceptando una diversidad de formas de ser posibles y concibiendo el género como una categoría que se construye y deconstruye según el contexto histórico y social (Montoya, 2009).

En esa línea, también aparece el concepto de diversidad sexual que hace referencia a la multiplicidad de formas en que las personas experimentan y expresan su sexualidad y su género, es decir, las orientaciones sexuales, identidades de género y expresiones de género presentes en la sociedad. De acuerdo con Núñez (2011) este concepto fue impulsado por movimientos que se resistían a las representaciones dominantes sobre la sexualidad y el género que establecían grupos sociales o instituciones que detentan el poder para controlar y vigilar las actuaciones de las personas en base a lo que ellas mismas han aprendido a considerar como “normal”, natural, sano y adecuado. En ese sentido, los movimientos de resistencia han buscado construir una lucha social, cultural y política que enfrente la opresión, segregación, violencia, marginación, dominación y desprecio que han sufrido personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas o personas que desafían los estrechos límites de lo que se considera masculino o femenino en su comportamiento, forma de vestir o hablar, o personas que nacen con una variedad de configuraciones biológicas diferentes a las establecidas por el binarismo sexual.

La diversidad sexual permite que las personas cuestionen y reconsideren las categorías que se han construido en torno a la sexualidad, las cuales son insuficientes y como afirma el constructivismo social no son fijas ni definitivas ya que dependen de cada sociedad y su cultura por lo cual están en constante evolución, sin embargo, los usos que se le han dado al término no parecen contribuir a la lucha de los movimientos de resistencia ni al cuestionamiento de las categorías en torno a la sexualidad.

Así pues, el término de diversidad sexual se ha usado de 3 formas diferentes: la primera como un eufemismo es decir como un concepto que se refiere de forma más “amable” a las personas con orientaciones sexuales, identidades o expresiones de género no hegemónicas como las personas LGBTIQ+. De ese modo el término sustituye en términos de lenguaje palabras que son violentas o dañinas principalmente en los espacios públicos y genera un discurso de reconocimiento y respeto a las diferencias, no obstante, dicho discurso no está exento de controversia en el ámbito político ya que, existen grupos interesados en mantener y preservar las posturas dominantes en el ámbito sexual, lo cual puede generar disputas y resistencia hacia el reconocimiento pleno de la diversidad (Núñez, 2011).

En segundo lugar, se ha usado el término de diversidad sexual para acoger a un sin número de identidades sociales, históricas y políticas, sin embargo según Núñez este uso es problemático ya que, “introduce en una misma visión ideológica y política, a personas y grupos con intereses, experiencias de vida, necesidades y posiciones sociales, simbólicas y políticas diversas (2011, pág. 37) En ese sentido, el uso como término sombrilla introduce problemáticas como la subordinación dentro de la comunidad LGBTIQ+ donde unos son mayormente vulnerados, oprimidos, invisibilizados y estigmatizados que otros a causa de estructuras de dominación que jerarquizan a las personas de acuerdo a su género.

El tercer uso del concepto de diversidad sexual se ha empleado para referirse a personas y grupos con orientaciones no heterosexuales, sin embargo, como lo propone el autor, este concepto se debería utilizar para describir todos los tipos de orientaciones sexuales e identidades de género incluida la heterosexual ya que, lo que existe son personas con una sexualidad única dentro de una diversidad de opciones que deben considerarse de igual forma. En ese sentido, cuando utilizamos el término 'diversidad sexual' únicamente para referirnos a ciertos grupos, como los no

heterosexuales, estamos perpetuando en el lenguaje una dicotomía que establece una separación entre lo "interno-externo", "centro-periferia" y "uno-otro" del heterosexismo, reforzando una narrativa que divide, excluye y margina lo diferente.

De ese modo, la diversidad sexual y de género hace alusión a las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género incluyendo las hegemónicas, es decir, la heterosexualidad y las identidades sexo-genéricas tradicionales de hombre-masculino y mujer-femenina, considerando todas estas expresiones en un plano de igualdad y reconociendo que todas ellas son simplemente diversas entre sí.

En ese sentido, es preciso mencionar el concepto de disidencia sexual y de género que hace alusión a la acción y el resultado de separarse, discordar, romper y tomar distancia, al tiempo que se adopta una posición diferente respecto a la sexualidad, esto implica diferencias claras con respecto a la inclusión, la asimilación y la adopción de los valores y la moral hegemónica sobre el género y la sexualidad (Bustamante, 2020). De ese modo, el término hace referencia a la alternativa para aludir a la lucha, oposición y contestación cultural, social y política que se encuentra presente en el ámbito de la sexualidad.

De acuerdo con Núñez (2011) este concepto se diferencia del de diversidad sexual y de género ya que, se refiere específicamente a aquellas realidades sexuales y de género que discrepan del modelo sexual y de género predominante y dan lugar a la presencia de una dinámica de poder, de confrontación y resistencia frente a las ideologías conservadoras. Ambos conceptos, el de diversidad sexual y de género y el de disidencia sexual y de género permiten señalar diversos aspectos de un proceso centrado en la lucha por el reconocimiento total de los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos, desafiando las categorizaciones que limitan la

sexualidad y no permiten que todas las expresiones de la sexualidad sean acogidas y disfrutadas plenamente.

Finalmente, es preciso abordar el concepto de sexualidad el cual es una construcción social y cultural que incluye diferentes deseos, prácticas, identidades y significados que son moldeados por factores sociales, culturales, políticos e históricos y no son simples fenómenos naturales e innatos del ser humano (Mendès-Leite, 2016). De ese modo, la sexualidad no hace referencia simplemente a una cuestión biológica o individual de la persona, sino que hace parte del entorno y está influenciada por las normas, valores y estructuras de poder presentes en la sociedad que impactan cómo cada individuo comprende y vive su propia sexualidad. De acuerdo con Weeks (1998) la sexualidad es uno de los elementos más propensos a la organización social, mediante fuerzas que configuran y moldean diferentes aspectos como las posibilidades eróticas del cuerpo las cuales, en razón de los factores sociales y culturales pueden variar de una sociedad a otra, de ese modo, la sexualidad no es un concepto estático e inamovible, por el contrario, es fluido y susceptible de ser cambiado.

La sexualidad tiene dos niveles que interactúan entre sí, el primero hace referencia a aspectos como las leyes, la religión, la cultura, las normas, los valores, las representaciones sociales, las creencias, las ideologías, la organización de la reproducción en la sociedad, estructuras familiares, construcción de identidades sexuales y de género, así como enfermedades de transmisión sexual, violencia de género y vínculos afectivos que influyen y moldean la vida erótica de las personas, es decir un nivel que hace referencia a aspectos externos en relación a la parte erótica pero que influyen en la vivencia de la misma. Y el segundo nivel hace referencia al ámbito individual, donde cada persona vive y experimenta su sexualidad de manera personal mediante sus propias experiencias, deseos y emociones, los cuales están influenciados tanto por los factores

socioculturales del primer nivel como por sus propias vivencias y perspectivas personales (Mendès-Leite, 2016).

En esa línea, la concepción de la sexualidad no solo hace referencia a aspectos como la reproducción, va más allá y abarca diferentes aspectos de la experiencia humana como el género, el erotismo y los vínculos interpersonales los cuales permiten que la sexualidad se constituya como una dimensión básica de la vida de una persona. De acuerdo con Rubio (1994)

La sexualidad humana se construye en la mente del individuo a partir de las experiencias que tiene desde temprano en la vida y que la hacen significar e integrar las experiencias del placer erótico con su ser hombre o mujer (género), sus afectos que le vinculan con otros seres humanos y con su potencialidad reproductiva (sección de conclusiones, párrafo 1).

Así pues, la sexualidad presenta cuatro componentes: la reproductividad, el erotismo, el género y los vínculos afectivos los cuales hacen referencia en primer lugar a la potencialidad sea esta biológica o no de reproducirse, de ese modo no es necesaria la experiencia biológica del embarazo o la reproducción como aspecto biológico para poder ser madre o padre y expresar su reproductividad. En segundo lugar, al conjunto de ideas, imaginarios, conceptos que se tienen sobre ser hombre y mujer, lo que son los demás y el deber ser en función de las categorías masculino o femenino, de ese modo, el género tiene su origen en el sexo en su forma masculina y femenina, las cuales determinan los roles o papeles ideales que los demás esperan de otros. En tercer lugar, hacen alusión a la potencialidad, mayormente, regulada y controlada de sentir placer sexual ya sea con otros o con uno mismo, la cual a pesar de ser innata del ser humano no necesariamente es experimentada, desarrollada y disfrutada por todos de la misma forma o en el mismo momento.

Finalmente, se hace referencia al amor, la unión y la conexión emocional entre las personas, la cual no necesariamente alude a expresiones eróticas del amor, ya que el amor puede manifestarse de diversas maneras y abarcar distintos tipos de relaciones y emociones de acuerdo con la comprensión que cada persona tenga sobre su significado, el vínculo afectivo hace referencia a la interacción recíproca en la que se experimentan emociones y sentimientos respecto a la presencia o a la ausencia de otra persona que es especial (Rubio, 1994, 1998).

Los componentes de la sexualidad mencionados permiten desafiar las representaciones y concepciones tradicionales que se han mantenido alrededor de la sexualidad y han reproducido la idea de un concepto innato e inamovible, por el contrario la reproductividad, el género, el erotismo y los vínculos afectivos permiten entender la sexualidad como un concepto que es una construcción social y cultural que es dinámico y cambiante, de ahí la importancia de tenerlos en cuenta al igual que los anteriores conceptos para analizar el abordaje de la diversidad sexual y de género en los documentos.

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo y busca analizar la manera en que es abordada la diversidad sexual y de género en el lineamiento sobre educación sexual difundido por el MEN a la luz de las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad de la UNESCO. Para eso, se tuvieron en cuenta los tres objetivos específicos que se han planteado en torno a los cuales se establecen los métodos de recolección y análisis de datos.

La investigación cualitativa intenta comprender los significados, definiciones y conceptos en lo referente a la diversidad sexual y de género tal como es presentada en los documentos a través de un proceso interrogativo que explora el problema social o humano partiendo del supuesto de que el mundo social está construido a partir de significados (Creswell, y Poth, 2016; Salgado, 2007), en este contexto la investigación cualitativa permite a la investigadora comprender mejor la realidad, adquirir nuevos conocimientos y descubrir diferentes perspectivas en los documentos sobre la diversidad sexual y de género.

Unidad de Análisis

En ese sentido, en primer lugar, es preciso mencionar la unidad de análisis de este estudio que se ha limitado a una muestra de dos lineamientos sobre educación sexual desarrollados por el MEN y la UNESCO, específicamente el programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) y el Manual sobre Educación Sexual Integral denominado “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad”.

El PESCC es desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en el año 2008 para apoyar a las instituciones educativas del país en el desarrollo de proyectos pedagógicos de educación sexual integral dentro

de las instituciones educativas. El programa está compuesto por tres cartillas: (1) La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes; (2) El Proyecto Pedagógico y sus hilos conductores; y (3) Ruta para desarrollar Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.

Los textos se encuentran en la página web de la UNFPA y el MEN y reciben el nombre de guías o módulos, tienen una extensión de aproximadamente 30 páginas, y están dirigidas a maestros, directivos y actores involucrados en el proceso de enseñanza de EIS en las instituciones educativas quienes serían los encargados de desarrollar los proyectos a través las propuestas pedagógicas, conceptuales y operativas planteadas en cada módulo. De ese modo, en los dos primeros módulos se establecen pautas para su formulación e implementación a través de principios conceptuales e hilos conductores específicos que permiten que los proyectos sean transversales y se integren al proyecto educativo institucional y en el tercero se explica la ruta a seguir para realizar un monitoreo y evaluación al proyecto Pedagógicos de Educación para la Sexualidad.

Por su parte, el manual “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad” es desarrollado por la UNESCO en compañía del UNFPA, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización Mundial de la Salud (OMS), ONUSIDA y ONU mujeres en el año 2018 para promover un proceso de aprendizaje estructurado acerca de la sexualidad y de las relaciones de una manera positiva, fortalecedora y centrada en lo que es mejor para los jóvenes.

Las OU tienen una extensión de 138 páginas y se organizan a través de 7 apartados que incluyen una introducción o panorama general, marco conceptual sobre EIS, los contenidos que debe contemplar la educación en sexualidad, los enfoques pedagógicos y metodológicos para

abordar la EIS, los conceptos clave para propiciar un entorno de aprendizaje de calidad, las políticas y marcos institucionales que sustentan la EIS y las pautas para su monitoreo y evaluación. De ese modo, en el documento se establecen los componentes esenciales para desarrollar los programas eficaces en educación en sexualidad a través de un enfoque basado en la evidencia.

Diseño de la investigación

El estudio fue de tipo cualitativo y contó con una estrategia de investigación narrativa que para cumplir con los objetivos planteados al comienzo de este trabajo recurre al análisis de contenido como técnica de recolección de información la cual combina la observación y producción de datos y la interpretación o análisis de los datos en una dinámica socio cultural. El análisis de contenido es una tarea de des ocultación o develación de las expresiones o significados aparentemente no nombrados, es decir, por lo latente que se encuentra en todo mensaje, texto o documento. Esta perspectiva abre la dimensión de lo no manifiesto del texto, lo cual admite nuevas variables analíticas y complementos (López, 1963) (Piñuel, 2002).

En este caso, se retoma a Fernández (2002) para mencionar que en esta investigación el análisis de contenido trabaja con documentos escritos que se clasifican en el tipo de documentos institucionales al ser emitidos por organismos de tipo gubernamental a nivel nacional e internacional. Además, se enmarca en analizar el contenido respecto a aspectos materiales que hacen referencia a los componentes; a sus relaciones externas, es decir, el contexto histórico, político, social, cultural, ético, moral, legal y científico; a características internas como los mensajes que pretende transmitir y los principios que apoya; a sus alcances sociológicos es decir, los posibles receptores, individuales, grupales o institucionales; y finalmente a sus sentidos ideológicos para identificar los posibles significados que le pueden atribuir al mensaje que pretenden transmitir el PESCC y las OU.

Recolección de la información

Para la recolección de la información la investigadora realizó una matriz (ver anexo 1) en la que se depositó la información de los documentos a partir de las categorías y subcategorías con el propósito de facilitar la caracterización y la comparación de los documentos. De igual forma se recurrió a la herramienta atlas TI para realizar la codificación de los documentos que permiten convertir las categorías y subcategorías en unidades de registro que a continuación se podrán depositar en la matriz para su descripción y análisis.

En la tabla a continuación se describen las categorías y subcategorías que se determinaron para la investigación:

Tabla 1

Descripción de las categorías y subcategorías.

Categoría de análisis	Subcategoría	Tipo de categoría	Descripción conceptual
Sexualidad		Empírica/teórica	La sexualidad hace referencia a una condición humana que abarca aspectos físicos, emocionales y sociales, incluyendo los sentimientos, comportamientos y relaciones vinculadas con el deseo sexual, la atracción sexual, el amor y la intimidad al igual que, aspectos biológicos como la reproducción y la función sexual. “La sexualidad ha sido

		<p>entendida como: un universo simbólico construido sobre una realidad biológica: el sexo. Se trata de una complicada mezcla de estructuras fisiológicas, conductas, experiencias, sentimentalizaciones, interpretaciones, formas sociales, juegos de poder.” (Minsalud, 2014, pág. 49)</p>
<p>Vínculos Afectivos</p>	<p>Empírica</p>	<p>De acuerdo con Rubio (1998) el vínculo afectivo es ese lazo, esa unión entre dos seres. Lo que cada uno de los dos involucrados siente respecto de la presencia o de la ausencia de ese otro ser, no de cualquier ser humano, sino de ese en especial, es el tejido con el que se teje el vínculo afectivo. El vínculo tiene siempre dos lados cuando menos, hay por lo menos dos seres humanos conformándolo (Pág. 118).</p>
<p>Sexo</p>	<p>Empírica/teórica</p>	<p>Conjunto de características biológicas y anatómicas con las que nacen las personas y que están compuestas por los caracteres sexuales como el</p>

		aparato reproductor y los genitales, el desarrollo muscular, la estructura ósea, la voz y la constitución genética (XX y XY). Sin embargo, se debe aclarar que existen casos en que la persona nace con ambos sexos, en cuyo caso se denomina a estas personas como intersexuales (Alvarado, 2010).
Orientación sexual	Empírica	La orientación sexual hace referencia a la capacidad que tiene una persona de sentir atracción constante ya sea emocional, romántico, afectivo o sexual hacia otra persona independientemente de su género. En ese sentido, las personas pueden sentirse atraídas por personas de otro género (heterosexualidad), del mismo género (homosexual), de ambos géneros (bisexual) o no sentir atracción (asexual) (Hernández, 2010).
Expresión de género	Empírica	Se refiere a la manera en que la persona externaliza su identidad de género a través de su vestimenta,

			<p>conducta, postura, interacción social, entre otros aspectos. En ese sentido, la forma en la que las personas comunican y muestran su identidad de género puede transgredir los rasgos culturales que cada sociedad va definiendo como propio de lo masculino y lo femenino (American Psychological Association, 2015).</p>
	<p>Identidad de género</p>	<p>Empírica</p>	<p>La identidad de género se refiere a la forma en que una persona se identifica en relación a las características asociadas con la feminidad o la masculinidad (Alvarado, 2010). Bajo esa premisa, algunas personas se identifican con el género que se les asignó al nacer (hombre o mujer), mientras que otras pueden sentirse más cómodas identificándose con otro género, por lo que, la identidad de género es una experiencia subjetiva y personal, independiente del sexo asignado al nacer (American Psychological Association, 2015).</p>

	Concepto de Género	Empírica/teórica	El género es una construcción social que asigna los roles propios de los hombres y los propios de las mujeres. Se refiere a las características, comportamientos y expectativas asociadas a lo que se considera masculino y femenino en una sociedad (Scott, 1996).
	Heteronormatividad	Teórica	Butler (1999) conceptualiza la heteronormatividad como convenciones sociales e históricas que nos enseñan los determinados comportamientos que deben seguir hombres y mujeres para ajustarse al sistema sexo/género impuesto. La heteronormatividad ubica a la heterosexualidad como la única forma válida y normal en el que se debe vivir la sexualidad por lo que todas las otras maneras de expresarla, desecharla o practicarla se consideran perversas, enfermas o inmorales.
	Cuerpo	Teórica	Para Butler (1999), el cuerpo es una construcción social y cultural que está sujeta a normas y expectativas de

		género, raza, sexualidad y otros aspectos de la identidad. En esa línea, para Foucault (1976), el cuerpo no es simplemente un objeto físico o biológico, sino que es un objeto de conocimiento y poder donde las normas y los valores sociales son impuestos y ejercidos sobre él.
Sistema sexo/género	Teórica	El sistema sexo/género es el conjunto de normas que se generan socialmente y que parten de considerar que el sexo biológico es la base de las construcciones de género de lo masculino y lo femenino (Rubín, 1986). En ese sentido, establece un binarismo tanto biológico como cultural que rige las sociedades a través de las condiciones biológicas que otorga el sexo a cada persona y los roles que les han sido dados por esa misma sociedad.
Diversidad de género	Teórica	La diversidad de género hace referencia a la amplia gama de identidades y expresiones de género que van más allá de las categorías

			binarias tradicionales de "hombre" y "mujer". En ese sentido, hace referencia a identidades como el género no binario, el género fluido, el género queer y muchas otras, junto con el género masculino y el femenino. También puede incluir la exploración de la expresión de género a través de la ropa, el maquillaje y otras formas de expresión.
	Diversidad sexual	Teórica	La diversidad sexual hace referencia a las distintas formas de expresar y vivir la sexualidad humana, es decir, la afectividad, el erotismo, el deseo y las prácticas sexuales que no se limitan únicamente a la heterosexualidad (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012)
Modelo Pedagógico	Modelo tradicional	Empírica	El modelo tradicional concibe el conocimiento algo preexistente y definido exclusivamente por una autoridad única, ya sea la teoría establecida o el docente en ese sentido, se basa en la transmisión de conocimiento por parte del docente

		que es el agente activo, al alumno, que es el receptor pasivo. Además, este modelo busca moldear a los estudiantes a través de la voluntad y la disciplina por lo que no se promueve el pensamiento crítico ni la creatividad (Hurtado, 2016).
Modelo constructivista	Empírica	El modelo constructivista se basa en la construcción activa del conocimiento por parte del alumno a partir de sus experiencias previas y de la interacción con su entorno, por lo que la enseñanza es el proceso de organización de métodos de apoyo que permitan a los estudiantes construir su propio saber, el conocimiento se autoconstruye. Y en ese proceso, el docente promueve el descubrimiento y la reflexión, y adapta su intervención a las necesidades y ritmos de cada alumno (Hurtado, 2016).
Modelo experiencial	Empírica	El modelo activista, también conocido como modelo experiencial, se basa en el desarrollo de las capacidades y los intereses del alumno para prepararlos

		<p>para la vida, ya que el alumno es el centro del proceso educativo y se considera que la realidad es el punto de partida y objetivo del aprendizaje de los estudiantes. (Hurtado, 2016, pág. 44) En este modelo, el docente tiene un papel de guía o facilitador, que propone actividades que le otorguen al estudiante la experiencia.</p>
	<p>Modelo socio - crítico</p>	<p>Empírica</p> <p>El modelo socio crítico, se basa en la transformación social y personal a través de la educación por lo que se concibe el aprendizaje como una construcción social en la que el individuo puede exponer sus puntos de vista, contrastarlos con los de los demás y modificarlos desarrollando una conciencia social, una actitud comprometida y una capacidad de acción. En este modelo el docente y el alumno desarrollan una relación horizontal en la que participan en un diálogo crítico sobre la realidad, cuestionando los valores y las</p>

			estructuras dominantes. (Hurtado, 2016)
	Actores	Empírica	Para García (2007) un actor es “una unidad de decisión acción responsable” (pág. 206) Los actores pueden ser de tipo individual o colectivo, en el primer caso se hace referencia a la entidad que dispone de los medios para decidir y actuar conforme a sus decisiones; y en el segundo, a una entidad que tiene intereses en común, posee cierta organización interna y cuenta con los medios para actuar y decidir y del mismo modo, hacerse responsable de sus acciones (García, 2007).
Sustentos	Sustento espiritual	Contextual	El sustento espiritual se basa en las creencias y prácticas religiosas o espirituales de cada persona las cuales pueden variar de una persona a otra, estas creencias se consideran tradicionales, conservadoras, mayoritariamente católicas y que se transmiten a través de libros religiosos. Además, pueden influir en

		la forma en que las personas perciben y se relacionan entre sí y con el mundo que les rodea. (Castillo, Derluyn, Jerves, y Valcke 2020; Browes, 2015)
Sustento social y cultural	Contextual	El sustento social y cultural se refiere a las prácticas, normas y valores que se transmiten de generación en generación en una sociedad y que influyen en la forma en que las personas se relacionan entre sí y con el entorno (Browes, 2015)
Sustento Biomédico	Contextual	Los sustentos biomédicos se refieren a la base científica y médica que respalda la práctica de la biomedicina que encierra todo el concomimiento y las investigaciones del campo de la medicina y la biología. De igual forma hacen referencia a la aplicación de los conocimientos y técnicas de las ciencias biológicas y físicas para el diagnóstico, tratamiento y prevención de enfermedades y trastornos en seres humanos y animales (Larralde, 1993).
Sustentos regulatorios	Contextual	Los sustentos regulatorios o normativos hacen referencia a las

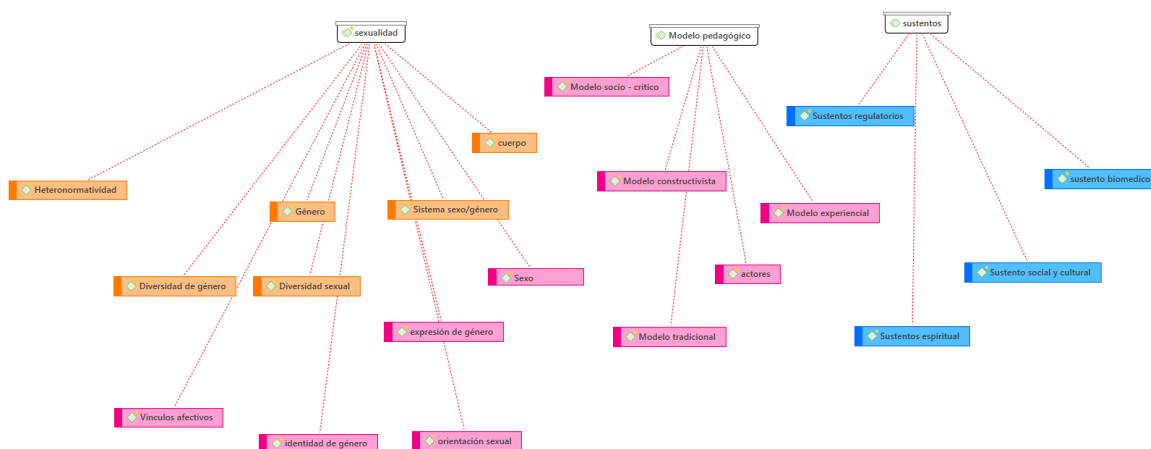
			<p>leyes, normas y regulaciones establecidas por organismos nacionales o internacionales que rigen el comportamiento de las personas en una sociedad y establecen determinadas pautas de acción o comportamiento que respalda la regulación de una actividad o sector.</p>
--	--	--	--

Procedimiento

Para la recolección y análisis de información se estableció un cronograma de actividades en el cual se detalla brevemente la actividad a realizar, el resultado esperado y la fecha tentativa de su realización teniendo en cuenta los tres objetivos específicos planteados. La investigación tuvo tres fases que se describen a continuación:

Fase 1: Se realizó una revisión de la literatura en cuanto a referentes teóricos e investigaciones previas realizadas alrededor de la temática a nivel internacional y nacional por medio de bases de datos y repositorios universitarios, tanto en español como en otros idiomas. Con base en esta revisión se delimitó la pregunta de investigación, se definieron los objetivos: general y específicos y se plantearon las categorías y subcategorías de análisis (Ver imagen y tabla 1). De igual forma en esta fase, se delimitó el tipo y diseño de la investigación y la metodología a utilizar de acuerdo a esta información.

Ilustración 1



Fase 2: Se realizó la lectura detallada de los textos en la herramienta ATLAS TI y se codificaron los documentos de acuerdo a las subcategorías y categorías planteadas, posteriormente se consignaron los hallazgos en una matriz de acuerdo a la información registrada por cada categoría.

Fase 3: Se procedió con la escritura de los resultados a partir de la información consignada en la matriz presentando las categorías y subcategorías de análisis definidas previamente. La discusión se enfocó en mostrar cómo los hallazgos del estudio soportan, contradicen o amplían las teorías previamente revisadas, generando conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones sobre el PESCC y la EIS en Colombia.

Consideraciones éticas

En la metodología de esta investigación es necesario tener en cuenta las consideraciones éticas que muestren y promuevan las buenas prácticas en la investigación. En el caso particular, se debe considerar en primer lugar que la investigación puede contener o abordar temas que se consideran sensibles y que tiene el potencial de crear dos tipos de amenaza: la amenaza asociada a la sanción y la amenaza política (Lee, 1993). Por un lado, el trabajo aborda temas controversiales

en el contexto escolar colombiano como lo son la inclusión de conceptos como la diversidad sexual y de género en materiales educativos, la homofobia, la transfobia y el bullying a causa de orientaciones sexuales e identidades de género diversas en el contexto escolar, y por otro, la implementación de la EIS en los colegios que han suscitado como hemos mencionado anteriormente un debate entre diferentes sectores sociales y políticos como por ejemplo partidos políticos y religiosos como el MIRA o movimientos como “Con mis hijos no te mestas” que se oponen abiertamente a la inclusión de estos temas en el país. Tal como ocurrió con la cartilla Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela que incluye muchos de los temas abordados en este estudio, se pueden presentar conflictos y desacuerdos con los temas mencionados y las posturas planteadas en el presente trabajo.

En esa línea, frente a esas potenciales amenazas se desarrollaron estrategias para minimizar las afectaciones que la investigación puede causar a otros y al investigador, en ese orden, una estrategia fue tratar de que el abordaje que se dé a la diversidad sexual y de género se enmarque en un plano objetivo y académico que se apoye en hechos y datos concretos que cuenten con un respaldo académico o científico y a su vez, que respete, reconozca y tenga en cuenta las diferentes posiciones y puntos de vista que pueden aparecer en el desarrollo del trabajo y su posterior publicación. Por otro lado, consideró como segunda estrategia las conversaciones acerca de mi posición como investigadora durante las asesorías con quien me acompañó dirigiendo mi trabajo de grado que permitieron reconocer y ser consciente de mis sesgos y como estos podían afectar la investigación.

De igual forma, se debe contemplar la reflexividad y la posicionalidad de la autora, se retoma a Guber (2011) quien menciona que la reflexividad implica que el investigador sea

consciente acerca de su propia persona y los contextos sociales y políticos que lo condicionan, por lo cual debe considerar aspectos personales, la posición en el campo científico o académico y la acción de investigar como contemplación. En este caso particular, la autora es una mujer de 21 años, heterosexual, soltera y sin hijos cuya única ocupación durante el proceso de investigación es estudiante finalizando su pregrado, es oriunda del municipio de Ipiales, en el departamento de Nariño, en la frontera con el Ecuador y proveniente de una familia de clase media, tradicional, conservadora y católica, la cual está conformada en el momento por padre e hija, ya que la madre falleció hace 11 años, por lo cual, la figura materna fue ejercida por el padre, y las tías paternas quienes tienen una edad que oscila entre los 70 y los 80 años.

Frente a lo anterior, es preciso enfatizar en algunos aspectos de los mencionados que influyeron en mi interés en el tema y mi posición respecto al mismo, en primer lugar, la edad, la familia y el entorno, puesto que, el municipio de Ipiales a pesar de su crecimiento en varios aspectos, incluido el comercial por su ubicación, se caracteriza por ser una ciudad con costumbres conservadoras, por lo cual en esta zona muy poco se escucha sobre la comunidad LGBTIQ+ y no se promueven políticas sobre la educación sexual, además, se pueden ver más marcadas las costumbres religiosas y morales al igual que en todo el departamento. En ese contexto, las creencias de mi familia y de mi padre en particular están fuertemente arraigadas por lo que es común en primer lugar, considerar temas como la sexualidad como un tabú y en el caso particular nunca haber tenido una conversación sobre el tema o recibir algún indicio de educación sexual, a excepción de los prejuicios acerca de personas que eran madres jóvenes o que tenían relaciones sexuales a temprana edad, a lo anterior, se suman los comentarios acerca de personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas a quienes consideran extrañas, inmorales, sucias y la impresión que causa en ellos la diversidad de formas de expresar el género como por

ejemplo el maquillaje en los hombres. Se añade que las anteriores actitudes y prácticas están influenciadas por la edad avanzada de las personas quienes habitaron un espacio social diferente en el que el ejercicio de la sexualidad y el género era distinto.

Por otra parte, la autora asistió durante toda la primaria y bachillerato a un colegio católico liderado por una congregación de hermanos marianos, en el cual en los últimos tres años participo activamente en un voluntariado para realizar actividades con niños, niñas y jóvenes que asistían a la institución de entre 8 y 10, 12 y 15 años al igual que con niños de otras instituciones que vivían realidades completamente diferentes, las actividades estaban enfocadas en enseñar a través de la lúdica a llevar buenas relaciones consigo mismos, los demás, Dios, y el entorno.

Lo anterior, fue una de las razones que motivó a la autora a estudiar ciencia política en la ciudad de Cali, posteriormente desarrolló un interés en los temas relacionado con el género por lo cual enfoco todos los trabajos de tipo libre en las diferentes asignaturas hacia este tema, y considerando sus intereses futuros de poder hacer parte de alguna organización u ONG que trabaje con niños, niñas y jóvenes y temas de género decidió elegir el énfasis en integración al sistema internacional y apoyarse en una opción complementaria en idiomas. En esa línea, la autora durante el transcurso de su carrera se identifica con una postura de centro izquierda estando a favor de temas como el aborto, la eutanasia, el matrimonio igualitario y la adopción de niños por parte de parejas del mismo género y el respeto y reconocimiento de los derechos de mujeres, niños, niñas y jóvenes y comunidades vulnerables como víctimas del conflicto armado o LGBTIQ+.

Así pues, lo anterior, constituye el punto de interés de la autora para abordar el tema ya que, por la postura política y la formación académica, se generaba admiración y ciertos conflictos dentro de la familia y con pares que habían estudiado en el colegio por la forma de referirse y de pensar acerca de la diversidad sexual y de género y lo normalizados que estaban muchos

pensamientos acerca del tema influenciados por costumbres transmitidas en la familia, la iglesia y la sociedad que ellos tenían y la autora no, a lo anterior se sumó el interés que la autora siempre tuvo en los temas de género, en especial en lo referente a las desigualdades, prácticas dañinas e injustas que afectaban a personas en condiciones vulnerables como los niños, niñas y jóvenes que al articularse generaron una curiosidad por abordar una problemática que integrara estos temas.

Resultados

En este apartado se abordan los hallazgos encontrados en el Programa sobre Educación en Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) y las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad frente al abordaje de la diversidad sexual y de género en los documentos. En un principio se presenta una descripción de los documentos en lo referente a sus componentes básicos (tabla 1) y sus características esenciales. A continuación, se expone cada documento a la luz de las categorías y subcategorías que surgieron durante una primera revisión de los documentos y que se enmarcaron en el plano empírico y contextual, así como la emergente que surgió durante la caracterización, para posteriormente realizar una comparación entre los documentos por cada categoría y subcategoría. En un último momento, se realiza una descripción de las narrativas y subtextos conceptuales que se encuentran en los documentos bajo la perspectiva de las subcategorías que emergen de la revisión preliminar de las teorías de género y diversidad sexual. Lo anterior se realizó mediante el análisis de contenido que fue de tipo manual mediante la codificación de las categorías y subcategorías que se organizaron por colores en el software Atlas Ti, luego se cruzó la información por cada una y se depositó en una matriz para facilitar la caracterización y comparación.

Tabla 2

Caracterización general de los documentos.

NOMBRE ORIGINAL DEL DOCUMENTO	AUTOR	AÑO DE PUBLICACIÓN	PAIS	PALABRAS CLAVE	NÚMERO DE PÁGINAS
International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach - Revised edition.	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Secretaría de ONUSIDA, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), ONU Mujeres y la Organización Mundial de la Salud (OMS)	2018	FRANCIA	EIS Programa educativo Sexualidad Género Derechos sexuales y reproductivos Salud sexual y reproductiva	148
Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía	Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).	2008	COLOMBIA	Educación sexual y reproductiva Relaciones afectivas Género Ciudadanía Salud	71

El Programa sobre Educación en Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (UNFPA), para impulsar en Colombia una educación integral en sexualidad con un enfoque en derechos humanos, sexuales y reproductivos y en la construcción de ciudadanía. Esto implica que la educación en sexualidad debe ser inclusiva, equitativa, respetar la diversidad y estar libre de estereotipos, prejuicios o discriminación.

Este programa complementa una serie de iniciativas tanto a nivel nacional como internacional que han impulsado la implementación de políticas y programas en educación sexual y competencias ciudadanas en el país. Así pues, a nivel internacional se fundamenta en la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo, celebrada en el Cairo, 1992 en la cual se propusieron una gran parte de los Derechos sexuales y reproductivos, los cuales debían estar acompañados de una educación eficaz que asegurara un correcto ejercicio de los mismos.

A nivel nacional, el PESCC se fundamenta en la Resolución 3353 de 1993 del MEN que dio base al Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES) formulado en 1993 y otorgó un carácter obligatorio a la educación sexual en las instituciones educativas. La Ley General de Educación en el artículo 14 que ratifica la obligatoriedad de la educación sexual de acuerdo con las necesidades de los estudiantes; y el Decreto Reglamentario 1860 que establece que esta se llevará a cabo a través de proyectos pedagógicos.

Así mismo, en la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva del 2003 que considera entre sus aspectos claves la Educación Integral en Sexualidad; la Ley 1098 de 2006 conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia de Colombia; la Sentencia T-760 de 2008 de la Corte Constitucional que reconoce el derecho de los niños, niñas y adolescentes a contar con educación sexual integral como un derecho fundamental; y la Ley 1620 de 2013 que tiene como objetivo

garantizar el derecho a una educación segura, inclusiva y libre de violencia para todos los estudiantes y prevenir el acoso escolar o bullying en los entornos escolares.

En esa línea, el objetivo principal del Programa es articular las competencias ciudadanas y la educación en sexualidad para que los estudiantes puedan ejercer, respetar y promover los derechos humanos sexuales y reproductivos, valorar la diversidad de identidades y estilos de vida, así como la experiencia y construcción de relaciones pacíficas, justas y democráticas relacionando lo anterior con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.

Para eso, el PESCC fomenta el desarrollo de proyectos pedagógicos que se desarrollan en cada institución educativa de manera progresiva, en articulación con las entidades territoriales y mediante estrategias innovadoras y efectivas en las aulas que recurren a materiales educativos, guías y recursos didácticos para orientar a los docentes en la implementación del programa. Estos proyectos de acuerdo con el MEN (2008) deben considerar la participación de toda la comunidad partiendo de situaciones cotidianas que permitan generar un impacto en todos los ámbitos dentro y fuera de las instituciones educativas.

El PESCC se estructura en tres módulos presentados en forma de cartillas que ofrecen una orientación para la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de los proyectos pedagógicos para la sexualidad y construcción de ciudadanía. El primer módulo o guía se denomina *la dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes* y realiza una exposición de los antecedentes de EIS en Colombia, asimismo, “plantea los principios o ejes conceptuales del programa: ser humano, educación, género, ciudadanía y sexualidad; para concluir con los conceptos pilares de una educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía.” (MEN, 2008, pág. 3). El segundo módulo, *el Proyecto Pedagógico y*

sus hilos conductores, aborda las características de los Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad a través de la caracterización de los hilos conductores. Por último, el tercer módulo se titula *ruta para desarrollar Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*, y pretende definir una ruta pedagógica y operativa para desarrollar, monitorear y evaluar proyectos en las comunidades educativas.

Los hilos conductores se fundamentan en los derechos humanos sexuales y reproductivos, y se dividen en tres categorías relacionadas con la sexualidad. La primera categoría se centra en los componentes de la sexualidad: identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual. La segunda categoría abarca las funciones: comunicativa-relacional, erótica, afectiva y reproductiva de la sexualidad. La tercera categoría se refiere a los contextos individuales, de pareja, familiares y sociales de la sexualidad. En cuanto al último módulo, este brinda herramientas para medir los resultados y hacer ajustes necesarios en la implementación del programa.

Por su parte, las “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad” (En adelante OU) son un documento técnico desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (UNFPA) entre otros que tiene como objetivo apoyar a los países en la elaboración, implementación y evaluación de programas en educación sexual integral (EIS) en diversos contextos y culturas alrededor del mundo a través de una serie de herramientas que faciliten este proceso a escala nacional, así como a escala local y escolar.

Las OU se publicaron por primera vez en el año 2009, sin embargo la UNESCO desarrollo iniciativas previas en materia de educación sexual y salud sexual y reproductiva, entre las que se encuentra la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de las Naciones Unidas en

1994; y las "Directrices Internacionales sobre Educación en Sexualidad" de 1999 que también buscaban orientar a los países en la planificación y ejecución de programas de educación en sexualidad mediante un enfoque de derechos humanos que fomentara la igualdad de género y el respeto por la diversidad cultural.

Posterior, a la primera versión de las OU, se publica en el año 2010 una revisión actualizada de las directrices que se denominaron "Directrices Internacionales sobre Educación en Sexualidad: Una educación sexual integral para una sociedad mejor" que abordaron nuevos desafíos como la prevención del VIH. En el año 2012 se realiza el Foro Mundial de la Juventud de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) en el que se solicita a los gobiernos crear ambientes y políticas favorables para garantizar el acceso de los jóvenes a la educación integral en sexualidad tanto dentro como fuera de la escuela. Y en el año 2015 mediante la declaración de Incheon se establece la Agenda en educación 2030 que reconoce la importancia de la EIS como una forma de promover la igualdad de género, la salud, la prevención de enfermedades sexuales y reproductivas en el marco de la promoción de una educación de calidad, inclusiva y equitativa en todo el mundo.

En el año 2016 se realiza una evaluación de la primera versión basada en evidencia empírica junto con la revisión de currículos y marcos curriculares desarrollados en diferentes países de todo el mundo a través de un grupo de expertos en temas de educación, salud, desarrollo de los jóvenes, derechos humanos e igualdad de género que se desempeñaban en distintas áreas relacionadas con la educación. Además, la UNESCO incluyó en el proceso de revisión una encuesta en línea sobre las perspectivas de los jóvenes acerca del documento original; y discusiones de grupos de interés específicos a nivel nacional.

En el año 2018, se publica la segunda versión de las OU como un plan de trabajo que define las características de los programas exitosos de EIS, proporciona recomendaciones sobre contenidos, capacitación de docentes y participación de estudiantes y promueve la impartición de una educación sexual integral con enfoque en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, la equidad de género y la diversidad. De acuerdo con la UNESCO (2018) es un recurso para la promoción de la salud y el bienestar de los jóvenes, así como la inclusión de todos los grupos sociales, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

El documento de Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad se organiza en siete secciones, en las cuales se define y caracteriza la EIS en base a información empírica. En la primera, *la introducción*, se explica el panorama general del el propósito y el contexto de las orientaciones técnicas; en la segunda, que se denomina *entender la educación integral en sexualidad* se presenta los conceptos y enfoques relacionados con la EIS; en la siguiente sección, *salud y bienestar de los jóvenes*, se detallan temas relacionados con la educación y la salud sexual y reproductiva de los jóvenes. En la cuarta sección, base de la evidencia para la educación integral en sexualidad, se ofrece orientación sobre cómo abordar la educación en sexualidad de manera participativa, inclusiva y basada en evidencia. En la quinta sección se presenta *los conceptos y temas clave*, junto con los objetivos de aprendizaje ordenados por grupo de edad; en la sexta, *generar apoyo y planificar la implementación de programas de EIS*, se abordan las políticas y marcos institucionales que sustentan y apoyan la EIS; y finalmente, en la sección siete *imparticiones de programas eficaces de EIS*, se generan recomendaciones para la entrega de programas eficaces.

Además, se presentan ocho conceptos clave que son: relaciones; valores, derechos, cultura y sexualidad; comprensión del género; violencia y seguridad; habilidades para la salud y el

bienestar; el cuerpo humano y el desarrollo; sexualidad y comportamiento sexual; y salud sexual y reproductiva. Cada uno de estos conceptos se aborda con ideas principales sobre los objetivos de aprendizaje en tres componentes; conocimiento, actitudes y habilidades, para cuatro grupos de edad. Asimismo, se proporcionan recomendaciones para obtener apoyo y generar programas eficaces en el campo de la educación en sexualidad.

Seguidamente, se continua con la caracterización a partir de las categorías y subcategorías de análisis que se enmarcan en el plano empírico y contextual:

Sexualidad

De esta categoría se desprenden seis subcategorías: Expresión de género, orientación sexual, identidad de género, vínculos afectivos, sexo, género; las cuales se abordarán por separado para una mayor claridad y comprensión.

Expresión de género.

El PESCC menciona que la expresión de género contribuye a una construcción cultural de las masculinidades y feminidades. Esto se debe a que "las personas construyen socialmente y se apropian culturalmente de los papeles de hombre y mujer, y, por extensión, de los rasgos de la masculinidad y la feminidad" (MEN, 2008, Pág. 13).

Por su parte, las OU indican que esta, alude a la imagen corporal de las personas, las conductas específicas y la interacción con los demás, las cuales se ven afectadas e influenciadas por los estereotipos culturales y de género o por las representación negativas e incorrectas que aparecen en los medios de comunicación o entornos fuera de la escuela. En el caso de los hombres, por ejemplo, se espera que demuestren "fuerza física, conductas agresivas y experiencia sexual" (UNESCO et al, 2018, pág. 95). De ese modo, los hombres y las mujeres son sometidos a una

presión de sus pares para cumplir con ciertos comportamientos y requisitos que, de acuerdo con la cultura y la sociedad, definen su identidad.

En ese sentido, se puede identificar que en las OU se hace referencia a las externalidades de forma más específica al referirse al aspecto físico, la imagen corporal de las personas, los comportamientos que adoptan y la interacción con los otros. A pesar de esto, ambos documentos se centran en la influencia de los factores sociales y culturales que dan un carácter vinculante a esas externalidades, comportamientos o requisitos que los niños, niñas y jóvenes deben cumplir para ajustarse a rasgos culturales y cumplir ante la presión de los pares. Por su parte, también hay que indicar que el PESCC no se tiene en cuenta el impacto de los medios de comunicación quienes pueden distorsionar la percepción respecto a las externalizaciones de la identidad de género y pueden reforzar estereotipos o papeles de género.

Identidad de género

El PESCC hace alusión a que la identidad de género abarca los rasgos conductuales, psicológicos y sociales que son construidos social y culturalmente respecto a las ideas que se tiene de masculinidad y feminidad (MEN, 2008, Pág. 13). Además, esta se refiere a la autopercepción y el sentimiento que tienen las personas sobre ser hombre o ser mujer, lo cual tiene un alto valor subjetivo. En consecuencia, pueden existir diversas formas de experimentarla, por lo cual, es fundamental reconocer que las personas con identidades de género diversas poseen los mismos derechos que los demás y se debe garantizar y reconocer su dignidad.

Por otro lado, se realiza la claridad de que la identidad de género difiere de la identidad sexual, ya que la segunda es la identidad psicobiológica del propio sexo y la diferencia respecto al

otro. La identidad sexual se remite a aspectos biológicos, morfológicos, genéticos y fisiológicos; mientras que la identidad de género a aspectos sociales y culturales.

En el caso de las OU, expresan que esta no necesariamente corresponde con el sexo asignado al nacer por lo que, cada persona puede pensar o describirse a sí misma en términos de género de manera diferente, y debe ser respetada. Sin embargo, la identidad de género esta influenciada por normas sociales y de género que moldean esa identidad, y a su vez, influyen en la formación de estereotipos y prejuicios de género contra personas con identidades diversas.

En esa línea, las OU enfatizan en el hecho de que la identidad de género no solo está influenciada por normas sociales, sino también por normas de género las cuales no solo influyen en las ideas sobre masculinidad y feminidad, como afirma el PESCC, sino también en estereotipos asociados a la identidad que desembocan en prejuicios de género en contra de personas con identidades diversas.

Según las OU, la identidad de género, debido a eso, se entrecruza con la orientación sexual, el género, la raza, la condición económica, la etnia y otras diferencias, como causas de discriminación, acoso, hostigamiento y violencia dentro y fuera de los entornos escolares impidiendo el libre ejercicio de los derechos humanos y atentando contra el bienestar de las personas. La transfobia, en particular, es una práctica recurrente que afecta a aquellos con identidades de género diversas.

A pesar de que en el PESCC se menciona la importancia de trabajar en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas y sus derechos a la vida y la libertad, no se enfatiza adecuadamente en problemáticas recurrentes que afectan la dignidad y los derechos de aquellas personas que no se ajustan a las identidades de género normativas. Contrario a esto, en las OU

destacan que la identidad de género es una de las causas de discriminación, acoso, y violencia que afectan negativamente el bienestar y la calidad de vida de las personas. Por lo cual, para las OU, los currículos o las políticas educativas deben "hacer que la escuela sea un entorno seguro para la impartición de la EIS, por ejemplo, al tener políticas de tolerancia cero hacia el hostigamiento y el acoso, incluidos el estigma y la discriminación con base en la orientación sexual y la identidad de género" (UNESCO, 2018, Pág. 90).

Orientación sexual

La orientación sexual se refiere a la atracción erótica o afectiva que una persona desarrolla por otra. Esta atracción puede manifestarse de diversas formas, al igual que el nivel de excitación sexual y amorosa ya que, se relaciona con el placer que se experimenta a nivel corporal y físico que, produce "procesos de activación de respuesta genital y corporal." (MEN, 2008, pág. 15)

El PESCC añade que la orientación sexo-erótica y sexo-afectiva es una elección libre de cada persona y debe ser respetada en razón del derecho que tienen todos de elegir a quien se desee como pareja y el tipo de vínculo que se quiera establecer. (MEN, 2008, pág. 31, módulo 2) En ese sentido, existen distintos tipos de relaciones afectivas, las cuales independientemente de cómo estén conformadas deben basarse en el respeto y el cuidado mutuo. A pesar de ello, la pluralidad de orientaciones es causa de discriminación, riesgos, amenazas, coerciones o violencia que atentan contra la integridad física y moral de las personas.

Siguiendo esa línea, a pesar de que en el PESCC se afirma que la orientación sexual se refiere a la atracción que desarrolla una persona por otra, es necesario, el énfasis que las OU agregan al mencionar que esta se puede sentir por alguien del mismo género o del género opuesto. Según estas OU, tanto la atracción como las relaciones entre las personas pueden verse

influenciadas por normas y estereotipos de género, lo que lleva a la existencia de prejuicios de género en contra de personas con orientaciones sexuales diversas.

Como resultado, la orientación sexual, al igual que la identidad de género y otras diferencias, se convierte en una causa de prácticas como la discriminación, el acoso, el hostigamiento y la violencia dentro y fuera de los entornos escolares. La homofobia en concreto, es una práctica recurrente que afecta a las personas con orientaciones sexuales diversas. Por lo cual, es necesario promover el libre ejercicio de los derechos para todas las personas, y garantizar su dignidad independientemente de su orientación sexual.

Aunque en el PESCC se menciona que la identidad de género está influenciada por normas sociales y culturales, no ocurre lo mismo en el caso de la orientación sexual. Al contrario, las OU resaltan que como en el caso de la identidad de género, la atracción y las relaciones eróticas o afectivas pueden estar influenciadas por las normas y los estereotipos de género que desembocan en estigmatización en contra de personas con orientaciones sexuales diversas.

Vínculos Afectivos:

El PESCC menciona que los vínculos afectivos hacen referencia a la capacidad de las personas de desarrollar afecto ante la presencia o ausencia, disponibilidad o indisponibilidad de otro ser humano en específico. Se pueden manifestar de diversas maneras debido a las múltiples formas de expresar las maneras de sentir, pensar y hacer en relación con la sexualidad. Sin embargo, los vínculos afectivos necesitan de aspectos comunicativos que bien pueden ser verbales o no verbales para expresar esos pensamientos y sentimientos involucrados en el establecimiento de los vínculos, al igual que de capacidades como la escucha y el dialogo empático y respetuoso que apele al manejo correcto de las emociones.

Los vínculos afectivos están respaldados por leyes en Colombia que garantizan el derecho de la persona a elegir libremente el tipo de vínculo que desea establecer con otras personas, ya que es muy importante para el ser humano dentro del desarrollo de su sexualidad establecer relaciones con otros, en diferentes grados de intimidad psicológica y física, las cuales estén mediados por la confianza. Esto se debe a que la sexualidad surge de los vínculos afectivos que se establecen sobre una base biológica estable, generando una amplia gama de ideas, sentimientos, actitudes y regulaciones sociales e institucionales que definen el concepto de sexualidad dentro de un grupo.

Para las OU, los vínculos afectivos no necesariamente se refieren a los vínculos en el sentido romántico entre una pareja, estos vínculos hacen referencia a diferentes tipos de afecto que se puede producir entre dos personas, como el amor entre amigos, entre padres, entre parejas románticas que se puede expresar de múltiples maneras. En ese sentido, los vínculos afectivos no hacen referencia a la relación únicamente entre dos personas del sexo o género opuesto, es decir, que no se establecen sobre una base biológica relativamente invariante como afirma el PESCC. Ya que, los primeros vínculos afectivos que desarrollan las personas se producen con su familia y a medida que los niños y niñas crecen se expanden más allá y los amigos y pares se vuelven fundamentales en el establecimiento de vínculos que se expresan de forma diferente que en la niñez.

De acuerdo con las OU, en los vínculos afectivos de cualquier tipo debe primar además del amor y el cariño, la cooperación, la igualdad de género, la confianza, la empatía, la solidaridad, el cuidado y el respeto mutuo para establecer relaciones saludables las cuales pueden implicar o no la intimidad sexual.

En esa línea, las OU, a diferencia del PESCC, enfatizan en la influencia que tienen valores, normas y creencias sociales, culturales, legales y morales en las relaciones al reproducir

desigualdades y diferencias respecto a la condición económica, social, de salud, o edad como también, roles o estereotipos de género que afectan negativamente las relaciones personales.

Sexo

Para el PESCC el término sexo tiene una base biológica relativamente invariante sobre la cual se ha construido la sexualidad "con repercusiones políticas, sociales y económicas; que como universo es un sistema de conocimientos y creencias, interpretaciones, imaginarios, preconceptos, principios, normas, patrones de comportamiento, aspectos para los cuales es necesario ofrecer un proceso formativo que permita a las personas discernir, valorar y establecer juicios críticos para ser sujetos activos de derechos humanos, sexuales y reproductivos" (MEN, 2008).

El sexo biológico se refiere a las características físicas y biológicas que distinguen a los individuos, estas características pueden ser clasificadas como: cromosómica, genética, hormonal y morfológica o fenotípica. El sexo cromosómico se basa en los cromosomas sexuales presentes en una persona, que pueden ser XX, XY u otras variaciones. El sexo genético se refiere a la presencia o ausencia de secuencias genéticas específicas que son necesarias para la diferenciación sexual. El sexo hormonal está relacionado con la producción de hormonas, como los estrógenos. Finalmente, el sexo morfológico se refiere al desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias, como los órganos reproductivos externos e internos, como los testículos o los ovarios. De ese modo, el sexo se fundamenta en aspectos biológicos rígidos y determina la identidad sexual.

El sexo distingue a las personas en términos de su reproducción sexual por lo cual, el deseo, la excitación y el orgasmo son respuestas sexuales humanas que corresponden a aspectos biológicos, anatómicos y fisiológicos que se entrecruzan con aspectos eróticos. Sin embargo, la reproducción humana no solo corresponde a aspectos biológicos sino también a aspectos sociales

y culturales que van más allá de eventos biológicos como la concepción y el parto, sino que también incluye ideas compartidas e imaginarios sobre la maternidad o la paternidad.

Por su parte, las OU clarifican que el sexo biológico es diferente al género, ya que, hace referencia a características biológicas como los órganos sexuales y de reproducción, sus funciones y capacidades, así como otras características físicas que cambian con el tiempo o en etapas específicas del desarrollo, como la pubertad.

Aunque, el PESCC y las OU concuerdan en hablar del sexo desde el plano biológico y mencionar que se deben tener en cuenta aspectos sociales y culturales que influyen en imaginarios sociales que se entrecruzan con los aspectos biológicos. En el caso del primero, no profundizan en lo variables que pueden ser los imaginarios dependiendo de las distintas culturas, el contexto social y la religión, la UNESCO especifica que esto se debe tener en cuenta al momento de abordar el sexo con los niños, niñas y jóvenes porque los anteriores factores pueden afectar la idea que tienen de ello.

Por lo que, a diferencia del PESCC, las OU tienen en cuenta y articulan los aspectos sociales y culturales con los aspectos biológicos para realizar una caracterización más completa del término. La caracterización que el PESCC le da al término está marcada en su mayoría por aspectos biológicos rígidos, considerados más importantes a la hora de examinar el concepto y que parten de la consideración de que el sexo tiene una base biológica relativamente invariable sobre la cual se construye la sexualidad.

Género

Los dos documentos coinciden en que el género es una construcción social y cultural que se basa en la diferencia sexual, pero que como concepto se diferencia del sexo biológico. Según el

PESCC, el género reproduce valoraciones desiguales sobre hombres y mujeres basadas en la diferenciación sexual, lo cual da lugar a prácticas discriminatorias contra las mujeres. Ya que, se han establecido ciertos comportamientos y actitudes propios de cada género que afectan el desarrollo equitativo de hombres y mujeres en diferentes aspectos de su vida, como lo personal, familiar, romántico, etc.

Sin embargo, el PESCC, aunque destaca las valoraciones desiguales que reproduce el género, se ha centrado principalmente en la discriminación subyacente que experimentan las mujeres debido a estereotipos y prejuicios derivados de roles y papeles de género. Lo anterior, en primer lugar, no tiene en cuenta ni menciona que esas valoraciones no solo reproducen prácticas discriminatorias, sino también practicas violentas que afectan a las mujeres, así como a aquellos que desafían las normas de género y se identifican de diversas maneras, como aquellos que se identifican como transgéneros, de género binario o género fluido. En segundo lugar, las OU agregan que muchas de esas valoraciones son producto de los roles que se han atribuido a hombres y mujeres, lo que afecta la crianza de los jóvenes y perpetua desigualdades que se reflejan con frecuencia en las tareas y responsabilidades dentro de la familia. De igual forma, estas valoraciones afectan las relaciones humanas que no han sido justas ni equitativas en entornos como los hogares, escuelas y comunidades.

Aunque el PESCC menciona que "la educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía comprende a hombres y mujeres como libres e iguales en dignidad y, por consiguiente, igualmente sujetos activos sociales de derecho" (MEN, 2008, Pág. 8) es necesario que esta comprensión tenga en cuenta como mencionan las OU, las normas de género influenciadas por factores culturales, religiosos, sociales y biológicos, así como la diversidad del género para promover relaciones igualitarias y respetuosas en los entornos escolares.

El papel de los modelos pedagógicos y los actores en la impartición de la EIS.

En este apartado se abordan dos subcategorías: los modelos pedagógicos y los actores, en ese orden para una mejor exposición en primer lugar se dará cuenta de los modelos pedagógicos encontrados que son el modelo constructivista, el modelo experiencial y el modelo sociocrítico, y en la segunda parte se abordaran todos los actores referidos en ambos documentos.

El PESCC propicia una educación activa en la que se genera nuevo conocimiento y significados, teniendo en cuenta los conocimientos básicos que residen en la memoria de los estudiantes y su relación con las problemáticas relevantes en su entorno. De esta manera, el entorno y contexto en el que se desenvuelven fomenta su interés por las problemáticas que ocurren a su alrededor y los motiva a construir conocimiento al involucrarse en lo que ocurre a su entorno.

La educación activa brinda a los jóvenes "la oportunidad de opinar, debatir y contribuir a la construcción de su conocimiento y de su desarrollo personal, lo cual les permite constituirse como seres activos en sociedad, conscientes del significado de poseer derechos y ser conocedores de la importancia de respetar y reconocer los derechos de los demás." (MEN, 2008, Pág. 10). De ese modo, el PESCC recurre al modelo constructivista, ya que fomenta un aprendizaje gradual en el cual, los docentes deben tener en cuenta las necesidades de formación e información de las y los estudiantes, en cada año escolar y edad, considerando las diferencias en cuanto al desarrollo cognitivo, físico y emocional de cada estudiante. A través del acompañamiento los docentes cumplen la función de "estar al lado de" los estudiantes en el proceso de aprendizaje, reconociendo las competencias del estudiante para tomar decisiones sobre su vida.

En línea con lo anterior, el PESCC busca que los proyectos pedagógicos propicien la participación de los estudiantes en un espacio de confianza en el que se tengan en cuenta y valoren

las experiencias, aportes y necesidades de los estudiantes. El proyecto pedagógico debe consolidar propuestas en educación sexual que promuevan la formación integral de los estudiantes como sujetos empoderados y protagonistas del proceso. Esto implica no solo el desarrollo de conocimientos, sino también de capacidades, actitudes y disposiciones que les ayuden a tomar decisiones sobre su sexualidad.

Son los mismos estudiantes quienes a partir de preguntas, necesidades y experiencias dan respuesta a sus inquietudes sobre la sexualidad, de ese modo el proyecto pedagógico debe contemplar el trabajo colectivo de estudiantes y docentes para generar alternativas para comprender la sexualidad. Se articula de esta manera un modelo experiencial a los proyectos, reconociendo a los estudiantes como agentes participativos y activos en su proceso de aprendizaje.

Como complemento, el PESCC impulsa en los estudiantes el análisis crítico de la realidad, mediante el diálogo, la argumentación y la reflexión es importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo respecto a la construcción y la imposición de roles de género rígidos que reproducen las desigualdades entre hombres y mujeres y no les permiten tener condiciones dignas y sobre imaginarios e ideas concebidas o transmitidas previamente, estereotipos, prejuicios o comportamientos culturalmente heredados acerca de la sexualidad, el concepto género y la reproducción.

Como acciones específicas se busca propiciar principalmente en los hombres el cuestionamiento de comportamientos erróneos mediante información empírica. Además, se busca fomentar el desarrollo de actitudes y relaciones incluyentes que respeten la diferencia. Asimismo, se busca que todos los estudiantes comprendan problemáticas como la discriminación por género u orientación sexual, y que se incrementen las acciones en contra de estas dificultades. Además,

se promueve la resolución pacífica de conflictos y se busca prevenir la violencia y la intimidación en todos los ámbitos.

De ese modo, se articula un modelo socio-crítico junto con los modelos constructivista y experiencial en los proyectos pedagógicos de enseñanza de EIS. El objetivo es promover una educación en la que el estudiante desempeñe un papel activo en el proceso, en lugar de ser un simple espectador. En ese sentido, se espera que los estudiantes opinen, analicen, y realicen juicios críticos que contribuyan a su desarrollo como individuos conscientes del significado de contar con derechos y con conocimiento de las situaciones que enfrentan los demás. Los estudiantes participan en la construcción de entornos escolares democráticos a través de la crítica y la reflexión, sin miedo, ni amenazas tanto en la vida privada como en la pública. Se busca prevenir el acoso, la violación y el abuso sexual, promoviendo el respeto y el reconocimiento de los derechos de los demás.

De acuerdo con el PESCC "La Educación para la Sexualidad no es optativa, ocurre de todos modos, sea mediante los gestos, las actitudes y los silencios, o de manera deliberada cuando se transmiten creencias propias" (MEN, 2008, pág. 18). Por lo tanto, es necesario que los estudiantes incluyan una reflexión permanente sobre cómo se realizan y cómo se evalúan, distinguen y emiten juicios alejándose de elementos culturales específicos y construyendo criterios más universales.

En concordancia con lo mencionado por el PESCC, las OU proponen que los currículos desarrollen un enfoque de currículo en espiral. Este enfoque consiste en enseñar sobre lo aprendido previamente, comenzando desde una edad temprana y adaptando la enseñanza a la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño, niña o joven, teniendo en cuenta el contexto y los diferentes niveles de conocimiento, actitudes y habilidades, así pues, este enfoque de aprendizaje gradual coincide con lo mencionado por el PESCC.

Además, según las OU, durante la EIS el estudiante debe ser parte activa del proceso de aprendizaje por eso se fomentan habilidades de comunicación, escucha, toma de decisiones y negociación; conocimientos sobre salud y bienestar, así como formas de expresar sus sentimientos sexuales. Se planifican las experiencias que permitan a los estudiantes acercarse a la realidad de la sexualidad y comprender sus implicaciones. De ese modo, se abordan temas relacionados con relaciones sexuales más seguras y se fomenta el desarrollo de la autoconciencia y la empatía, el acceso a información y servicios confiables, la capacidad de hacer frente al estigma y la discriminación, y la defensa de los derechos. Todo esto permite que el estudiante haga parte del proceso y tome medidas que lo lleven a realizar acciones concretas.

Lo anterior, en conformidad con los numerosos estudios que han demostrado que los estudiantes, independientemente de su género, quieren saber más sobre las relaciones y los sentimientos (Pound et al., 2016; UNESCO, 2015^a), demostrando el interés de los jóvenes por involucrarse y participar en el proceso de aprendizaje, en lugar de ser solo receptores pasivos.

Además, las OU buscan que los jóvenes desarrollen unas aptitudes analíticas y un pensamiento crítico en relación con la sexualidad, relaciones interpersonales saludables y respetuosas, valores personales y compartidos, normas culturales y sociales, igualdad de género, la discriminación, violencia y violencia de género. Al mismo tiempo, los motiva a reconocer y tomar conciencia sobre sus derechos humanos y los de los demás, así como también a abogar por aquellos cuyos derechos son violados.

De esta manera, los proyectos de EIS deben incluir discusiones sobre “los factores sociales y culturales relativos a los aspectos más amplios de las relaciones y la vulnerabilidad, tales como desigualdades de género y poder, factores socioeconómicos, raza, situación con respecto del VIH, discapacidad, orientación sexual e identidad de género.” (UNESCO, 2018, P. 18). Esto conduce a

que los jóvenes tomen conciencia y adquieran la responsabilidad sobre sus decisiones y conductas, al igual que la forma cómo pueden afectar a los demás. También les facilita desarrollar habilidades y actitudes que les permitan tratar a los demás con respeto, aceptación, tolerancia y empatía, independientemente de las relaciones y vulnerabilidades antes mencionadas.

Por lo tanto, la EIS conduce a los jóvenes a evaluar su propio papel, sus pensamientos y sentimientos respecto a sí mismos, la familia, la escuela, y las relaciones. También les brinda la oportunidad de reflexionar sobre la influencia de las creencias sociales, culturales y religiosas en sus propias creencias y sentimientos sobre la sexualidad y el comportamiento sexual y cuestionar la forma en que las diferencias pueden afectar lo que cada persona puede y no puede hacer.

De ese modo, al igual que el PESCC, las OU proponen la articulación de los modelos constructivista, experiencial y socio – crítico en la enseñanza de EIS, sin embargo, aunque ambos documentos tienen perspectivas muy similares respecto a los dos primeros modelos varían en lo referente al modelo socio crítico.

Ya que, mientras el PESCC fomenta el análisis y la reflexión crítica sobre los roles y los papeles de género y las desigualdades que afectan principalmente a las mujeres como resultado de valores y creencias culturales que reproducen comportamientos erróneos, las OU enfatizan la necesidad de que los jóvenes reconozcan, tomen conciencia y discutan sobre las disparidades de género y poder, las condiciones socioeconómicas, la orientación sexual y la identidad de género, que se entrecruzan y aumentan las relaciones de vulnerabilidad.

En ese mismo orden, el PESCC aborda la discriminación por género y orientación sexual, pero no considera cómo estas problemáticas están influenciadas por los papeles y roles de género que están condicionados por creencias sociales, culturales y religiosas tal como lo mencionan las

OU. Además, el PESCC se enfoca principalmente en las desigualdades que afectan a hombres y mujeres, dejando de lado a las comunidades minoritarias quienes también están expuestas a la discriminación por su orientación sexual, género, identidad sexual, enfermedades como VIH y condición socioeconómica.

En cuanto al abordaje del género, la sexualidad y las relaciones, el PESCC contempla que los estudiantes a través del diálogo, la argumentación y una reflexión permanente, se alejen de elementos culturales específicos que condicionan las ideas que se tienen sobre estos conceptos. Por otro lado, las OU consideran que es necesario tener en cuenta los valores personales y comunitarios existentes, y las percepciones de la familia, la comunidad y los pares sobre estos temas para realizar una valoración y reflexión crítica más completa y amplia.

Anudado a lo anterior, se deben considerar los actores quienes participan o sobre quienes recaen responsabilidades en el proceso de impartición de EIS. Para el PESCC, los niños, niñas y jóvenes son un actor fundamental en el proceso participativo de la elaboración de los proyectos pedagógicos sobre educación en sexualidad, en ellos recae la responsabilidad de tomar decisiones en pro de su bienestar y el de los demás basándose en los derechos humanos y el respeto por el otro y sobre cosas que les afecten a ellos y a los demás. Los jóvenes dejan de lado el papel receptivo pasivo y pasan a ser agentes activos y participativos.

Asimismo, los maestros y miembros de la comunidad educativa como directivos, asambleas y consejos de padres, gobierno escolar, y autoridades educativas quienes deben desarrollar relaciones de confianza con sus estudiantes para propiciar espacios en la escuela en los que se aborde la sexualidad y se desarrollen competencias para su ejercicio libre, saludable, autónomo y placentero. Además, deben aprobar y liderar los proyectos pedagógicos de educación en sexualidad y construcción de ciudadanía. Lo anterior, se articula al trabajo de padres de familia

y otros adultos presentes en el proceso para crear otros espacios de participación en todos los contextos donde interactúan tales como la familia, el barrio, el municipio, entre otros en los que se aborden y desarrollen dichos temas.

De ese modo, el proceso de aprendizaje es una tarea compartida en la que los adultos entregan responsabilidades y realizan un trabajo de acompañamiento ya sea en el entorno escolar o en otros contextos y en el que los jóvenes junto con los maestros, directivos de los colegios, familiares o personas cercanas trabajan en el fortalecimiento de la toma de decisiones que les afecten a ellos y a los demás.

Según el PESCC, en el proceso de enseñanza los docentes cuentan con un continuo ejercicio de capacitación y con sus pares para apoyarse en el desarrollo de estrategias para impartir el conocimiento y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades y capacidades. La cooperación y la ayuda mutua les permite resolver dudas de manera conjunta y mediante el trabajo en equipo encontrar soluciones a los problemas que se presenten a la hora de enseñar.

Todos los actores presentes en la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos en educación en sexualidad trabajan de manera conjunta en mesas interdisciplinarias en las que se reúnen personas provenientes de diversas áreas, niveles y roles, así como estudiantes con la oportunidad de participar y tomar decisiones. La inclusión de miembros diversos asegura la implementación integral del proyecto de manera transversal. De ese modo, las mesas se convierten en lugares de reflexión y generación de experiencias para todos los participantes.

En las mesas de trabajo se reciben e invitan a otros actores según las necesidades del proyecto como por ejemplo personas con necesidades especiales o grupos étnicos para trabajar en estrategias para capacitar a los docentes en Educación para la Sexualidad y Construcción de

Ciudadanía, tanto en términos conceptuales como prácticos. Por lo que, es necesario establecer una coordinación intersectorial para llevar a cabo acciones conjuntas entre las escuelas y otras instituciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales. Para lograr el éxito y la sostenibilidad del proyecto, los centros educativos deben colaborar con otros sectores, identificando puntos de convergencia, diferencias, complementos e incluso áreas donde no se esté abordando adecuadamente los derechos sexuales y reproductivos de niñas, niños y jóvenes.

Para las OU la responsabilidad al momento de tratar la EIS no solo les corresponde a los maestros, sin embargo, ellos son quienes se encargan de impartirla dentro de los establecimientos educativos. Por lo que, deben contar con una capacitación adecuada que les permita hacer parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus valores y creencias propias y como estas pueden influir en los conocimientos, actitudes y habilidades que desarrollan los niños, niñas y jóvenes en la materia. Lo anterior, se complementa con la dotación de recursos y el apoyo de las entidades educativas que permiten desarrollar un aprendizaje estructurado, relaciones de confianza de los estudiantes a los maestros y de ese modo una EIS de calidad.

Igualmente, los niños, niñas y jóvenes son un actor principal no como un receptor pasivo del conocimiento sino como parte activa del proceso en el que aprende y desarrolla actitudes y habilidades a partir de sus necesidades, experiencias, creencias y valores. De ese modo, "una educación integral en sexualidad debería ser parte de una estrategia holística que tenga como fin hacer que los jóvenes participen en el aprendizaje acerca de su futuro sexual y reproductivo" (UNESCO, 2018, PP. 28), contando con el respaldo de sus comunidades, padres, líderes religiosos y partes interesadas del sector educativo.

Los niños, niñas y jóvenes no son un grupo homogéneo, ya que todos están expuestos a condiciones sociales y culturales diversas y se encuentran en contextos diferentes por lo cual se

debe considerar su situación familiar, condición socioeconómica, género, origen étnico, raza, situación con respecto del VIH, ubicación geográfica, creencias religiosas y culturales, orientación sexual e identidad de género entre otros factores que influyen y afectan su proceso de aprendizaje, el acceso a la educación, las relaciones con los demás, su bienestar y sus derechos humanos en especial en los referentes a la salud sexual y reproductiva. Que, además, pueden exponerlos a dinámicas de marginación, estigma, discriminación y violencia como es el caso de jóvenes indígenas, con discapacidad, encarcelados, en situación de migrantes o pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+.

A su vez, los pares, es decir los mismos niños, niñas y jóvenes pueden influir en los procesos de EIS de sus compañeros, a través de sus creencias, valores, ideas, la realidad y el contexto específico en el que se encuentran que conlleva a que cada quien tenga procesos de aprendizaje de EIS diferentes. Por lo cual, los pares son una fuente de información y confianza entre los jóvenes.

Según las OU, la EIS se complementa con la educación en sexualidad primaria que los jóvenes reciben en casa de sus padres o tutores, esta contribuye al proceso de aprendizaje en los entornos educativos, y aporta una base social, cultural y espiritual que influye en la toma de decisiones, los cuestionamientos y reflexiones y a su vez en la aprehensión de conocimiento y el desarrollo de actitudes y habilidades. Por tanto, la familia constituye una fuente de información primaria sobre sexualidad, sexo y género.

Por último, los medios de comunicación y las redes sociales aparecen como un actor con una gran influencia y capacidad de difundir información que refuerza estereotipos de género y normas sociales y culturales de género. Este actor es una gran fuente de información que puede

influir y aportar negativamente sino es usada correctamente o por el contrario puede apoyar en la educación no solo en entornos escolares sino también en entornos no escolares.

En consecuencia, el PESCC considera que durante el desarrollo e implementación de proyectos pedagógicos para la impartición de educación sexual están involucrados diferentes actores dentro y fuera del entorno escolar tales como docentes, directivos, gobierno escolar, autoridades educativas, padres de familia quienes como adultos tienen la tarea de realizar un acompañamiento y trabajar conjuntamente con niños, niñas y jóvenes al momento de abordar la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos. Sin embargo, a diferencia de las OU, el PESCC en primer lugar no menciona, ni considera la influencia que pueden tener las creencias propias que tienen los docentes y miembros de la comunidad educativa en los conocimientos, actitudes y habilidades que desarrollan los niños, niñas y jóvenes en la materia. Y a su vez, la influencia de la información primaria sobre sexualidad, sexo y género que los jóvenes reciben en casa de sus padres o tutores la cual también está marcada por una base social, cultural y espiritual

En segundo lugar, el PESCC no aborda en profundidad otros actores que para la UNESCO tienen una gran influencia en estos tiempos al momento de tratar la educación en sexualidad como los medios de comunicación, las redes sociales y los mismos jóvenes. Puesto que, estos constituyen una gran fuente de información teniendo en cuenta que en los primeros encuentran gran facilidad de acceso a un sin número de información que puede aportar de forma positiva o negativa al proceso y en los pares, encuentran la cercanía y confianza que es difícil construir con los adultos. Es preciso mencionar que, la influencia de estos actores también está marcada por factores sociales y culturales que pueden reproducir normas sociales, culturales o estereotipos de género al momento de abordar la sexualidad.

Por otro lado, aunque el PESCC menciona que en las mesas de trabajo en las que se elaboran los proyectos pedagógicos se consideran otros actores como personas con necesidades especiales o grupos étnicos de acuerdo con las necesidades del proyecto, no se menciona a grupos minoritarios como la comunidad LGBTIQ+ quienes están expuestos a dinámicas como la estigmatización y la discriminación a causa de los estereotipos y prejuicios de género. Por lo cual deberían ser considerados al momento de elaborar proyectos que fomenten la crítica y el respeto por la pluralidad de puntos de vista y estilos de vida.

La influencia de los sustentos estructurales en la impartición de la EIS

En esta categoría se tratan los sustentos presentes en los documentos, que se dividen en los siguientes pilares: sustentos regulatorios, sustentos espirituales, sustentos socioculturales y sustentos biomédicos los cuales para una mejor explicación se abordan de acuerdo a como fueron encontrados y referidos en los documentos.

La educación integral en sexualidad y el PESCC están amparados por la constitución política de Colombia de 1991. Esta constitución contempla los derechos sexuales y reproductivos como el marco de la Educación para la Sexualidad y establece que estos derechos son la base de todas las acciones dentro de las instituciones educativas. Además, la educación integral en sexualidad se fundamenta en los compromisos adquiridos por el país en convenciones internacionales sobre educación y en leyes nacionales vigentes que reflejan un orden social e institucional que implica que las personas comprendan los valores, costumbres, tradiciones, normas, formas de interacción y comunicación propias del contexto en el que se encuentre que puede ser familiar, escolar, local, nacional.

En el PESCC, se hace referencia a diversos derechos que son fundamentales para el ejercicio de la sexualidad y que son considerados enclaves culturales que permiten analizar las condiciones de género a lo largo de la vida, tanto para hombres como para mujeres. Entre ellos se encuentran el derecho al libre desarrollo de la personalidad, la libertad de expresión que incluye la libertad de recibir información de cualquier tipo, la libertad de elección y respeto a la diferencia, y el derecho a elegir el estado civil y el tipo de relaciones que se establecen con los demás.

Estos derechos son la base del objetivo principal de la educación, que es promover el respeto hacia la dignidad humana y “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”. (MEN, 2008, pág. 46)

De acuerdo con el PESCC la educación para la sexualidad se basa en la identificación de oportunidades y situaciones de la vida cotidiana que son relevantes para el contexto específico. Se tienen en cuenta factores pedagógicos, culturales, étnicos, sociales, ambientales, colectivos, históricos, éticos, religiosos y normativos que están directamente relacionados con la comunidad educativa y sus circunstancias.

Es por esto, que se debe considerar que las **creencias religiosas** que constituyen los sustentos espirituales pueden articularse a algunas normas y leyes rígidas que retrasan y limitan el proceso de aprendizaje acerca de la sexualidad en los estudiantes.

En esa línea, de acuerdo con el PESCC, los sustentos sociales y culturales condicionan los papeles desempeñados por hombres y mujeres y lo que se entiende por masculinidad y feminidad, al ser transmitidos de una generación a otra estos pueden modificarse hacia formas más equitativas

e inclusivas en las que todas las personas puedan desarrollarse de la mejor manera en entornos familiares, escolares, comunitarios, etc. Por lo que estas transformaciones deben ser un objetivo central en cualquier proyecto pedagógico relacionado con la educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía propiciando la construcción constante de una cultura en la que se ejerzan los derechos humanos en la vida cotidiana, se tomen decisiones informadas y responsables sobre la sexualidad y se respeten las diferentes formas de vida.

Ya que, estos sustentos construyen percepciones y otorgan características a hombres y mujeres que pueden dar lugar a estereotipos y prejuicios que se articulan a imaginarios y representaciones sociales que dotan de valor lo que es ser hombre y ser mujer, las relaciones entre ellos, la maternidad y la paternidad, etc. Además, el sistema de valores y creencias sociales y culturales que se transmiten de generación en generación afectan la concepción que tienen los estudiantes sobre la sexualidad e influyen en sus proyectos de vida. Estas concepciones pueden variar de una cultura a otra por lo cual, algunas cuestiones sobre el tema pueden ser interpretadas de manera distinta dentro de un grupo o una comunidad en comparación con una perspectiva interna o de otro grupo.

Que, además, se articulan según el PESCC a sustentos biomédicos que se remiten a la importancia de enseñar a los estudiantes el funcionamiento biológico de la sexualidad y de la reproducción humana al igual que conocimientos específicos que tienen su base en aspectos biológicos y médicos como las enfermedades de transmisión sexual, los métodos de planificación familiar, el abuso de sustancias psicoactivas o los aspectos biológicos de la sexualidad en los que se incluyen la identidad sexual, la realidad biológica del sexo, y las relaciones erótico-afectivas. Lo anterior, también para prevenir riesgos asociados a la sexualidad como los embarazos no

deseados y las enfermedades de transmisión sexual y para generar un disfrute de la sexualidad responsable, satisfactorio y saludable.

Por su parte, las orientaciones "adoptan un **enfoque de derechos** que resalta valores tales como la inclusión, el respeto, la igualdad, la empatía, la responsabilidad y la reciprocidad, que están estrechamente vinculados a los derechos humanos universales." (UNESCO, 2018, pág. 35, la negrilla es de la autora). Esto se fundamenta en el derecho a la educación y el derecho a la salud y en convenciones internacionales sobre derechos humanos que incluyen la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. De igual forma en las leyes nacionales que amparan los derechos humanos y contemplan derechos y limitaciones en lo referente a la salud sexual y reproductiva

No obstante, es necesario que se formulan e implementen políticas en el ámbito doméstico que respalden la impartición de la EIS y sean un sustento que demuestre que la EIS es una política institucional necesaria y no un capricho que responde a intereses políticos o que se puede ver afectada por los mismos ante la falta de normativas que la respalden.

Es por esto, que, para las OU, los sustentos regulatorios, así como la cultura, las normas sociales y la religión influyen en la comprensión que cada persona hace sobre la sexualidad, lo que es aceptable e inaceptable y a su vez sobre las creencias que cada quien le transmite o recibe de sus pares, familia, comunidad.

Las creencias, valores, normas sociales y culturales condicionan el aprendizaje sobre la sexualidad y sobre la concepción acerca del género, el sexo, las relaciones sociales y sexuales. A

su vez, influyen en la concepción que se tiene sobre las normas de género y los papeles de cada persona en el ámbito familiar, escolar y comunitario. En consecuencia, los programas de EIS regularmente omiten contenidos importantes para propiciar el bienestar y respeto de la comunidad LGBTIQ+, como información sobre las características sexuales o variaciones biológicas que afectan especialmente a los niños y jóvenes intersexuales, prevención de ETS e ITS, violencia de género, etc. De ese modo, los jóvenes LGBTIQ+ que asisten a la escuela se ven expuestos a prácticas discriminatorias o violentas como la homofobia o la transfobia que de acuerdo con la UNESCO (2015), obstaculizan el proceso de aprendizaje y sientan las bases para manifestaciones de acoso más vengativas y violentas en el entorno escolar.

Las normas sociales y culturales al igual que las prácticas discriminatorias, violentas o dañinas dificultan una buena impartición de la EIS, impactan en las relaciones sociales y sexuales y en los resultados esperados de la EIS, ya que obstaculizan que los jóvenes adopten comportamientos sexuales más seguros. Además, exponen a los niños, niñas y jóvenes a situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo, en especial a las niñas, mujeres y grupos marginados.

La cultura y las normas sociales influyen en la comprensión que cada persona tiene de las creencias que recibe de sus pares, familia o comunidad quienes son nuestra mayor fuente de información acerca de las relaciones sexuales y la sexualidad, e influyen en nuestra conducta personal y toma de decisiones. Por lo que las concepciones, creencias o ideas sobre el tema pueden variar entre una persona y otra, dentro de las comunidades, así como dentro de los países y a lo largo de los mismos. Lo anterior da lugar a que las concepciones sobre lo apropiado y lo inapropiado respecto a la sexualidad, y los contenidos y temas que hacen parte de la EIS cambien de un lugar a otro, y sea problemático abordar ciertos temas en contexto sociales y culturales en los cuales existen mensajes negativos y contradictorios sobre el sexo, el género y la diversidad.

Sin embargo, de acuerdo con las OU, además de las normas culturales y de género, las experiencias biológicas también influyen en la manera como los y las jóvenes experimentan y exploran su sexualidad. Por lo que se deben considerar las explicaciones sobre el cuerpo y el sexo en lo referente a los aparatos reproductores, la reproducción en sí misma, procesos biológicos como la pubertad, la maduración sexual de las mujeres con la producción de óvulos y la de los hombres con la producción de espermatozoides. De igual forma la importancia de las enfermedades de transmisión sexual e infecciones de transmisión sexual que han recibido por eso una atención especial junto al embarazo adolescente en la educación sexual.

Sin embargo, se debe considerar que estas problemáticas, a su vez limitan el problema a la enfermedad y no tienen en cuenta que grupos marginados o discriminados por su sexualidad o género están mayormente expuestos a este tipo de problemáticas. Los sustentos biomédicos afectan la forma en que niños y jóvenes abordan y viven la sexualidad y la salud sexual y reproductiva por lo cual deben ser abordados en los currículos, junto con los sustentos culturales, sociales, espirituales y regulatorios.

En consonancia con lo anterior, se observa que las OU y el PESCC guardan similitudes en las referencias que dan sobre los sustentos regulatorios, espirituales, sociales y culturales, y biomédicos. Sin embargo, se deben considerar ciertos aspectos: en primer lugar, las OU mencionan que es necesario que se formulen e implementen políticas que apoyen la impartición de la EIS en los países tal como lo ha hecho Colombia mediante la Ley general de Educación, entre otras normativas vigentes. No obstante, el desarrollo de normativas complementarias en torno a temas de diversidad sexual y de género que complementen y apoyen la implementación de EIS ha sido muy poca o por el contrario es muy poco abordada en el PESCC.

De acuerdo con las OU, el apoyo e inclusión en normativas nacionales la situación de personas con identidad de género y orientación sexual diversa es contradictoria debido a que en muchos países pertenecer a la comunidad LGBTIQ+ es considerado delito y estas personas están expuestas a restricciones y sanciones. En cambio, en otros países se han implementado leyes en contra de la discriminación y el estigma contra grupos minoritarios.

A esto se suma, que el PESCC no considera ni menciona que las creencias, valores, normas sociales y culturales han generado una omisión de contenidos relevantes para garantizar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los jóvenes LGBTIQ+, quienes están particularmente afectados por la discriminación y la violencia a causa de su orientación sexual o identidad de género que en muchas ocasiones es ignorada o silenciada contribuyendo al aumento de prácticas riesgosas y violentas como el acoso y el hostigamiento que se convierten en barreras que no les permiten buscar ayuda. Y que, por otro lado, los exponen a problemas relacionados con la salud mental como la depresión, la tristeza, la ira o la tristeza que pueden ser fatales ante la falta de una red de apoyo adecuada.

A su vez, la omisión de contenidos relevantes puede estar influenciada por creencias religiosas que determinan la definición de las competencias que deben abordarse en los proyectos pedagógicos sobre educación sexual. Estas creencias se articulan con sustentos sociales, culturales, legales y biomédicos que condicionan lo que se considera aceptable o inaceptable sobre sexualidad. Por lo que, las OU sugieren la necesidad de encontrar un equilibrio entre lo que enseña la religión, la evidencia científica y el entorno en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje, lo anterior, para romper con las limitaciones que la religión puede causar sobre lo aceptable e inaceptable en el desarrollo de una educación sexual integral de calidad.

Por último, las OU a diferencia del PESCC, consideran que, al abordar problemáticas como las enfermedades de transmisión sexual y el embarazo adolescente, es necesario considerar no solo los aspectos biológicos y médicos, sino también otros desafíos subyacentes a estas problemáticas, como la discriminación y marginación en el acceso a información y servicios de salud sexual y reproductiva para grupos con identidades de género u orientaciones sexuales diversas. Debido a que estos grupos están mayormente expuestos y son en mayor medida vulnerables a este tipo de dificultades. Por lo que, la identidad sexual, el sexo, y las relaciones erótico-afectivas deben abordarse en los currículos integrando aspectos biológicos dentro de un marco más amplio que considere los aspectos culturales, sociales, espirituales y regulatorios. Además, las OU señalan la importancia de reconocer las limitaciones que los sustentos biomédicos causan en la forma en que niños y jóvenes abordan y viven la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.

Ahora bien, se dará paso a la exposición de los resultados obtenidos de acuerdo con las subcategorías que se enmarcan en el plano teórico conceptual:

Las narrativas que emergen de la sexualidad en el proceso de impartición de EIS.

De esta categoría se desprenden ocho subcategorías: Diversidad de género, Diversidad sexual, Heteronormatividad, Sistema sexo/género, Sexo, Género, Cuerpo y Performatividad. Para una mejor comprensión y claridad, y con la intención de mantener coherencia con la manera en que son abordadas en los textos, se abordarán las dos primeras categorías de manera conjunta, así como heteronormatividad y sistema sexo género; las demás se tratarán por separado.

Diversidad sexual y Diversidad de género

La narrativa inmersa en el PESCC plantea que la diversidad sexual y de género hace referencia a la variedad de formas para expresar y vivir la atracción emocional, romántica y sexual

(heterosexual, homosexual, bisexual) y la diversidad de formas en que las personas se auto conciben como hombres, mujeres o ambivalentes. El PESCC asume que estos aspectos subjetivos son una elección libre y personal de cada persona lo cuales deben ser respetados y no deben ser causa de prácticas como el acoso, hostigamiento, estigmatización y discriminación.

El PESCC contiene una narrativa que se centra en promover una postura basada en el respeto de la diversidad, el pluralismo de identidades y formas de vida, el reconocimiento de los derechos humanos sexuales y reproductivos y la lucha contra la discriminación a causa de las orientaciones sexuales e identidades de género diversas. En ese sentido, y considerando su enfoque en derechos humanos, el programa destaca la importancia de la dignidad propia de todo ser humano y el derecho a la diferencia como parte esencial para que todas las personas puedan vivir de acuerdo con su propia identidad y orientación sexual, sin tener que ocultar o negar aspectos esenciales de sí mismos. Lo anterior requiere, de la construcción de una sociedad inclusiva y diversa, donde cada individuo pueda vivir plenamente y ser aceptado por quienes es, es decir, ambientes pluralistas en el ámbito escolar, familiar y social “donde las diversas opciones de vida son posibles, gracias al respeto que hay por cada persona” (MEN, 2008, pág. 25)

En esa misma dirección, el programa aboga por una educación en sexualidad que contenga un enfoque inclusivo, se base en la comprensión y la aceptación de la diversidad sexual y de género; promueva la convivencia, el respeto mutuo y el libre desarrollo de la personalidad; y, garantice espacios donde las personas puedan vivir sin miedos, amenazas o temores derivados del acoso, la violación y el abuso sexual, tanto en la vida privada como en la pública a causa de su orientación sexual o identidad de género.

Por lo cual, el PESCC resalta la necesidad de reflexionar acerca del reconocimiento de las diferentes formas de sentir, expresar, interpretar y vivir la sexualidad, esta reflexión se presenta

como una oportunidad para construir ambientes de confianza y respeto promoviendo la inclusión y la atención a las necesidades especiales de grupos poblacionales diferentes como las personas en situación de discapacidad o pertenecientes a diferentes grupos étnicos.

Por su parte, las OU sostienen que la diversidad sexual y de género hace referencia a la amplia gama de orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género que van más allá de las categorías hegemónicas binarias tradicionales de hombre y mujer, los roles y conductas establecidos para cada uno y de la heterosexualidad para expresar y vivir la afectividad, el erotismo, el deseo y las prácticas sexuales. Lo anterior, significa que la orientación sexual, la identidad y la expresión de género son experiencias subjetivas y personales que pueden variar ampliamente entre las personas ya que, el género y la sexualidad son construcciones sociales que están influenciadas por la cultura, la religión, la sociedad y las leyes.

Las personas pueden expresar de diferentes formas su sexualidad y su género a través de ciertas conductas, sin embargo, algunas de estas conductas como la orientación sexual, la masturbación, las relaciones sexuales, la identidad de género, la expresión de género y los roles de género pueden ser silenciadas o rechazadas al considerarse inaceptables o inapropiadas desde una perspectiva cultural o moral que puede variar de una civilización a otra. A pesar de eso, la existencia de estas conductas o expresiones no debe ser negada ni excluida de las discusiones en el contexto de la educación sexual, al contrario, debe ser reconocida y se debe propender a su inclusión y a la promoción del respeto considerando la variedad de prácticas vinculadas a la sexualidad y los derechos humanos de todas las personas.

En ese sentido la narrativa de las OU se enfoca en plantear una postura basada en el respeto, el reconocimiento, la igualdad, la no discriminación e inclusión de todas las personas independientemente de su orientación sexual, identidad o expresión de género. En esa dirección,

las OU parten del hecho de que “todo ser humano es único, puede contribuir a la sociedad y tiene el derecho a ser respetado” (UNESCO, 2018, pág. 44) lo anterior independientemente de su condición social, económica o de salud, grupo étnico, raza, origen, orientación sexual, identidad de género u otras diferencias que no deben ser causa ni de persecución, estigmatización, discriminación, acoso, hostigamiento o violencia.

Ante esto, se destaca la importancia de garantizar la igualdad de género, promoviendo actitudes y habilidades que fomenten relaciones seguras, saludables y respetuosas, y el reconocimiento de los derechos humanos y la diversidad, haciendo énfasis en la educación en temas sobre diversidad sexual y de género, incluyendo la comprensión de la identidad de género y la orientación sexual, así como la influencia de las normas de género en la desigualdad y en la salud y bienestar de las personas.

En esa perspectiva, las OU hacen hincapié en la necesidad de crear entornos escolares seguros y libres de discriminación, donde todas las personas puedan aprender y recibir información precisa y no estigmatizante sobre la diversidad sexual y de género que les permita desafiar los estereotipos y prejuicios relacionados con la sexualidad, expresarla sin temor a represalias o discriminación y fomentar el respeto y la aceptación de todas las personas, independientemente de su orientación sexual.

Sistema sexo/género y Heteronormatividad

La narrativa presente en el PESCC sostiene que existe una estructura que es construida social y culturalmente la cual impone normas, estereotipos y roles específicos tanto a hombres como a mujeres que ejercen poder sobre las personas al determinar y regular distintos comportamientos, actividades, roles en las relaciones personales, familiares, escolares y sociales.

La narrativa también destaca que, a menudo, internalizamos estas normas culturales como verdades absolutas al naturalizar ideas que se nos han transmitido sobre cómo debemos vivir nuestros cuerpos, cómo deben ser las relaciones de pareja y cómo se espera que hombres y mujeres sean. Lo anterior, puede limitar las posibilidades de expresión y vivencia de la identidad de género y restringir la diversidad de experiencias.

Continuando con esa línea, en lo referente a la heteronormatividad, el PESCC sostiene que existen unas normas culturales y sociales que favorecen la heterosexualidad como la orientación sexual "normal" y asignan comportamientos, responsabilidades y expectativas distintas a hombres y mujeres. Estos comportamientos están influenciados por creencias sociales, culturales y religiosas que afectan la percepción de los roles de género estableciendo aspectos como la asignación de colores específicos a cada género, diferencias en los juguetes considerados apropiados para niñas y niños, y la determinación de distintas actividades para mujeres y hombres en determinados momentos de su vida.

Los comportamientos culturales de género están basados en estereotipos y prejuicios sobre el valor atribuido por la cultura a los hombres y a las mujeres, en ese sentido, los estudiantes que no se ajustan a las normas y comportamientos dominantes, como las personas LGBTIQ+ son más vulnerables a la violencia de género a causa de su orientación sexual, identidad o expresión de género en las escuelas. Ante esto, el PESCC plantea una postura que cuestiona los mandatos sociales y comportamientos culturales de género heredados y promueve la construcción de espacios de reflexión en el ámbito educativo para promover la igualdad de género, la inclusión y la diversidad.

La narrativa de las OU sostiene que el sistema sexo/género es una construcción social y cultural que impone roles, comportamientos y expectativas asociadas a los hombres o las mujeres

en base al sexo biológico. Ese sistema da lugar a la existencia de desigualdades y diferencias de poder entre hombres y mujeres, así como la reproducción de normas sociales, expectativas y estereotipos de género que influyen en la formación de la identidad y la expresión de género de cada persona y aumentan la exposición a comportamientos dañinos como el abuso, hostigamiento y violencia de género que evidencia la existencia de estructuras y normas que perpetúan desigualdades en las experiencias sexuales y en las relaciones de poder (UNESCO, 2018).

Las OU destacan que las desigualdades de género y las diferencias de poder existen en diferentes ámbitos sociales, lo que implica que el sistema sexo/género influye en las relaciones y dinámicas tanto a nivel familiar como escolar, comunitario y societal estableciendo diferentes exigencias en torno a la sexualidad de hombres y mujeres. Las OU asumen una postura crítica que busca desafiar el binarismo sexual, de género y erótico que rige las sociedades y que permite dar cuenta de que el género es socialmente construido, el sexo biológicamente determinado y la heterosexualidad la única orientación válida. Asimismo, desafía los estereotipos, las desigualdades y la violencia de género que reproduce este sistema y que se ven reflejadas en la impartición de la educación sexual. De ese modo, se busca promover una EIS inclusiva y basada en los derechos humanos que proporcione a las personas los conocimientos y las habilidades necesarias para reconocer y abordar las normas de género que pueden limitar la forma en que viven y expresan las personas su género y su sexualidad.

En esa línea, en lo referente a la heteronormatividad las OU asumen de igual forma una narrativa que critica y desafía la suposición de que la heterosexualidad es la única orientación sexual "normal" o dominante, y que las relaciones y comportamientos sexuales deben ajustarse a esta norma impuesta por una estructura social y cultural dominante. Por el contrario, y como se mencionó anteriormente, reconocen la diversidad sexual y de género como una parte integral de

la sociedad por lo que todas las orientaciones sexuales e identidades de género deben ser respetadas y valoradas.

Esta narrativa sugiere que las personas LGBTIQ+ son objeto de discriminación, violencia y exclusión en diferentes contextos, como las escuelas y las familias por considerarse como desviaciones de la norma por lo que, las OU buscan garantizar que la EIS promueva un enfoque inclusivo y libre de discriminación que se base en el respeto y la empatía hacia las personas con orientaciones e identidades de género diversas reduciendo el estigma asociado a la comunidad LGBTIQ+.

Asimismo, se reconoce que las normas de género, los roles y las responsabilidades dentro de la familia; así como las creencias sociales, culturales y religiosas, y desafiar los estereotipos de género representados en los medios de comunicación influyen en la manera en que se perciben y se tratan las diferencias de género. Por lo que, se resalta la importancia de cuestionar, desafiar y cambiar estas actitudes, comportamientos normas y valores para promover la igualdad de género y el respeto hacia la diversidad sexual y de género.

Género

Como se nombró anteriormente, en lo referente al género la narrativa del PESCC y las OU guardan una alta coherencia con la descripción realizada de esta categoría. Por lo cual, el PESCC plantea una narrativa que considera que el género no es algo inherente del ser humano, al contrario, es aprendido y adquirido a través de normas y expectativas sociales (roles y papeles de género) que determinan como las personas deben asumirse o identificarse (identidad de género) y en consecuencia como deben expresarse (expresión de género). De ese modo, el género en el programa es asumido como una construcción social y cultural que pueden afectar la vida de las

personas en su dimensión personal, familiar, educativa y romántica a causa de estereotipos y prejuicios que perpetúan desigualdades, limitaciones y prácticas discriminatorias basadas en el género.

Por su parte en las OU, se sostiene que el género es una construcción social que esta influenciada por la cultura, la religión, las practicas e imaginarios sociales y las leyes que se encuentran inmersas en el entorno familiar, educativo, comunitario, en el Estado y en los medios de comunicación, que configuran normas y representaciones sociales que impactan las conductas, el aspecto físico y corporal, la interacción con los otros, los roles y papeles atribuidos a hombres y mujeres, y a su vez, la identificación que cada persona asume respecto al género. En esa línea, aquellas ideas sobre el género pueden dar lugar a estereotipos de género que, a su vez, pueden llevar a discriminación y violencia hacia las personas debido a la forma como expresan su género, a su identidad de género o/y su género en sí.

Sexo

El PESCC plantea que el sexo se basa en características físicas y biológicas rígidas que determinan la identidad sexual y la diferenciación entre machos y hembras, en ese sentido, según esta perspectiva el sexo tiene una base biológica relativamente invariante, y es a través de esta base que se comprende la sexualidad. Asimismo, se destaca la estrecha relación entre el sexo y la reproducción, lo que implica que las respuestas sexuales humanas, como el deseo, la excitación y el orgasmo, están influenciadas por aspectos biológicos, anatómicos y fisiológicos. No obstante, el PESCC reconoce que el sexo no se limita únicamente a su componente biológico, sino que también está influenciado por factores sociales y culturales. En esta narrativa, se subraya la intersección entre lo biológico, lo erótico y lo social en la comprensión del sexo y la reproducción, reconociendo la complejidad y diversidad de las experiencias sexuales. En ese orden, la narrativa

que sostiene el programa respecto al sexo es similar a la descripción que se realizó anteriormente enfatizando en los aspectos biológicos para comprender el término.

Por su parte, las OU enfatizan en la importancia de proporcionar información precisa y basada en evidencia científica sobre los aspectos biológicos del sexo, incluyendo la anatomía y fisiología sexual, así pues, el sexo hace referencia a las características físicas y biológicas, como los órganos sexuales y de reproducción, sus funciones y capacidades. Las OU reconocen que el sexo biológico es objetivo y está determinado por factores biológicos que son inherentes a la persona, sin embargo, la concepción del sexo puede variar en la sociedad debido a la influencia de la cultura, la religión y la sociedad que determinan la forma como los niños, niñas y jóvenes entienden el concepto y los aspectos relacionados con el mismo traspasando la frontera de los aspectos netamente biológicos, y considerando su articulación con los aspectos sociales y culturales para su interpretación.

Cuerpo

La narrativa del PESCC se enfoca en plantear tres aspectos respecto al cuerpo, el primero hace referencia a la influencia de aspectos sociales y culturales, tales como normas, papeles, roles, o expectativas, sobre la percepción que las personas tienen sobre el cuerpo, puesto que el programa reconoce que se tiende a considerar como verdades absolutas lo que socialmente se nos ha inculcado sobre la vivencia del cuerpo, en relación a temas como las experiencias sexuales, reproductivas, eróticas, de autoconocimiento y percepción o de la expresión del género que impliquen el cuerpo. En segundo lugar, se hace referencia a la autonomía que cada persona construye sobre el propio cuerpo, es decir, que se reconoce la capacidad de tomar decisiones sobre él, y el derecho pleno que se tiene sobre su cuerpo y los aspectos que lo involucren por lo cual, se enfatiza en el consentimiento sobre el acceso al propio cuerpo por parte de otros.

Finalmente, y conectado a lo anterior, el programa resalta el hecho de que las personas son dueñas de sus propios cuerpos y por lo tanto de sus vidas, en ese sentido las decisiones en relación a este o a lo que lo involucre son personales y subjetivas. Lo anterior, implica tener el poder de tomar decisiones, establecer relaciones y asumir las consecuencias de las acciones que le permitan a la persona promover el cuidado y sentirse cómodo y a gusto con el propio cuerpo y los aspectos relacionados con el mismo.

Por su parte, en las OU, la narrativa inmersa fomenta una postura que se basa en el respeto hacia la diversidad de cuerpos ya que el cuerpo es fundamental en la sexualidad humana por lo que se debe promover una mirada positiva y respetuosa de este considerando que cada persona tiene un cuerpo único y diferente el cual debe ser entendido y respetado en su diversidad, libre de estereotipos, prejuicios, violencias y abusos relacionados con el propio cuerpo.

En las OU, las narrativas también se enfocan en promover el autoconocimiento del propio cuerpo por lo cual es necesario que todas las personas comprendan y conozcan el funcionamiento del cuerpo, incluyendo los sistemas reproductivos, la fisiología sexual y la salud sexual y reproductiva que dé solución a la curiosidad natural que se puede sentir el cuerpo y aspectos relacionados con el mismo (2018, pág. 67). En esa dirección, se reconoce que de la mano del conocimiento esta la autodeterminación y el consentimiento que promueven el respeto a la autonomía corporal que hace referencia a la toma de decisiones sobre el cuerpo y la sexualidad.

Asimismo, en las OU, las narrativas abogan por una visión integral de la sexualidad que incluye no solo aspectos físicos, sino también emocionales, sociales y culturales relacionados con el cuerpo, por lo cual se enfatiza la importancia de abordar las inequidades de género y los estereotipos corporales, promoviendo una imagen corporal positiva y saludable que se aleje de

representaciones en la mayoría de casos distorsionadas que están presentes en los medios de comunicación o en el espacio público.

Discusión

El propósito de esta investigación fue abordar y dar respuesta a la pregunta *¿En qué medida el enfoque de la diversidad sexual y de género en el PESCC se ajusta a las orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad?* teniendo como objetivo general analizar la manera en que es abordada la diversidad sexual y de género en el lineamiento sobre educación sexual difundido por el MEN a la luz de las Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad de la UNESCO, abordado a partir de tres objetivos específicos, desde de los cuales se establecieron las categorías de análisis para su desarrollo. Los resultados obtenidos en la revisión del contenido del PESCC y las OU fueron analizados en relación con las investigaciones previas en materia de EIS a nivel internacional y del PESCC a nivel nacional y los referentes conceptuales, logrando aproximaciones en lo que refiere a la descripción y comparación de los documentos, la concepción acerca de las narrativas presentes en los documentos y el abordaje que se da a la diversidad sexual y de género en ellos.

Este apartado, de igual forma, aborda las principales conclusiones que suscitó esta investigación y propone recomendaciones en pro de la mejora de la implementación e impartición de la EIS en el país, asimismo, se establecen las limitaciones con las que la autora se cruzó al momento de elaborar el trabajo.

En esa línea, el primer y segundo objetivo que se plantearon fueron, caracterizar los lineamientos sobre educación sexual difundidos por el MEN y la UNESCO; y comparar la propuesta del PESCC con las Orientaciones internacionales sobre educación integral en sexualidad, dichos objetivos se trabajaron de manera conjunta en razón de que los resultados obtenidos en el primer objetivo eran los insumos para el segundo y se completaban entre sí, en ese sentido, ambos documentos prestan atención a la influencia que tienen valores, normas y creencias

sociales, culturales, legales, morales y medicas en la concepción sobre el género y la sexualidad, así como los vínculos que se establecen.

Como se mencionó anteriormente, ambos documentos guardan relación respecto al abordaje que le dan a los sustentos regulatorios, espirituales, sociales, culturales y biomédicos en relación con la EIS, sin embargo, se identificó que a pesar de que en Colombia se han formulado e implementado políticas de apoyo a la impartición de la EIS como la Ley General de Educación, tal como lo recomiendan las OU, se presenta al mismo tiempo una escasa atención en temas normativos en lo referente a la inclusión de la diversidad sexual y de género sobre todo en el PESCC puesto que las normativas complementarias en torno a estos temas no son abordadas adecuadamente en el documento, lo que genera contradicciones en el apoyo e inclusión de personas con identidades de género y orientaciones sexuales diversas.

A lo anterior se suma, el hecho de que si bien existen en el país normativas que complementan y contribuyen a generar una mejor calidad de EIS, todavía se refleja en primer lugar una falta de atención en aspectos normativos no solo en el PESCC sino en general en lo referente a la diversidad sexual y de género, Gutiérrez (2011) menciona que se presenta un vacío en la legislación educativa del país en lo que respecta a la presencia e inclusión de sexualidades no-normativas al igual que en los currículos escolares. Por su parte, en el Plan Nacional de Desarrollo se hace hincapié en la necesidad de actualizar la política pública para las poblaciones con orientaciones sexuales e identidades de género diversas sumado a la integración de las variables de género y diversidad en el Sistema Estadístico Nacional y en los registros administrativos que aporten en la identificación de personas en condiciones vulnerables (DNP, 2023).

Por otra parte, también se evidencia que los sustentos regulatorios en lo referente a EIS se articulan a discursos y aspectos biológicos, médicos y sexológicos que se enfocan en temas como

la prevención del embarazo en la adolescencia, las enfermedades e infecciones de transmisión sexual, la erradicación del matrimonio infantil y uniones tempranas como mecanismos para controlar la reproducción de las poblaciones, retomando el Plan Nacional de Desarrollo, se menciona que se actualizara la política de derechos sexuales con carácter intersectorial e integral impulsando la educación integral para la sexualidad pero poniendo el foco en los aspectos antes mencionados (DNP, 2023 y Gutiérrez, 2011).

En ese sentido, y en concordancia con los estudios revisados, se identifica que los modelos biomédicos todavía tienen una gran importancia e influencia en el PESCC, ya que, según Estupiñán (2009) al abordar el cuerpo, la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos, se da mayor importancia a los aspectos fisiológico-anatómicos, el cuidado, la prevención y la salud sexual favoreciendo aun los enfoques de salubridad, higiene y planificación en el marco del contexto social, económico, político y cultural del país.

Las OU consideran que es importante abordar las problemáticas de salud sexual y reproductiva desde diferentes perspectivas teniendo en cuenta aspectos biológicos y médicos, pero también considerando desafíos subyacentes como la discriminación y marginación en el acceso a información y servicios de salud sexual y reproductiva para grupos con identidades de género u orientaciones sexuales diversas. Se debe reconocer la relevancia de los sustentos biomédicos que ofrecen herramientas científicas para comprender aspectos presentes en el PESCC, no obstante, lo anterior, para las OU implica también el reconocimiento de las limitaciones que los sustentos biomédicos producen en lo referente al abordaje y vivencia de la sexualidad y la salud sexual y reproductiva en niños, niñas y jóvenes reflejando una desconexión entre la EIS convencional y la realidad que viven los jóvenes, puesto que, la sexualidad también se ve afectada e influenciada por una serie de factores sociales, históricos, espirituales y culturales que contribuyen a la producción

y configuración de imaginarios, representaciones y conocimientos que visibilizan las experiencias de los jóvenes quienes no se ajustan a convenciones sociales tradicionales sobre estos temas (UNESCO, 2018; Gutiérrez, 2011; Browes, 2015; Wangamati, 2020; Perdomo y Rodríguez, 2022; Ellis y Bentham, 2021).

En esa línea, tal y como ocurre con el programa de EIS ofrecido en Costa Rica, los derechos sexuales y reproductivos se convierten al igual que, las leyes y políticas, en un fundamento jurídico del PESCC y de la EIS en Colombia articulándose a los discursos médicos y científicos que fungen como fundamento epistemológico, mientras que las explicaciones socioculturales de la sexualidad están en conflicto con las perspectivas religiosas, ya que ambas buscan establecer el marco ético más adecuado para los paradigmas e ideas que se desarrollan en torno a la sexualidad y a su vez, la vivencia de la misma (Retana, 2019).

El PESCC reconoce la influencia de los sustentos espirituales en la EIS, al afirmar que las creencias religiosas tienden a adherirse a normas rígidas que obstaculizan y restringen el proceso de aprendizaje sobre la sexualidad en los estudiantes, de acuerdo con Duque (2016) en el módulo uno se aborda la dimensión moral en la educación para la sexualidad, ya que se reconoce que las decisiones relacionadas con los comportamientos sexuales están estrechamente ligadas a los valores morales y religiosos de la sociedad.

Ante esto las OU menciona que la influencia de los sustentos espirituales puede influir en la omisión de contenidos relevantes en los proyectos pedagógicos de educación sexual, limitando la impartición de una EIS de calidad. Ejemplo de lo anterior, es lo ocurrido con el debate generado alrededor del contenido de las cartillas *Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela* el cual fue motivado y apoyado por diferentes iglesias, padres de familia y congresistas conservadores quienes

consideraban que el documento promovía representaciones contrarias a la idea de “lo natural” que se relaciona con lo “divino” (Conway et al, 2018) que han constituido la base de la sociedad y el modelo de enseñanza que se había mantenido hasta el momento no solo en Colombia sino en toda Latinoamérica, donde las corrientes religiosas, en especial la iglesia católica ha liderado una oposición sobre cualquier intento de educación sexual en las escuelas mediante un discurso que ha establecido los límites morales para las prácticas sexuales mediante una concepción dominante acerca de la sexualidad que considera pecaminosa, mala, inmoral, antinatural, enferma cualquier otra forma de entenderla o vivirla (Núñez, 2011; Perdomo y 2022).

En concordancia con las OU, la cartilla Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas (en adelante AELD) afirma que los manuales de convivencia en las instituciones educativas no deben expresar la influencia de sustentos espirituales y a su vez promoverlos mediante frases como “la preservación de la moral y/o las buenas costumbres” (pág. 40), ya que frases como la mencionada pueden generar interpretaciones y acciones que reproducen comportamientos dañinos que afectan los derechos de las personas, especialmente en el marco de construcciones socioculturales que han considerado como una amenaza contra las "buenas costumbres" a las orientaciones sexuales e identidades de género no normativas.

Por otro parte, el PESCC destaca el hecho de que los roles de género, las representaciones sobre masculinidad y feminidad y a su vez, estereotipos y prejuicios que se relacionan con imaginarios sobre el género y la sexualidad son influenciados por sustentos culturales y sociales, sin embargo a diferencia de las OU no considera que esta información proviene de actores fundamentales en el proceso de EIS como la familia o la comunidad, ya que, la información primaria sobre sexualidad y género que los jóvenes reciben en el hogar por parte de sus padres o

tutores, está profundamente influenciada por una base social, cultural y espiritual que influye en los procesos (Browes, 2015; Wangamati, 2020). Las OU sugieren que es necesario encontrar un equilibrio entre enseñanzas religiosas, evidencia científica y los aspectos sociales y culturales que están presentes en el entorno para una educación sexual integral efectiva.

En esa línea, ambos documentos proponen la articulación de los modelos constructivista, experiencial y socio – crítico en la enseñanza de EIS a partir del desarrollo de currículos en espiral que promuevan un aprendizaje gradual en el que se tiene en cuenta las experiencias y aprendizajes que los estudiantes viven a partir de elementos de su cotidianidad y del entorno que además involucre habilidades de comunicación, reflexión y pensamiento crítico, en los cuales, el estudiante pasa a ser el agente activo principal del proceso de aprendizaje. Lo anterior, les permitirá a los estudiantes cuestionar la influencia de los sustentos socio – culturales, religiosos, biomédicos y regulatorios en las concepciones que se tiene sobre los diferentes temas que abarca la sexualidad y el género y, asimismo, reflexionar sobre las disparidades de género, poder, condiciones socioeconómicas, orientación sexual e identidad de género, que generan relaciones de vulnerabilidad.

En ese sentido, las OU enfatizan que los jóvenes deben reconocer, ser conscientes y discutir sobre esas problemáticas y a su vez tener en cuenta los valores personales y comunitarios, así como las percepciones de la familia, comunidad y pares, para lograr una valoración crítica más completa que les permita romper con comportamientos discriminatorios y violentos que se reproducen a causa de la influencia de dichos sustentos y que en especial afectan a las personas con identidad de género y orientación sexual diversa.

Por otra parte, Duque (2016) menciona que la sexualidad no se reduce únicamente a un conjunto de acciones y prácticas individuales, sino que está inmersa en una cultura más amplia la

cual opera en diversos escenarios, como la prensa, la televisión y el internet que afectan la concepción y las representaciones alrededor de ella. El autor concuerda con las OU, al resaltar como los medios de comunicación últimamente desempeñan un papel relevante ya que se encargan de difundir información y mensajes relacionados con la sexualidad, los cuales llegan a un gran número de personas y contribuyen a moldear el sentido común sobre este tema. Sin embargo, y tal como mencionan las OU, a pesar de que los medios de comunicación y las redes sociales pueden generar un impacto significativo en la impartición de EIS tanto en entornos escolares como en entorno no escolares, sin un uso adecuado pueden contribuir a la trasmisión de información errónea o negativa que refuerza y contribuye a la configuración de normas sociales, culturales o estereotipos de género al momento de abordar la sexualidad.

De ese modo, los sustentos encontrados en el PESCC han influido en la caracterización, la representación y el abordaje que se le da dado a términos referentes a la diversidad sexual y de género tales como orientación sexual, identidad de género, expresión de género y vínculos afectivos.

En ese orden, se identificó en el PESCC un abordaje confuso respecto a la orientación sexual que se evidencia en frases como “Entiendo que todos tenemos derecho a elegir libremente nuestra orientación sexual y a vivirla en ambientes de respeto” (MEN, 2008, pág. 31, módulo 2) ya que, no es claro si se resalta que la orientación sexual es una elección, específicamente si se hace referencia al reconocimiento acerca de que cada persona tiene el derecho fundamental de decidir su orientación sexual sin ser coaccionada, presionada o discriminada, o si hace referencia a la capacidad de explorar y descubrir su propia identidad sexual y tomar decisiones autónomas basadas en sus sentimientos y atracciones personales o por el contrario si hace referencia al derecho

y la posibilidad de elegir libremente a una pareja y poder expresar afecto hacia ella en espacios libres de amenaza, coacción, prejuicios y discriminación.

Se debe tener en cuenta que la elección de la orientación sexual y la elección de la pareja hacen referencia a cosas muy diferentes puesto que, la primera afirmación es problemática ya que no se puede afirmar que la orientación sexual la elige cada persona porque se validaría el discurso de que al ser una elección esta puede cambiarse y se puede inducir ese cambio, legitimando acciones dañinas como las “terapias de conversión” que someten a actos violentos y tortuosos a las personas con el fin de “cambiar” su orientación sexual o identidad de género. Sin embargo, una persona si puede elegir como la vive en público y en privado tomando decisiones basadas en sus sentimientos y atracciones personales o con quien o hacia quien expresa sus sentimientos y atracciones.

En esa línea, se podría mencionar que el PESCC al referirse a los vínculos afectivos puede clarificar que en el documento se hace alusión a la libertad de elegir a la pareja ya que, se conecta con la elección libre de cada persona a establecer un tipo de vínculo con otras personas, tal como el PESCC lo afirma al referirse a los vínculos afectivos. A pesar de ello, como autora considero y reitero que la forma como se aborda la orientación sexual puede ser confusa teniendo múltiples significados que influenciados por valores y normas de quienes se encargan de impartir la EIS puede reafirmar representaciones erróneas sobre la orientación sexual.

Además, es preciso mencionar en lo referente a los vínculos afectivos que en el PESCC también se alude a los diferentes tipos de familia, sin embargo, en el artículo 42 de la Constitución política de Colombia se establece que la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, esta se conforma mediante vínculos naturales o jurídicos entre un hombre y una mujer que buscan formar una familia instaurando la idea de la familia heterosexual como la única posibilidad válida. En ese orden de acuerdo con Estupiñán (2009) aunque en el PESCC se hace referencia a diversos tipos

de familia, se argumenta que estos modelos aún se definen según la presencia o ausencia de las mismas figuras: papá y mamá, varón y mujer, excluyendo otras formas de familia y de vínculos afectivos que no se ajustan a la norma tradicional

Por su parte, en lo referente a la identidad de género se identifica que el PESCC es más claro al abordar dos aspectos que también podrían causar una confusión respecto al abordaje del término, ya que en el documento en el módulo uno se menciona que la identidad de género es experimentada como una sensación de igualdad, unidad y persistencia a lo largo del tiempo, es decir, que para muchas personas, su identidad de género puede mantenerse constante a lo largo de sus vidas independientemente de los cambios físicos, psicológicos o emocionales que puedan experimentar, su percepción de sí mismas como hombre, mujer o identidad no binaria sigue siendo consistente (MEN, 2008).

Lo anterior, podría repercutir en la transmisión de una idea sobre la estabilidad e inamovilidad del concepto, sin embargo, posterior se aclara que la identidad de género es un aspecto subjetivo del ser humano, es decir, cada persona tiene su propia experiencia única en relación con su identidad de género, y esta puede variar y ser dinámica. En ese sentido, algunas personas pueden experimentar cambios o explorar diferentes aspectos de su identidad de género con el tiempo, lo que puede dar lugar a una mayor comprensión de sí mismas y de su autopercepción como hombres, mujeres o ambivalentes.

Las OU por su parte, mencionan que la orientación sexual y la identidad de género se entrelazan con aspectos como el género, la raza, la condición económica, la etnia que son causa de prácticas como la discriminación, el acoso, el hostigamiento y la violencia dentro y fuera de los entornos escolares. La homofobia y la transfobia en concreto son prácticas recurrentes que afectan a las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas. Por lo cual, se expone

la necesidad de que en programas como el PESCC se enfatice en la promoción del libre ejercicio de los derechos para todas las personas, y garantizar su dignidad independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

Ante lo anterior, la cartilla AELD es más específica que el PESCC al mencionar que, en primer lugar, la orientación sexual y la identidad de género deben ser abordadas en clase, en especial las no hegemónicas es decir las que no se ajustan a los cánones tradicionales de hombre y mujer y al mandato heterosexual, ya que

al abordarlas se está permitiendo que las personas que las vivencian, las puedan incluir en su proyecto de vida de una manera no culposa y libre que posibilite el ejercicio de sus derechos; en definitiva, es posible que niñas, niños y adolescentes se desarrollen plenamente, sin que ningún aspecto de su vida sea vulnerado, y de igual forma construyan una ciudadanía plena en la que pueden definir sobre el destino de su vida y participar de manera activa en la sociedad, sin miedo a represalias debido a algún aspecto de su identidad. (MEN, 2016, pág. 10)

En segundo lugar, la cartilla AELD al igual que las OU menciona que las personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas han estado expuestas a prácticas violentas a las que denominan violencias por prejuicio que agrupan la homofobia, bifobia, lesbofobia y transfobia. El reconocimiento y la claridad con la que se trata y comprende esta problemática permite en la cartilla permite que, a diferencia del PESCC, los tomadores de acción o encargados establezcan acciones concretas para erradicar prácticas de discriminación, acoso, y violencia que afectan negativamente el bienestar y la calidad de vida de las personas.

En cuanto a la expresión de género se encontró que el PESCC aunque reconoce la influencia de factores sociales y culturales que afectan los comportamientos o conductas que los niños, niñas y jóvenes deben cumplir para ajustarse a la sociedad, solo se enfoca en los

comportamientos a los que denominan comportamientos culturales de género mas no mencionan como tal la expresión de género, así como las externalidades en lo referente al aspecto físico y la imagen corporal que las OU proponen que se deberían tener en cuenta.

Frente a lo anterior, la cartilla AELD menciona que “las expresiones de género son múltiples y no pueden encasillarse en razón de la identidad de género” (MEN, 2016, pág. 27) es decir, que las personas tienen el derecho de desarrollar su propia expresión de género sin necesidad de encajar exclusivamente en las categorías de hombre o mujer. En razón de lo anterior, proponen, al igual que Ellis y Bentham (2021), reflexionar sobre el uso del uniforme y promover el uso de acuerdo a la identidad de género de cada persona y no al sexo o a las categorías fijas de hombre o mujer, es decir que se permita usar el uniforme de acuerdo con el género que los estudiantes han construido garantizando el libre desarrollo de la personalidad de esa manera, se sugiere que se normalice el hecho de que las niñas y jóvenes puedan usar trajes con pantalón en eventos formales, llevar el cabello corto, usar prendas holgadas y, que niños y jóvenes lleven el pelo largo, lleven accesorios como collares o anillos, usen ropa más ceñida a su cuerpo sin que esto signifique alterar su identidad de género.

De ese modo, en el contexto escolar lo anterior cobra importancia puesto que es necesario romper con las normas y reglas tradicionales en torno al género que han limitado la posibilidad de que las personas expresen su género de manera diversa o tengan una orientación sexual o una identidad de género diversa y que han reproducido la estigmatización y la violencia en contra de aquellos que desafían dichos límites.

Respecto al tercer objetivo que buscaba comprender las narrativas que subyacen a los lineamientos analizados desde la propuesta teórica de la diversidad sexual y de género, similar a lo mencionado por algunos autores, se identificó que en lo referente al género ambos documentos

coinciden al considerarlo como una construcción social que se adquiere mediante normas y expectativas sociales, las cuales afectan la forma en que las personas se perciben, identifican y expresan en relación con su género y que a su vez, pueden generar estereotipos y prácticas de discriminación y violencia hacia personas en función de cómo expresan su género o identidad de género.

Por otro lado, en lo que alude al sexo el PESCC destaca la importancia de lo biológico en la comprensión del sexo y la sexualidad, en esta perspectiva, su narrativa se enfoca en mencionar desde el plano biológico las características físicas y biológicas rígidas que determinan la identidad sexual y la diferenciación entre hombres y mujeres al referirse al sexo, de acuerdo con Gutiérrez (2011) además, de la diferenciación entre hombre y mujer también se habla de sexo en términos de reproducción o relaciones sexuales considerando el sexo un impulso biológico, una fuerza natural irresistible que domina nuestro comportamiento desde la adolescencia y que relega la sexualidad de las personas a un plano biológico de la reproducción la cual es una necesidad con la que todas las personas nacen.

Aunque el PESCC reconoce que existe una intersección entre lo biológico, lo erótico y lo social que permite una comprensión más completa del sexo, su enfoque hacia aspectos biológicos contradice las narrativas sobre diversidad sexual y de género ya que, permite que quienes se encargan de impartir la EIS reafirmen discursos basados en aspectos biológicos y médicos que reducen la sexualidad y el sexo a la diferenciación entre hombre y mujer y el coito heterosexual con fines reproductivos sin considerar que tal como afirma Rubio (1994) una persona puede experimentar placer no solo con otros sino también con uno mismo o puede no experimentarlo nunca, y por otro lado, no es necesaria la experiencia biológica del embarazo o la reproducción

como aspecto biológico para poder ser madre o padre, reconociendo realmente la diversidad de formas de experimentar el erotismo y la reproducción como dimensiones de la sexualidad.

Frente a lo anterior, aunque las OU reconocen que el sexo biológico es objetivo y está determinado por factores biológicos que son inherentes a la persona, consideran que se debe traspasar la frontera de los aspectos netamente biológicos al abordar el concepto y se debe considerar su articulación con los aspectos sociales y culturales para su interpretación.

En esa línea, en lo referente a las categorías de heteronormatividad y sistema sexo/género el PESCC alude a la existencia de una estructura social y cultural que impone normas culturales y sociales que favorecen la heterosexualidad como la orientación sexual "normal", estereotipos y roles específicos que se asignan a hombres y mujeres, los cuales influyen en distintos aspectos de la vida de las personas, y pueden limitar la expresión de la identidad de género y la vivencia de la sexualidad. Se añade que es necesario cuestionar los mandatos sociales y comportamientos culturales de género heredados y promover la construcción de espacios de reflexión en el ámbito educativo para que las personas que no se ajustan a la heteronorma como las personas LGBTIQ+, no sean vulnerables a la violencia de género debido a su orientación sexual, identidad o expresión de género, especialmente en el contexto escolar.

A pesar de los avances en la educación sexual en Colombia, la heteronormatividad sigue siendo la norma que organiza y determina las relaciones escolares, así pues, se asume que la heterosexualidad es la orientación sexual "normal" o predominante, y se espera que todas las personas actúen en consecuencia y recibiendo de ese modo, un trato preferencial en diversos aspectos de la vida, incluida la educación sobre quienes desafían esas normas como la comunidad LGBTIQ+ (Estupiñán, 2009; Gutiérrez, 2011).

De acuerdo con las OU, es necesario desafiar estas normas y asumir una postura crítica frente al sistema sexo/género y la heteronormatividad cuestionando la visión binaria y restrictiva de la sexualidad, el género y el erotismo que impera en las sociedades y que reproduce estereotipos, desigualdades y violencia de género que se reflejan en la educación sexual e impiden que las personas experimenten, expresen y vivan su sexualidad y su género sin ningún miedo o coacción. Al contrario, al igual que la cartilla AELD considera que se debe abogar por el reconocimiento y la aceptación de la diversidad sexual y de género como una parte integral de la sociedad, fomentando el respeto hacia las orientaciones sexuales e identidades de género tanto hegemónicas como no hegemónicas.

Así pues, respecto a la diversidad sexual y de género, el PESCC plantea una postura que se basa en el respeto a la diversidad, el pluralismo de identidades y formas de vida, el reconocimiento de los derechos humanos sexuales y reproductivos, y la lucha contra la discriminación basada en las orientaciones sexuales e identidades de género diversas, promoviendo entornos escolares que valoren la diversidad y garanticen que todas las personas tengan igualdad de oportunidades y derechos (Sánchez, 2018).

Sin embargo, se identifica que, a pesar de promover dichas posturas, el documento genera confusiones como las mencionadas anteriormente respecto al abordaje de la orientación sexual que limitan el reconocimiento de la diversidad sexual y de género y reafirman discursos que promueven normas y roles que legitiman una estructura que establece una sexualidad y un género hegemónico.

En segundo lugar, se retoma la encuesta sobre clima escolar LGBTIQ+ realizada en el año 2016 por Colombia Diversa y Sentiido, para exponer que las narrativas propuestas por el PESCC en lo referente a la diversidad sexual y de género que plantean el respeto, reconocimiento y la

lucha contra la discriminación no se ven reflejados en la realidad que viven los jóvenes en los entornos escolares, muestra de ello son los altos porcentajes citados al inicio de este trabajo sobre la inseguridad que sienten los estudiantes por su orientación sexual o su identidad de género en los establecimientos educativos, al igual que los porcentajes sobre inasistencia a clase en una o varias ocasiones.

Frente a lo anterior, las OU enfatizan en la necesidad de construir espacios en las instituciones educativas donde se brinde a todas las personas información precisa y no estigmatizante sobre la diversidad sexual y de género, incluyendo elementos explícitos en los currículos acerca de identidades y perspectivas de lesbianas, gays y bisexuales, transgénero, género no binario que a su vez, permitan el reconocimiento de estas personas como actores que deben ser tenidos en cuenta y de sus derechos (Ellis y Bentham, 2021), tal como se hace en la cartilla *Ambientes Escolares Libres de Discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas* donde se explican abiertamente las orientaciones e identidades de género no hegemónicas presentes en la escuela y se propone que estos temas formen parte del plan de estudios.

Sin embargo, ha sido complejo para los tomadores de decisión en las instituciones educativas abordar la diversidad sexual y de género con los estudiantes ya que, entran en juego valores, normas e imaginarios sociales y culturales las cuales promueven prácticas hegemónicas y reglamentadas cultural y socialmente respecto a la sexualidad y el género, que no permiten desafiar los estereotipos y prejuicios relacionados con la diversidad a lo que se suma el contexto político, social, religioso y cultural del país que dificulta aún más el abordaje o la implementación de estos temas como lo ya mencionado referente a la cartilla AELD.

Por otra parte, aunque el PESCC afirma que es indispensable el trabajo intersectorial en la elaboración de los proyectos pedagógicos, no se menciona a la comunidad LGBTIQ+ como actor fundamental en el proceso de elaboración, en ese orden no se tienen en cuenta sus experiencias y necesidades, ni las dinámicas negativas que pueden afectar su bienestar y su inclusión social y aumentar su condición de población vulnerable.

Finalmente, se encontró que respecto al cuerpo el PESCC se enfoca en tres aspectos, el primero, la influencia de los sustentos sociales y culturales en la percepción de los estudiantes sobre el cuerpo; segundo, la importancia de reconocer el poder sobre el propio cuerpo, es decir la capacidad de tomar decisiones sobre él y en esa línea, el tercer aspecto que hace referencia a la autonomía sobre lo que se decide hacer sobre el cuerpo. Las OU mencionan que la autonomía requiere del autoconocimiento como una herramienta clave que fomenta el respeto sobre la autodeterminación y el consentimiento al igual que sobre la capacidad de tomar decisiones informadas sobre el cuerpo y la sexualidad.

Sin embargo, se debe diferenciar si estos aspectos, en especial los que aluden al autoconocimiento, la autonomía y el poder sobre el propio cuerpo se enfocan en fomentar una narrativa sobre el respeto hacia la diversidad de cuerpos y una mirada positiva y respetuosa hacia el cuerpo humano en el contexto de la sexualidad que impulse a explorar, aprender y vivir la sexualidad sin prejuicios o limitaciones por los factores sociales o culturales o por el contrario, estos aspectos configuran mecanismos de auto vigilancia, hetero vigilancia y covigilancia que están encaminados hacia la construcción de cuerpos disciplinados que actúen en pro de disminuir problemáticas que “las/los jóvenes y adolescentes generan a la sociedad producto de sus prácticas sexuales y/o reproductivas generando el espejismo de la autonomía para ejercer su vida sexual pero de manera “segura”, “sana” y “responsable””(Estupiñán, 2009, pág. 61).

Así pues, continuando con el desarrollo de este apartado se presentan las conclusiones, recomendaciones, aportes y limitaciones de este estudio con base en el objetivo general y los objetivos específicos planteados en un principio.

La Educación sexual Integral en Colombia es un camino que aunque lleva años de recorrido y cuenta con sustentos normativos que la legitiman y programas específicos como el PESCC todavía presenta grandes vacíos frente al abordaje de temas específicos como la diversidad sexual y de género, como han revelado los resultados, la influencia de sustentos biomédicos que han predominado en la impartición de la educación sexual no solo en Colombia y en el mundo han enfocado los discursos en la prevención de aspectos relacionados con temas biológicos como la prevención de embarazos o de enfermedades de transmisión sexual sin considerar problemáticas subyacentes como la discriminación o la desigualdad de género.

De igual forma, la falta de leyes que reglamenten el respeto de la diversidad sexual y de género y la inclusión de estos temas en el ámbito educativo, sumado a la influencia de aspectos sociales, culturales y religiosos no han permitido que el material educativo aborde abiertamente orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género no hegemónicas o que se actualicen los contenidos en pro de la inclusión de los mismos.

A lo largo de este apartado hemos retomado la cartilla de Ambientes escolares libres de discriminación del Ministerio de Educación junto a otras entidades, porque como autora considero que la cartilla constituía una oportunidad para complementar el PESCC, tal como se hizo en este apartado, en aspectos sobre diversidad sexual y de género mejorando no solo la implementación del programa al contribuir a una comprensión más amplia desde otra perspectiva de los temas expuestos en el mismo sino también del proceso de enseñanza de EIS y de lo relacionado con la convivencia escolar y la disminución de la discriminación que es el objetivo principal al que le

apunta la cartilla. Sin embargo y como se ha mencionado, la ruptura de la cartilla respecto al modelo tradicional de enseñanza que se ha fundamentado en cuatro pilares que son la heterosexualidad, la monogamia, el matrimonio y la reproducción generó un debate político, social y cultural que aparece frente al discurso del reconocimiento de la diversidad sexual y de género y desplaza a conveniencia el tema de la sexualidad de la periferia al centro de los temas políticos buscando mantener este dispositivo de control social (Mendès-Leite, 2016).

Además, los hallazgos encontrados y todo lo abordado en este estudio permite dar cuenta de la presencia de dos discursos que chocan y limitan el alcance del PESCC en materia de diversidad sexual y de género y por ende el cumplimiento de lo que dictaminan las orientaciones de la UNESCO.

Tal como mencionamos al inicio el abordaje de la diversidad sexual y de género se enmarca en la coexistencia de discursos (Szasz, 2004) sobre la inclusión y el reconocimiento de la diversidad sexual y de género y a su vez, la idea sobre los cuatro pilares que han fundamentado el modelo de sexualidad que son la heterosexualidad, la monogamia, el matrimonio y la reproducción que se oponen fuertemente al hecho de incluir otros aspectos de la sexualidad humana generando un debate en torno a temas como el aborto, la anticoncepción y la homosexualidad (Duque, 2016).

Frente a lo anterior, la escuela emerge como el escenario propicio para sembrar un discurso sobre la sexualidad que consigue que los niños, niñas y jóvenes se apropien de normas y valores y actúen en consecuencia a las mismas, “al estar los individuos en estrecha relación con los mecanismos de poder, las instituciones sociales, en especial la escuela, se espera que el discurso sobre la sexualidad llegue a gran parte de la población” (Duque, 2016, pág. 187). No obstante, la escuela también puede ser el escenario propicio para romper y subvertir esas normas, abordando

la diversidad sexual y de género a partir de la educación sexual y generando en consecuencia la disminución de problemáticas como el acoso, hostigamiento persecución y discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género.

En esa línea, en términos de recomendaciones, es importante tener en cuenta el papel de los maestros como actores clave en el proceso, en ese sentido además del contenido del documento es necesario considerar como afirman las OU la influencia que pueden tener las creencias propias que tienen los docentes y miembros de la comunidad educativa en los conocimientos, actitudes y habilidades que desarrollan los niños, niñas y jóvenes respecto a la diversidad sexual y de género, de acuerdo con Castillo, Derluyn, Jerves, y Valcke (2020) y Browes (2015) los docentes no se sienten cómodos al abordar temas que van en contra de sus creencias o que son controversiales como el aborto, la poligamia o la diversidad sexual y de género, de ese modo, como se mencionó anteriormente, dichas creencias generan limitaciones al momento de abordar estos temas en clase promoviendo prejuicios o reafirmando representaciones sociales que los maestros han aprendido a lo largo de su vida.

Por lo cual, es necesario que la capacitación docente en temas de diversidad sexual y de género y de EIS en general sea una prioridad que les permita a ellos mismos tener claridad sobre el tema y sobre las problemáticas que subyacen a la misma creando consciencia de los tabúes e imaginarios sociales negativos respecto al tema y que fomenten la perspectiva de género, la empatía social y la confianza mutua entre estudiantes y docentes que les permitan abordar sin prevenciones y con mayor seguridad los temas de sexualidad desde un enfoque integral que responda a las realidades y necesidades de todos los estudiantes para generar transformaciones en la comunidad en materia de disminución de acoso, violencia y discriminación en los entornos escolares y en una mejor calidad de EIS (Movilla, 2022).

Concuero con Estupiñán (2009) en la necesidad de brindar herramientas que permitan combatir la discriminación, en mi caso considero que la articulación del PESCC con documentos como la Cartilla AELD puede ser una ayuda útil que permita no solo mejorar el abordaje e impacto que generé el programa respecto a la diversidad sexual y de género sino también en la promoción de ambientes seguros en la escuela en los cuales se pueda ser y sentir sin miedo o coacción. Sin embargo, para lo anterior es necesario prestar atención a los currículos ocultos no solo en el PESCC sino también en otros materiales educativos que, contribuyen a la transmisión, producción y reproducción de estereotipos que limitan la construcción de subjetividades. (Duque, 2016; Gutiérrez, 2011; Estupiñán, 2009; y Perdomo y Rodríguez, 2022).

En términos de política pública es necesario que como menciona el MEN et al. (2016) y Duque (2016) se desarrollen e incluyan como parte de las políticas institucionales no solo de las instituciones educativas sino de las entidades encargadas del sector educativo a nivel público y privado, materiales pedagógicos, académicos y literarios para todas las edades, que trabajen de manera explícita la diversidad sexual y de género. Sin embargo, para que dicho material tenga el alcance deseado es necesario que se trabaje o mejore políticas existentes como la Política Pública de Recursos Educativos o se incluya estas necesidades en la futura reforma a la Ley general de educación propuesta por el gobierno actual o en el futuro Plan Decenal de Educación para que de esa forma se reglamente y oriente el uso de dicho material.

En lo referente a las limitaciones se debe mencionar que solo se tomaron para este estudio dos documentos acerca de la EIS, sin embargo, se debe considerar la existencia de otros documentos que a la luz de este estudio podían ser incluidos como objeto de análisis principal tal es el caso de la Política pública sobre salud sexual y reproductiva o la Política pública sobre sexualidad, derechos sexuales y reproductivos o la misma Política pública sobre recursos

educativos. Sin embargo, la evaluación o análisis del PESCC a la luz de dichos documentos podría constituir un posible tema de investigación que complementé el trabajo aquí realizado respecto a la diversidad sexual y de género.

Por otro lado, se debe considerar que a pesar de que en este estudio se estableció como subcategoría el modelo pedagógico tradicional, en el camino no se encontró ningún hallazgo que diera cuenta de que los documentos lo abordaran en algún momento por lo cual tampoco se retomó en la discusión. También, se menciona que este estudio se enfocó en un análisis netamente del contenido encontrado en los documentos, más no se enfocó en el discurso de quienes se encargan de producir los documentos o del público a quien va dirigido y se encargan de impartirlo, en ese caso lo anterior de igual forma podría convertirse en el interés de futuros investigadores. Finalmente, aunque en este trabajo se retomó la cartilla de AELD en varias oportunidades, esta tampoco constituyó un objeto de estudio central, sin embargo, como mencioné sería interesante analizar como estos dos documentos podrían articularse para mejorar el abordaje de la diversidad sexual y de género del PESCC o contribuir en el replanteamiento de un nuevo programa.

Bibliografía

- Aguilar, Teresa. (2008). El sistema Sexo/Género en los movimientos feministas. *Errancia*, revista electrónica de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvarado, D. M. N. (2010). Orientación sexual, identidad y expresión de género en el Sistema Interamericano. *Agenda internacional*, 17(28), 153-175.
- American Psychological Association. (2015). Guidelines for Psychological Practice with Transgender and Gender Nonconforming People. *American Psychologist*, 70(9), 832–864. doi: 10.1037/a0039906
- Arteaga, J. (2009) La «heteronormatividad» y la nada. *Ecuador Debate*. Págs. 89-98.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Browes, N. C. (2015). Comprehensive sexuality education, culture and gender: the effect of the cultural setting on a sexuality education programme in Ethiopia. *Sex Education*, 15(6), 655-670.
- Bustamante Tejada, Walter Alonso (2020). De la diversidad sexual y de género (LGBTIQ+) a las disidencias sexuales, de género y corporales. Tránsitos necesarios e ineludibles. *Revista Controversia*, 215, 201-234.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Ibérica, SA. Barcelona, España.

- Castillo, J., Derluyn, I., Jerves, E., & Valcke, M. (2020). Perspectives of Ecuadorean teachers and students on the importance of addressing comprehensive sexuality education. *Sex Education*, 20(2), 202-216.
- Centro Nacional de Memoria Histórica, (2015). *“Aniquilar la diferencia Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado colombiano”*. Bogotá: CNMH - UARIV - USAID – OIM. Pp. 65-93.
- Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 18 Pp. 249-258.
- Colombia Diversa, Caribe Afirmativo y Santamaría Fundación, (2015) *Cuerpos excluidos, rostros de impunidad. Informe de violencia hacia personas LGBTIQ+ en Colombia*. Pp. 21 -64.
- Colombia Diversa y Sentiido. (2016). *Mi voz cuenta: encuesta de clima escolar LGBTIQ++IQ+ en Colombia 2016*. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Colombia Diversa. (2019). *Más que cifras. Informe de DD.HH. de personas LGBTIQ++IQ+ en Colombia*. <https://colombiadiversa.org/c-diversa/wp-content/uploads/2021/03/Mas-que-cifras.pdf>
- Colombia Diversa. (2021). *Nada que celebrar. Informe de DD.HH. de personas LGBTIQ+*. <https://colombiadiversa.org/c-diversa/wp-content/uploads/2021/06/Nada-que-celebrar-Colombia-Diversa-cifras-de-asesinatos-a-personas-LGBTIQ++IQ+.pdf>
- Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. (2022). *Mi cuerpo es la verdad. Experiencias de mujeres y personas LGBTIQ+ en el conflicto armado*. <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022->

[07/Informe%20final%20Mi%20Cuerpo%20Es%20La%20Verdad%20mujeres%20LGTBIQ.pdf](#)

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). Guía para la acción pública contra la homofobia.

http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/14%20GAP_HOMO_WEB_Ax.pdf

Constitución política de Colombia. (1991).

Conway, J. K., Bourque, S. C., & Scott, J. W. (2018). El concepto de género. El concepto de género, 41-52.

Cortés, D., Flórez, C. E., Ibarra, M. C., Martínez, D., & Trujillo, E. V. (2016). Educación de la Sexualidad, prácticas docentes y conocimientos de los estudiantes: una evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) (No. 014541).

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

DANE, (2019). Encuesta Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas.

DeMaria, L. M., Galárraga, O., Campero, L., & Walker, D. M. (2009). Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(6), 485-493.

DePalma, R., and Cebreiro, I. (2018). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Hist. Educ.* 37, 199–222. Doi: 10.14201/hedu201837199222

Departamento Nacional de Planeación. (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022 – 2026.

De Barbieri, Teresita (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. México: ISIS Internacional.

Diniz, D y Medeiros de Oliveira, R. (2014) Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256.

Duque García, S. P. (2016). Sexualidad y educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) del MEN (2004-2010).

Ellis, S. J., & Bentham, R. M. (2021). Inclusion of LGBTIQ+ perspectives in school-based sexuality education in Aotearoa/New Zealand: An exploratory study. Sex Education, 21(6), 708-722.

Estupiñán Serrano, M. L. (2009). Análisis de las propuestas de educación sexual y construcción de ciudadanía existentes en Colombia desde una perspectiva crítica de género.

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Revista de Ciencias Sociales (Cr), 2(96), 35-53.

Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? "Diccionario de estudios de Género y Feminismos". Editorial Biblos. Pp. 1-5.

García Sánchez, E. (2007). El concepto de actor: Reflexiones y propuestas para la ciencia política. Andamios, 3(6), 199-216.

- Granados, J. (2002). Orden sexual y alteridad: la homofobia masculina en el espejo. Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, (61), 79-97.
- Guber, R. (2011). La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, J. M. S. (2011). Política educativa y homosexualidad. Una reflexión en torno al programa Nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Plumilla Educativa, 8(1), 113-132.
- Hernández Belmont, R. M. (2010). Paradigmas de la diversidad sexual. Trabajo Social UNAM, (18). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19517>
- Hurtado, M. P. V. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. Boletín Redipe, 5(11), 40-55.
- ILGA World. (2020). Mapas – Legislación sobre orientación sexual. <https://ilga.org/es/mapas-legislacion-sobre-orientacion-sexual>
- Larralde, Carlos. (1993). La biomedicina ¿qué, quién y para qué? Ciencias, núm. 30, abril-junio, pp. 19-22.
- Lee, R. M. (1993). Doing research on sensitive topics. Sage.
- López, E. M. (1963). El análisis de contenido. Revista de estudios políticos, (132), 45-64.
- Mendès-Leite, R. (2016). Introducción a la obra de Jeffrey Weeks*(De) construir la historia sociológica, cultural y política de las sexualidades y de la vida íntima. Sociología Histórica, (6), 347-388.

Ministerio de Educación Nacional y CERLALC. (2021) Mas y mejores aprendizajes. Política Pública de recursos educativos.

Ministerio de Educación, Fondo de Población para las Naciones Unidas, UNICEF, PNUD. (2016) “Ambientes Escolares Libres de Discriminación 1. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión”.

Ministerio de Educación Nacional. (2018a). Estrategia de entrega y uso de material pedagógico.

Ministerio de Educación Nacional. (2018b). Lineamientos de Política Pública de Recursos Educativos –libros de texto escolar– para la educación preescolar, básica y media.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2003). Política de salud sexual y reproductiva en Colombia. Bogotá, Colombia.

Montoya, J. (2009). Estrategias de Normativización y de Resistencia Inscritas en Cuerpos no Heteronormativos. Universidad pedagógica nacional – CINDE. Bogotá D.C.

Movilla Ricaurte, N. (2022). Educación integral de la sexualidad: un desafío curricular inaplazable para las instituciones educativas. Revista arbitrada del CIEG-Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 53, 310-321.

Navas, S. (2019). Más allá del género: análisis discursivo de la política pública LGBTIQ+ del valle del cauca entre los años 2011 - 2019 desde el enfoque feminista queer. Pontificia Universidad Javeriana. Cali, Colombia.

Núñez Noriega, Guillermo. (2011). ¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano. Quito: Abya-Yala/Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.

- ONU Mujeres (2020). COVID-19 y violencia contra las mujeres y las niñas: Abordar la pandemia en la sombra.
- Panchaud, C., & Anderson, R. (2016). Desmitificando datos: uso de evidencia para mejorar la salud y los derechos sexuales de la gente joven—Juego de herramientas para realizar un taller.
- Perdomo Ballén, L. C., & Rodríguez Roman, I. A. (2022). Educación sexual integral y formación de docentes. Un acercamiento comparativo entre el PESCC en Colombia y el PNESI en Argentina.
- Piñuel, José Luis (2002). “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”. Madrid: UCM. pg. 1-41.
- Minsalud (2014) Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos
- Retana, C. (2019). Tensiones en torno al cuerpo, el género y el deseo en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral de Costa Rica. *Revista FilosofíaIS*, 18(1), doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v18n1-2019006>
- Rubín, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre la “economía política del sexo”. En *Nueva Antropología*, Vol. VIII. N. ° 30, (pp. 95-145). México: UNAM.
- Rubio, E. (1998). Sobre la sexualidad humana: los cuatro holones sexuales. En *Antología de lecturas sobre la sexualidad*. Ciudad de México, México: Red Democracia y sexualidad.
- Rubio E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana: Conceptos básicos en sexualidad humana. En: Consejo Nacional de Población, "Antología de la Sexualidad Humana". Tomo I. Consejo Nacional de Población- Miguel Ángel Porrúa. México.

- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez Chávez, A. D. P. (2018). Proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: avances y retos de su implementación. *Rastros y Rostros del Saber; Volumen 3*, número 4 (enero-junio 2018).
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265- 302) México D. F.: Programa Universitario de Estudios del Género.
- Sentiido. (2016). Lo que dejó el debate de los manuales de convivencia <https://sentiido.com/lo-que-dejo-el-debate-de-los-manuales-de-convivencia/>
- Sentiido. (2017). Riesgos de ser LGBTIQ+ en Colombia, en cifras. <https://sentiido.com/colombia-LGBTIQ++IQ+-en-cifras/>
- Sentiido. (2018). Diversidad sexual y de género: lo que se dice vs. lo que es. <https://sentiido.com/diversidad-sexual-y-de-genero-lo-que-se-dice-vs-lo-que-es-i-parte/>
- Sentiido. (2020). 6 respuestas para los opositores a la educación sexual. <https://sentiido.com/6-respuestas-para-los-opositores-a-la-educacion-sexual/>
- T - 478 del 2015, T - 4.734.501 (Corte Constitucional 03 de agosto de 2015).
- Unesco y LLECE (2010). SERCE: Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. <https://doi.org/10.4324/9781315733623>

UNESCO e Instituto Guttmacher. (2019). De las ideas a la acción. Abordando las barreras para la implementación de educación integral en sexualidad en el aula.

UNESCO (2023). Educación integral en sexualidad: Para educandos sanos, informados y empoderados. <https://www.unesco.org/es/health-education/cse>

UNFPA 2017a. Harmonizing the Legal Environment for Adolescent Sexual and Reproductive Health and Rights: A review of 23 countries in East and Southern Africa (Armonización del entorno jurídico para la salud y los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes: revisión de 23 países de África oriental y meridional. Disponible en: https://esaro.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/2017-08-Laws%20and%20Policies-Digital_0.pdf [consultado en septiembre de 2020].

UNFPA 2017b. Updating: Comprehensive Sexuality Education in Latin America Today (Actualización: educación integral en sexualidad en América Latina hoy). Panamá: UNFPA.

UNFPA. (2021). Educación sexual integral. <https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral#readmore-expand>

Wangamati, C. K. (2020). Comprehensive sexuality education in sub-Saharan Africa: adaptation and implementation challenges in universal access for children and adolescents. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 28(2), 1851346.

Warner, Michael. (1993). *Fear of a queer planet*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Weeks, J. (1998). *La invención de la sexualidad*. Sexualidad. Barcelona: Paidós Ibérica.

Women, U. N., & UNICEF. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. Unesco Publishing. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371091_spa/PDF/371091spa.pdf.multi

Women, U. N., & UNICEF. (2022). El camino hacia la educación integral en sexualidad. Unesco Publishing. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381628/PDF/381628spa.pdf.multi>

Webgrafía

<https://colombiadiversa.org/casos/sergio-urrego/>

<https://www.youtube.com/watch?v=oJ-F6SLJzWA>

<https://colombiadiversa.org/ddhh-LGBTIQ++IQ+/>

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-deeducacion-basica-y-media/>

<https://cnnespanol.cnn.com/2016/08/10/iglesia-colombiana-convoca-a-marcha-contra-ideologia-de-genero-pues-asegura-que-destruye-a-la-sociedad/>

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37041556>

<https://sentiido.com/sergio-urrego/>

<https://sentiido.com/el-suicidio-de-un-joven-homosexual/>

<https://colombiadiversa.org/quienes-somos/>

<https://sentiido.com/sobre-sentiido/>

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/>

<https://cnnespanol.cnn.com/2016/08/10/iglesia-colombiana-convoca-a-marcha-contra-ideologia-de-genero-pues-asegura-que-destruye-a-la-sociedad/>

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37041556>

<https://prep-colombia.org/eis/>

Anexos

Anexo 1.

Matriz

Categorías de análisis para caracterizar los documentos	Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de la Ciudadanía (PESCC)	Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia
vínculos Afectivos	<p>1. Los vínculos afectivos hacen referencia a la capacidad de las personas de desarrollar afecto ante la presencia o ausencia disponibilidad o indisponibilidad de otro ser humano en específico.</p> <p>2. Los vínculos afectivos se pueden manifestar de diversas maneras debido a las múltiples formas de expresar las maneras de sentir, pensar y hacer en relación con la sexualidad.</p> <p>3. Los vínculos afectivos están respaldados por leyes que le dan el derecho a la persona de elegir libremente el tipo de vínculo que quiere establecer con las personas.</p> <p>4. Los vínculos afectivos dan lugar a la sexualidad a partir de una base biológica relativamente invariante, que origina la diversidad característica de ideas, sentimientos, actitudes, regulación social e institucional de lo que el grupo entiende por sexualidad.</p> <p>5. Los vínculos afectivos necesitan de aspectos comunicativos que bien pueden ser verbales o no verbales para expresar pensamientos y sentimientos involucrados en el establecimiento de esos vínculos, al igual que de capacidades como la escucha y el dialogo empático y respetuoso que apele al manejo correcto de las emociones.</p> <p>6. Es muy importante para el ser humano dentro del desarrollo de su sexualidad establecer relaciones con otros, en diferentes grados de intimidad psicológica y física los cuales estén mediados por la confianza.</p>	<p>1. los vínculos afectivos no necesariamente se refieren a los vínculos en el sentido romántico entre una pareja, estos vínculos hacen referencia a diferentes tipos de afecto que se puede producir entre dos personas</p> <p>2. los primeros vínculos afectivos que desarrollan las personas se producen con su familia y a medida que los niños y niñas crecen se expanden más allá y los amigos y pares se vuelven fundamentales en el establecimiento de vínculos</p>

Sexo	<p>1. Base biológica relativamente invariante sobre la cual se ha construido la sexualidad "con repercusiones políticas, sociales y económicas; que como universo es un sistema de conocimientos y creencias, interpretaciones, imaginarios, preconceptos, principios, normas, patrones de comportamiento, aspectos para los cuales es necesario ofrecer un proceso formativo que permita a las personas discernir, valorar y establecer juicios críticos para ser sujetos activos de derechos humanos, sexuales y reproductivos." (MEN, 2008)</p> <p>2. El sexo biológico determina la identidad sexual.</p> <p>3. El sexo biológico se refiere a las características físicas y biológicas que distinguen a los individuos, estas características pueden ser clasificadas en: cromosómica, genética, hormonal y morfológica o fenotípica.</p> <p>4. El sexo cromosómico hace referencia a los cromosomas sexuales que tiene la persona que pueden ser XX, XY o sus variaciones.</p> <p>5. El sexo genético, se refiere a la presencia o ausencia de secuencias genéticas específicas que son necesarias para la diferenciación sexual.</p> <p>6. El sexo hormonal está relacionado con la producción de hormonas como los estrógenos</p> <p>7. El sexo está cargado de fundamentos biológicos rígidos.</p> <p>8. El sexo distingue a las personas en términos de su reproducción sexual por lo cual, el deseo, la excitación y el orgasmo son respuestas sexuales humanas que corresponden a aspectos biológicos, anatómicos y fisiológicos que se entrecruzan con aspectos eróticos.</p> <p>9. La reproducción humana no solo corresponde a aspectos biológicos sino también a aspectos sociales y culturales que van más allá de eventos biológicos como la concepción y el parto, sino que también incluye ideas compartidas e imaginarios sobre la maternidad o la paternidad.</p>	<p>1. El sexo biológico es diferente al género, este hace referencia a características biológicas como los órganos sexuales y de reproducción, sus funciones y capacidades u otras características físicas que cambian con el tiempo o en etapas específicas como la pubertad en la se alcanza la madurez sexual.</p> <p>2. La concepción que la sociedad tiene puede varias dependiendo de la cultura, la religión y el contexto social por lo que la concepción del mismo que tiene niños, niñas y jóvenes puede variar dependiendo del contexto y la cultura.</p>
------	---	--

Orientación sexual	<p>1. La orientación sexual se refiere a la atracción ya sea sexo erótico o sexo afectivo que desarrolla una persona por otra, esta atracción se puede manifestar de diversas formas al igual que el nivel de excitación sexual y amorosa.</p> <p>2. La atracción se relaciona con el placer que se experimenta de forma corporal y física que, producen "los procesos de activación de respuesta genital y corporal."</p> <p>3. Las personas tienen el derecho de elegir a quien quieran como su pareja y el tipo de vínculo que quieren establecer, en ese sentido, existen distintos tipos de relaciones afectivas, las cuales independientemente de cómo estén conformadas deben basarse en el respeto y el cuidado mutuo.</p> <p>4. La orientación sexo-erótica y sexoafectiva es una elección libre de cada persona y debe ser respetada, sin embargo, la pluralidad de orientaciones es causa de discriminación, riesgos, amenazas, coerciones o violencia que atentan contra la integridad física y moral de las personas.</p>	<p>1. La orientación sexual hace referencia a la atracción que las personas sienten las personas, unas por otras, esta se puede sentir por alguien del mismo género o del género opuesto. Sin embargo, la atracción y las relaciones entre las personas pueden estar influenciadas por las normas y los estereotipos de género que desembocan en prejuicios de género en contra de personas con orientaciones sexuales diversas</p> <p>2. La orientación sexual de las personas es una de las causas de la discriminación, el acoso, el hostigamiento y la violencia dentro y fuera de los entornos escolares, esta se entrecruza con la identidad de género, el género, la raza, condición económica, raza, etnia u otras diferencias que no permiten el libre ejercicio de los derechos humanos de las personas y atentan contra el bienestar de las personas.</p> <p>3. La Homofobia es una práctica recurrente que afecta a las personas con orientaciones sexuales diversas.</p>
Expresión de género	<p>1. Contribuye a una construcción cultural de las masculinidades y feminidades.</p> <p>2. "Las personas construyen socialmente y se apropian culturalmente de los papeles de hombre y mujer, y, por extensión, de los rasgos de la masculinidad y la feminidad" (MEN, 2008, P. 13)</p>	<p>1. La imagen corporal de las personas, y conductas específicas y como interactúan con los demás se ven afectados e influenciadas por los estereotipos culturales y de género o en las representación negativas e incorrectas que aparecen en los medios de comunicación o entornos fuera de la escuela.</p> <p>2. Los hombres y las mujeres son sometidos a una presión de sus pares para cumplir con ciertos comportamientos y requisitos que de acuerdo con la cultura y la sociedad definen su identidad. En el caso de los hombres "fuerza física, conductas agresivas y experiencia sexual" (UNESCO, 2018, P. 95.)</p>

Identidad de género	<p>1. La identidad de género hace referencia a la autopercepción y el sentimiento que tienen las personas sobre ser hombre o ser mujer, por lo cual tiene un alto valor subjetivo.</p> <p>2. La identidad de género difiere de la identidad sexual, ya que la segunda hace referencia la identidad psicobiológica del propio sexo y de la diferencia respecto al otro sexo. La identidad sexual se remite a aspectos biológicos, morfológicos, genéticos y fisiológicos; mientras que la identidad de género a aspectos sociales y culturales.</p> <p>3. La identidad de género hace referencia a los rasgos conductuales, psicológicos y sociales de una persona que son construidos social y culturalmente respecto a las ideas que se tiene de masculinidad y feminidad</p> <p>4. "Existen diferentes formas de sentir el hecho de ser hombre o mujer." (MEN, 2008, pág. 10, modulo 2)</p> <p>5. Las personas con identidades de género diversas poseen los mismos derechos que otras personas y se debe garantizar y reconocer su dignidad.</p>	<p>1. La identidad de género no necesariamente corresponde con el sexo asignado al nacer por lo que cada persona puede pensar o describirse a sí misma en términos de género de manera diferente y debe ser respetado.</p> <p>2. la identidad de género de las personas esta influenciada por normas sociales y de género que moldean esa identidad y a que a su vez influyen en estereotipos propios y de los otros acerca de la misma que desembocan en prejuicios de género en contra de personas con identidades diversas.</p> <p>3. La identidad de género de las personas es una de las causas de la discriminación, el acoso, el hostigamiento y la violencia dentro y fuera de los entornos escolares, esta se entrecruza con la orientación sexual, el género, la raza, condición económica, raza, etnia u otras diferencias que no permiten el libre ejercicio de los derechos humanos de las personas y atentan contra el bienestar de las personas.</p> <p>4. La transfobia es una práctica recurrente que afecta a las personas con identidades de género diversas.</p> <p>5. Los currículos o las políticas educativas deben "hacer que la escuela sea un entorno seguro para la impartición de la EIS, por ejemplo, al tener políticas de tolerancia cero hacia el hostigamiento y el acoso, incluidos el estigma y la discriminación con base en la orientación sexual y la identidad de género" (UNESCO, 2018, Pp. 90)</p>
Género	<p>1. El género es una construcción social y cultural que se basa en la diferenciación sexual de las personas.</p> <p>2. El género reproduce valoraciones desiguales sobre hombres y mujeres que se basan en la diferenciación sexual y dan lugar a prácticas como la discriminación contra las mujeres.</p> <p>3. Teniendo en cuenta el género se han establecido ciertos comportamientos y actitudes propios de cada género que afectan el desarrollo equitativo de hombres y mujeres en su vida personal, familiar, romántica, etc. Estos roles de género están influenciados por el contexto cultural por lo</p>	<p>1. El género es una construcción social y se diferencia del sexo biológico</p> <p>2. El género ha atribuido ciertos papeles a hombres y mujeres los cuales han afectado la crianza de los jóvenes y dan lugar a desigualdades que se reflejan con frecuencia en los papeles y responsabilidades dentro de la familia; de igual forma afectan las relaciones románticas</p> <p>3. Las ideas que las personas tienen sobre el género pueden reflejarse en estereotipos de género que a su vez pueden afectar el trato hacia los demás, desembocando en discriminación y violencia.</p>

	<p>cual pueden diferir de una cultura a otra.</p> <p>4. Los roles de género reproducen estereotipos y prejuicios acerca del género.</p>	<p>4. Las relaciones de género no han sido justas ni equitativas en entornos como los hogares, escuelas y comunidades</p> <p>5. El concepto de género está influenciado por la cultura y la religión por lo cual pueden diferir unas de otras.</p>
Modelo tradicional	<p>1. Se deben transmitir a los estudiantes conocimientos específicos de la sexualidad en lo referente a los derechos sexuales y reproductivos, los métodos de planificación familiar, los tipos de enfermedades sexuales y reproductivas y las formas de prevenirlas o manejarlas, o los aspectos biológicos de la sexualidad.</p> <p>2. Los profesores son los encargados de transmitir el conocimiento sobre sexualidad y de ser los agentes activos del proceso de enseñanza de educación sexual, mientras el estudiante es el receptor pasivo.</p>	<p>1. "Tradicionalmente, los docentes han sido los "directores" del proceso de aprendizaje y los estudiantes han tenido un papel receptivo en la educación. En las últimas décadas se han desarrollado nuevos enfoques que muestran que el aprendizaje siempre se basa en el conocimiento que el estudiante ya posee y que los alumnos construyen su propio conocimiento sobre la base de la interacción con el entorno y los aportes proporcionados" (UNESCO, 2018, p. 19)</p>
Modelo constructivista	<p>1) El modelo constructivista propicia la generación de nuevo conocimiento y significados dando lugar a una educación activa en la que se tiene en cuenta los conocimientos básicos que están en la memoria y su relación con las problemáticas más relevantes en el entorno del estudiante.</p> <p>2) El entorno y contexto en el que se desenvuelve el estudiante permite que este desarrolle interés en las problemáticas que ocurren a su alrededor y se interese en construir conocimiento al involucrarse en lo que ocurre a su alrededor.</p> <p>3) El modelo constructivista propicia la educación activa que brinda a los jóvenes "la oportunidad de opinar, debatir y contribuir a la construcción de su conocimiento y de su desarrollo personal, lo cual les permite constituirse como seres activos en sociedad, conscientes del significado de poseer derechos y concederlos de la importancia de respetar y reconocer los derechos de los demás."</p> <p>4) En el modelo constructivista el docente desempeña la función de acompañar de manera comprensiva y empática al</p>	<p>1. El modelo constructivista hace referencia al aprendizaje gradual necesario en los currículos de EIS, se le denomina enfoque de currículo en espiral y consiste en enseñar sobre lo aprendido previamente.</p> <p>2. El currículo en espiral inicia a una edad temprana y lo enseñado se adecua dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el niño, niña o joven y teniendo en cuenta el contexto y los diferentes niveles de conocimiento, actitudes y habilidades.</p>

	<p>estudiante, cumpliendo la función de "estar al lado de" en el proceso de aprendizaje, reconociendo las competencias del estudiante para decidir sobre su vida.</p> <p>5) El aprendizaje debe ser gradual por lo que, los docentes deben tener en cuenta las necesidades de formación e información de las y los estudiantes, en cada uno de los grados y edades. Lo anterior, dependiendo de las diferencias existentes en cuanto al desarrollo cognitivo, físico y emocional de cada estudiante.</p>	
Modelo experiencial	<p>1. El proyecto pedagógico debe propiciar la participación de los estudiantes, en un espacio de confianza en el que se establezcan relaciones de acompañamiento y comprensión que tienen en cuenta y valoran las experiencias, aportes y necesidades de los estudiantes como agente activo en el proceso.</p> <p>2. El modelo experiencial considera que son los mismos estudiantes quienes a partir de preguntas, necesidades y experiencias dan respuesta a sus inquietudes sobre la sexualidad, de ese modo el proyecto pedagógico debe contemplar el trabajo colectivo de estudiantes y docentes para generar alternativas para comprender la sexualidad.</p> <p>3. El proyecto pedagógico debe consolidar propuestas en educación sexual que fomenten la formación integral de los estudiantes como sujetos empoderados y parte central del proceso, mediante no solo el desarrollo de conocimiento sino también capacidades, actitudes y disposiciones.</p>	<p>1. Para la EIS el estudiante debe ser parte activa del proceso de aprendizaje por eso se incentiva en el estudiante aptitudes analíticas, comunicacionales, sobre salud y bienestar y también, en formas para expresar sus sentimientos sexuales planificando las experiencias que quieren tener, y recibiendo información que los acerque a la realidad de la sexualidad y sus implicaciones</p> <p>2. La EIS aborda relaciones sexuales más seguras, la preparación de los jóvenes – después de un proceso cuidadoso de tomar decisiones– para relaciones íntimas que puedan incluir relaciones sexuales u otra actividad sexual. Numerosos estudios mostraron que los estudiantes, independientemente de su género, quieren saber más sobre las relaciones y los sentimientos (Pound et al., 2016; UNESCO, 2015a) lo que demuestra el interés de los jóvenes por acercarse y participar del proceso de aprendizaje y no ser solo receptores pasivos.</p>

		<p>3. En la EIS los jóvenes deben desarrollar habilidades como comunicarse, escuchar, rechazar, tomar decisiones y negociar; las actitudes interpersonales; el pensamiento crítico, el desarrollo de la auto concientización, el desarrollo de la empatía, tener acceso a información o servicios fiables, hacer frente al estigma y la discriminación y abogar por los derechos; todo ello hace posible que el estudiante entre en acción.</p>
--	--	---

<p>Modelo socio - critico</p>	<p>1. El análisis crítico de la realidad, mediante el diálogo, la argumentación y la reflexión es importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo respecto a la construcción y la imposición de roles de género rígidos que reproducen las desigualdades entre hombres y mujeres y no les permiten tener condiciones dignas, la sexualidad, la influencia de la cultura en la concepción del género y la reproducción.</p> <p>2. El modelo socio critico fomenta la reflexión crítica sobre imaginarios e ideas concebidas o transmitidas previamente, estereotipos, prejuicios o comportamientos culturalmente heredados acerca de la sexualidad y el género.</p> <p>3. El modelo socio critico busca propiciar principalmente en los hombres el cuestionamiento mediante información empírica de comportamientos erróneos y el desarrollo de actitudes y relaciones incluyentes que respeten la diferencia.</p> <p>4. El modelo socio critico junto con otros modelos buscan promover una educación en la que el estudiante tenga un papel activo en el proceso y no sea un simple espectador. De ese modo, el estudiante debe debatir, opinar, analizar, establecer juicios críticos que contribuyan a su desarrollo como seres que son conscientes del significado de contar con derechos y conocedores de las situaciones que viven los otros y de la importancia de respetar y reconocer los derechos de los demás.</p> <p>5. En el modelo socio critico se prefieren los acuerdos para resolver los conflictos y evitar la violencia y la intimidación.</p> <p>6. El modelo socio critico busca que los estudiantes comprendan a un incremento en las acciones que los estudiantes realizan en contra de la discriminación por género u orientación sexual.</p> <p>7. "La Educación para la Sexualidad no es optativa, ocurre de todos modos, sea mediante los gestos, las actitudes y los silencios, o de manera deliberada cuando se transmiten creencias propias." Por lo tanto, es necesario que los estudiantes incluyan una reflexión permanente sobre cómo se realizan y cómo se evalúan, distinguen y emiten juicios alejándose de elementos</p>	<p>1. La EIS empodera a los jóvenes a desarrollar unas aptitudes analíticas y un pensamiento crítico en relación por ejemplo con la sexualidad, relaciones interpersonales saludables y respetuosas, valores personales y compartidos, normas culturales y sociales, igualdad de género, la no discriminación, violencia y violencia de género.</p> <p>2. A su vez los motiva a reconocer y tomar conciencia sobre los derechos humanos propios y los de los demás y a abogar por las personas cuyos derechos son violados. La EIS debe incluir discusiones sobre "los factores sociales y culturales relativos a los aspectos más amplios de las relaciones y la vulnerabilidad, tales como desigualdades de género y poder, factores socioeconómicos, raza, situación con respecto del VIH, discapacidad, orientación sexual e identidad de género." (UNESCO, 2018, P. 18).</p> <p>3. La EIS debe incluir y llevar a discusiones acerca de factores sociales y culturales respecto a "las relaciones y la vulnerabilidad, tales como desigualdades de género y poder, factores socioeconómicos, raza, situación con respecto del VIH, discapacidad, orientación sexual e identidad de género." que lleven, además, a los jóvenes a que tomen conciencia y adquieran responsabilidad sobre las decisiones y conductas propias y la forma en que pueden afectar a los demás. Les permite también, desarrollar las habilidades y actitudes que permiten que los jóvenes traten a los demás con respeto, aceptación, tolerancia y empatía, independientemente de las relaciones y vulnerabilidades antes mencionadas.</p> <p>4. Se conduce a los jóvenes a evaluar su propio papel, sus pensamientos y sentimientos respecto a sí mismos, la familia y el momento de tener hijos, y a reflexionar sobre las diversas formas en que estos hechos ocurren, llevando a cuestionar maneras sobre como las diferencias respecto a esto pueden afectar lo que cada persona puede y no puede hacer.</p> <p>5. La EIS debe lograr que los jóvenes reflexionen acerca de las creencias sociales,</p>
-------------------------------	--	---

	<p>culturales específicos y construyendo criterios más universales.</p> <p>8. Los estudiantes participan en la construcción a través de la crítica y la reflexión de entornos escolares democráticos, sin miedo, amenazas o temores causados por el acoso, la violación o el abuso sexual, tanto en la vida privada como en la pública.</p>	<p>culturales y religiosas que afectan su manera de ver los papeles de género y, además, sobre cómo estas influyen en las creencias y sentimientos personales acerca de la sexualidad y el comportamiento sexual, afectando este mismo comportamiento en las personas.</p>
--	---	--

Actores	<p>1. Los niños, niñas y jóvenes son un actor fundamental en el proceso participativo de la elaboración de los proyectos pedagógicos sobre educación en sexualidad, en ellos recae la responsabilidad de tomar decisiones en pro de su bienestar y el de los demás basándose en los derechos humanos y el respeto por el otro y sobre cosas que les afecten a ellos y a los demás. Los jóvenes dejan de lado el papel receptivo pasivo y pasan a ser agentes activos y participativos.</p> <p>2. Las mujeres, las niñas y las jóvenes tienen un papel igual de preponderante que los hombres en el proceso de aprendizaje.</p> <p>3. Los maestros y miembros de la comunidad educativa como directivos, asambleas y consejos de padres, gobierno escolar, y autoridades educativas deben desarrollar relaciones de confianza con sus estudiantes para propiciar espacios en la escuela en los que se aborde la sexualidad y se desarrollen competencias para su ejercicio libre, saludable, autónomo y placentero. Lo anterior, se articula al trabajo de padres de familia y otros adultos presentes en el proceso para crear otros espacios de participación en todos los contextos donde interactúan tales como la familia, el barrio, el municipio, entre otros en los que se aborden y desarrollen dichos temas.</p> <p>4. El Proceso de aprendizaje es una tarea compartida en la que los adultos entregan responsabilidades y realizan un trabajo de acompañamiento ya sea en el entorno escolar o en otros contextos y en el que los jóvenes junto con los maestros, directivos de los colegios, familiares o personas cercanas trabajan en el fortalecimiento de la toma de decisiones que les afecten a ellos y a los demás.</p> <p>5. En el proceso de enseñanza los docentes cuentan con un continuo ejercicio de capacitación y con sus pares para apoyarse en el desarrollo de estrategias para impartir el conocimiento y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades y capacidades. La cooperación y la ayuda mutua les permite resolver dudas de manera conjunta y mediante el trabajo en equipo encontrar soluciones a los problemas que se</p>	<p>1. La responsabilidad al momento de tratar la EIS no solo les corresponde a los maestros, sin embargo, ellos son quienes se encargan de impartirla dentro de los establecimientos educativos. Por lo que, deben contar con una capacitación adecuada que les permita hacer parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus valores y creencias propias y como estas pueden influir en los conocimientos, actitudes y habilidades que desarrollan los niños, niñas y jóvenes en la materia. Lo anterior se complementa con la dotación de recursos y el apoyo de las entidades educativas que permiten desarrollar un aprendizaje estructurado, relaciones de confianza de los estudiantes a los maestros y de ese modo una EIS de calidad.</p> <p>2. Los niños, niñas y jóvenes son un actor principal no como un receptor pasivo del conocimiento sino como parte activa del proceso en el que aprende y desarrolla actitudes y habilidades a partir de sus necesidades, experiencias, creencias y valores. "una educación integral en sexualidad debería ser parte de una estrategia holística que tenga como fin hacer que los jóvenes participen en el aprendizaje acerca de su futuro sexual y reproductivo" (UNESCO, 2018, PP. 28).</p> <p>3. La EIS se complementa con la educación en sexualidad primaria que los jóvenes reciben en casa de sus padres o tutores, esta contribuye al proceso de aprendizaje en los entornos educativos, y aporta una base social, cultural y espiritual que influye en la toma de decisiones, los cuestionamientos y reflexiones y a su vez en la aprehensión de conocimiento y el desarrollo de actitudes y habilidades. La familia constituye una fuente de información primaria sobre sexualidad, sexo y género.</p> <p>4. Los pares, es decir los mismos niños, niñas y jóvenes pueden influir en los procesos de EIS de sus compañeros, a través de sus creencias, valores, ideas, la realidad y el contexto específico en el que se encuentran que conlleva a que cada quien tenga procesos de aprendizaje de EIS</p>
---------	--	---

	<p>presenten a la hora de enseñar.</p> <p>6. Los docentes y directivos deben aprobar y liderar los proyectos pedagógicos de educación en sexualidad y construcción de ciudadanía.</p> <p>7. Todos los actores presentes en la elaboración y ejecución de proyectos pedagógicos en educación en sexualidad trabajan de manera conjunta en mesas interdisciplinarias en las que se reúnen personas provenientes de diversas áreas, niveles y roles, así como estudiantes con la oportunidad de participar y tomar decisiones. La inclusión de miembros diversos asegura la implementación integral del proyecto de manera transversal. De ese modo, las mesas se convierten en lugares de reflexión y generación de experiencias.</p> <p>8) En las mesas de trabajo se reciben e invitan a otros actores según las necesidades del proyecto como por ejemplo personas con necesidades especiales o grupos étnicos para trabajar en estrategias para capacitar a los docentes en Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, tanto en términos conceptuales como prácticos. Por lo que, es necesario establecer una coordinación intersectorial para llevar a cabo acciones conjuntas entre las escuelas y otras instituciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales. Para lograr el éxito y la sostenibilidad del proyecto, los centros educativos deben colaborar con otros sectores, identificando puntos de convergencia, diferencias, complementos e incluso áreas donde no se esté abordando adecuadamente los derechos sexuales y reproductivos de niñas, niños y jóvenes.</p>	<p>diferentes. Por lo cual, los pares son una fuente de información y confianza entre los jóvenes.</p> <p>5. Los medios de comunicación y las redes sociales aparecen como un actor con una gran influencia y capacidad de difundir información que refuerza estereotipos de género y normas sociales y culturales de género. Este actor es una gran fuente de información que puede influir y aportar negativamente sino es usada correctamente o por el contrario puede apoyar en la educación no solo en entornos escolares sino también en entornos no escolares.</p>
Sustento espiritual	<p>1. Las creencias religiosas que constituyen los sustentos espirituales pueden articularse a normas y leyes rígidas que retrasan y limitan el proceso de aprendizaje acerca de la sexualidad en los estudiantes.</p>	<p>1. La religión, junto con la cultura, las normas sociales y las leyes influyen en la comprensión que cada persona hace sobre la sexualidad y a su vez sobre las creencias que cada quien le transmite o recibe de sus pares, familia, comunidad</p> <p>2. Los sustentos espirituales influyen en lo que se considera sexualmente aceptable e inaceptable, al igual que en los papeles y las normas de género. Sin embargo, pueden diferir entre una persona y otra.</p> <p>3. "El diálogo puede ayudar a encontrar el</p>

		equilibrio entre lo que enseña la religión, lo que la evidencia científica prueba y lo que representa la realidad actual para los jóvenes locales." (UNESCO, 2018, P. 90)
Sustento social y cultural	<p>1. Los sustentos sociales y culturales condicionan los papeles desempeñados por hombres y mujeres y lo que se entiende por masculinidad y feminidad, al ser transmitidos de una generación a otra estos pueden modificarse hacia formas más equitativas e inclusivas en las que todas las personas puedan desarrollarse de la mejor manera en entornos familiares, escolares, comunitarios, etc. De acuerdo con el PESCC esta transformación debe ser un objetivo central en cualquier proyecto pedagógico relacionado con la educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía propiciando la construcción constante de una cultura en la que se ejerzan los derechos humanos en la vida cotidiana, se tomen decisiones informadas y responsables sobre la sexualidad y se respeten las diferentes formas de vida.</p> <p>2. Los sustentos sociales y culturales construyen percepciones y otorgan características a hombres y mujeres que pueden dar lugar a estereotipos y prejuicios que se articulan a imaginarios y representaciones sociales que dotan de valor lo que es ser hombre y ser mujer, las relaciones entre ellos, la maternidad y la paternidad, la sexualidad, etc. De ese modo se presenta un choque entre dos o más principios morales que implican diferentes formas de actuar que pueden contradecirse entre sí y conllevan a enfrentarse a la incertidumbre sobre qué hacer.</p> <p>3. El sistema de valores y creencias sociales y culturales que se transmiten de generación en generación afectan la concepción que tienen los estudiantes sobre la sexualidad e influyen en sus proyectos de vida. Estas concepciones pueden variar de una cultura a otra por lo cual ya que algunas cuestiones</p>	<p>1. Las creencias, valores, normas sociales y culturales condicionan el aprendizaje sobre la sexualidad y sobre la concepción acerca del género, el sexo, las relaciones sociales y sexuales. A su vez, influyen en la concepción que se tiene sobre las normas de género y los papeles de cada persona en el ámbito familiar, escolar y comunitario. En consecuencia, los programas de EIS regularmente omiten contenidos importantes para propiciar el bienestar y respeto de la comunidad LGBTQ+, como información sobre las características sexuales o variaciones biológicas que afectan especialmente a los niños y jóvenes intersexuales, prevención de ETS e ITS, violencia de género, etc. De ese modo, los jóvenes LGBTQ+ que asisten a la escuela se ven particularmente afectados por la discriminación y la violencia a causa de su orientación sexual o identidad de género que en muchas ocasiones es ignorada o silenciada contribuyendo al aumento de prácticas riesgosas y violentas como el acoso y el hostigamiento que se convierten en barreras que no les permiten buscar ayuda.</p> <p>De acuerdo con la UNESCO (2015), además, se evidencia que la presencia de homofobia y transfobia en el entorno escolar obstaculiza el proceso de aprendizaje y sienta las bases para manifestaciones de acoso más vengativas y violentas. Por otro lado, la exposición a dichas prácticas también puede generar problemas relacionados con la salud mental como la depresión, la tristeza, la ira o la tristeza que pueden ser fatales ante la falta de una red de apoyo adecuada. Las normas sociales y culturales al igual que las prácticas discriminatorias, violentas</p>

	<p>sobre el tema pueden ser interpretadas de manera distinta dentro de un grupo o una comunidad en comparación con una perspectiva interna o de otro grupo. Lo que podría parecer correcto desde adentro, puede no serlo cuando se observa desde fuera.</p> <p>4. De acuerdo con el PESCC La educación para la sexualidad se basa en la identificación de oportunidades y situaciones de la vida cotidiana que son relevantes para el contexto específico. Se tienen en cuenta factores pedagógicos, culturales, étnicos, sociales, ambientales, colectivos, históricos, éticos, religiosos y normativos que están directamente relacionados con la comunidad educativa y sus circunstancias.</p>	<p>o dañinas dificultan una buena impartición de la EIS, impactan en las relaciones sociales y sexuales y en los resultados esperados de la EIS, ya que obstaculizan que los jóvenes adopten comportamientos sexuales más seguros. Además, exponen a los niños, niñas y jóvenes a situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo, en especial a las niñas, mujeres y grupos marginados. La cultura y las normas sociales influyen en la comprensión que cada persona tiene de las creencias que recibe de sus pares, familia o comunidad quienes son nuestra mayor fuente de información acerca de las relaciones sexuales y la sexualidad, e influyen en nuestra conducta personal y toma de decisiones. Por lo que las concepciones, creencias o ideas sobre el tema pueden variar entre una persona y otra, dentro de las comunidades, así como dentro de los países y a lo largo de los mismos. Lo anterior da lugar a que las concepciones sobre lo apropiado y lo inapropiado respecto a la sexualidad, y los contenidos y temas que hacen parte de la EIS cambien de un lugar a otro, y sea problemático abordar ciertos temas en contexto sociales y culturales en los cuales existen mensajes negativos y contradictorios sobre el sexo, el género y la diversidad.</p>
Sustento Biomédico	<p>1. El sustento biomédico hace referencia a los conocimientos específicos transmitidos a los estudiantes que tienen su base en aspectos biológicos y médicos como las enfermedades de transmisión sexual, los métodos de planificación familiar, el abuso de sustancias psicoactivas o los aspectos biológicos de la sexualidad en los que se incluyen la identidad sexual, la realidad biológica del sexo, y las relaciones erótico-afectivas.</p> <p>2. El PESCC se remite a la importancia de enseñar el funcionamiento biológico de la sexualidad y de la reproducción humana para prevenir riesgos asociados a la sexualidad como los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual y para generar un disfrute de la</p>	<p>1. la representación del sustento biomédico aparece en las explicaciones sobre el cuerpo y el sexo en lo referente a los aparatos reproductores, la reproducción en sí misma, procesos biológicos como la pubertad, la maduración sexual de las mujeres con la producción de óvulos y la de los hombres con la producción de esperma. lo anterior necesario para la reproducción.</p> <p>2. Los sustentos biomédicos también aparecen al abordar enfermedades de transmisión sexual e infecciones de transmisión sexual que han recibido una atención especial junto al embarazo adolescente en la educación sexual. Estos sustentos limitan el problema a la enfermedad y no tiene en cuenta que grupos marginados o discriminados por su</p>

	<p>sexualidad responsable, satisfactorio y saludable.</p>	<p>sexualidad o género están mayormente expuestos a este tipo de problemáticas. 3. Los sustentos biomédicos afectan la forma en que niños y jóvenes abordan y viven la sexualidad y la salud sexual y reproductiva por lo cual deben ser abordados en los currículos, junto con los sustentos culturales, sociales, espirituales y regulatorios.</p>
<p>Sustentos regulatorios</p>	<p>1. El PESCC y la educación integral en sexualidad están amparados por la constitución política de Colombia de 1991 que contempla los derechos sexuales y reproductivos que son el marco de la Educación para la Sexualidad, y la guía de todas las acciones dentro de las instituciones educativas. Además, se basa en los compromisos adquiridos por el país en el marco de convenciones internacionales sobre educación como el Programa de Acción de la Conferencia internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y en leyes nacionales vigentes como la ley 115 de 1994, el decreto 1860 del mismo año, la resolución 3353 de 1993, que expidió el Ministerio de Educación y fundamento el Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES) y la Política nacional de salud sexual y reproductiva en el año 2003.</p> <p>2. De acuerdo con el PESCC todas las personas gozan de derechos que se encuentran dentro del orden jurídico e implican el disfrute y respeto tanto de los derechos propios como de los otros, sin embargo, en el PESCC se hace referencia a derechos como el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de expresión que incluye la libertad para recibir información de cualquier tipo, la libertad de elección y respeto a la diferencia, y el derecho a elegir el estado civil y el tipo de relaciones que establezco con los otros. Ya que, estos constituyen verdaderos enclaves culturales que permiten el examen de las condiciones</p>	<p>1. La EIS se fundamenta en convenciones internacionales sobre derechos humanos en especial el derecho a la educación y el derecho a la salud y el bienestar. Estas convenciones sobre los derechos humanos incluyen la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, es necesario que se formulan e implementen políticas en el ámbito doméstico que respalden la impartición de la EIS y sean un soporte que demuestre que la EIS es una política institucional necesaria y no un capricho que responde a intereses políticos o que se puede ver afectada por los mismos ante la falta de normativas que la respalden.</p> <p>2. La situación de personas con identidad de género y orientación sexual diversa respecto al apoyo e inclusión en normativas nacionales es contradictoria ya que en muchos países pertenecer a la comunidad LGBTIQ+ es considerado delito y estas personas están expuestas a restricciones y sanciones. En cambio, en otros países se han implementado leyes en contra de la discriminación y el estigma contra grupos minoritarios.</p> <p>3. Todas las personas poseen derechos humanos los cuales se encuentran en leyes</p>

	<p>de género entre hombres y mujeres a través de su vida.</p> <p>3. El sustento regulatorio se expresa cuando una persona asume su pertenencia a un orden social y a las instituciones que lo conforman cuando comprende los valores, costumbres, tradiciones, normas, formas de interacción y comunicación propias del contexto en el que se encuentre que puede ser familiar, escolar, local, nacional.</p> <p>4. De acuerdo con el PESCC la educación tiene como objetivo principal el fomento del respeto hacia la dignidad humana y “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”. (MEN, 2008)</p>	<p>nacionales e internacionales que contemplan derechos y limitaciones en lo referente a la salud sexual y reproductiva que especifican lo que los jóvenes pueden hacer respecto al ejercicio de su sexualidad como la edad de consentimiento sexual, el acceso a servicios de salud, la situación con respecto al VIH y otras ITS, las conductas sexuales entre personas del mismo sexo, etc.</p> <p>4. Las orientaciones "adoptan un enfoque de derechos que resalta valores tales como la inclusión, el respeto, la igualdad, la empatía, la responsabilidad y la reciprocidad, que están estrechamente vinculados a los derechos humanos universales." (UNESCO, 2018, pág. 35).</p>
--	---	---