



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.**

**Sujetos sometidos-sentidos que se transitan desde la subjetividad política**

**MÓNICA DÁVILA**

**Asesor**

**DAYRO QUINTERO**

**Trabajo presentado para optar al título de Maestría en Educación**

**Facultad de Educación**

**Universidad de Antioquia**

**Medellín**

**2016**

## Agradecimientos

A mi Frida, porque solo en vos, encontré el aliento que se necesita para caminar esta locura llamada Maestría.

A Dayro Quintero, asesor y amigo, por comprender la experiencia que atravesó mi vida estos años, por caminar conmigo en esta construcción, su solidaridad y amistad están impresas en todo lo que recorrí, en cada párrafo de este trabajo, su huella quedara en mí para recordar que gracias a su apoyo, hoy se cierra y se abre un nuevo capítulo en mi vida, como profesional, como persona y como madre.

A mis compañeras de viaje, Eddy, Adriana y Fabiola, sus palabras, abrazos, risas, angustias, no tienen como agradecerse, sin embargo, hoy les recuerdo que lo más valioso que queda en un proceso de estos es la amistad, de eso no queda duda.

A las dos abuelas de Frida, a estas dos mujeres que tendieron su mano para que esta locura se hiciera realidad y aunque sin saberlo, ni comprenderlo, cada cuidado se convirtió para mí en una posibilidad de SER.

A los amigos que estuvieron ahí, tratando de comprender “como es que la gente decide hacer una cosa de estas” a ellos las noches y tragos que vendrán.

Por narrar y abrir sus vidas, en una experiencia académica que nos atravesó la existencia, para recordarnos que la escuela es el lugar donde es posible volver a nacer. Este agradecimiento es para los maestros y estudiantes que hicieron parte de este proceso.

Finalmente, a la Universidad de Antioquia, porque en cada espacio de sus aulas, en cada discurso de sus maestros y en cada compañero encuentro que vale la pena creer en la Educación Pública.

## Resumen

La investigación denominada “Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: Sujetos sometidos-sentidos que se transitan desde la subjetividad política”, busca comprender las intersecciones de las experiencias de vida que se producen entre los maestros, los estudiantes y el programa de Educación para la Sexualidad como una posibilidad de la formación de subjetividad política. Para ello, acude al enfoque biográfico narrativo en donde aborda desde el concepto de experiencia y desde la teoría Queer las formas y contenidos de la educación sexual en el escenario escolar en Colombia en el marco de la discusión de la subjetividad política.

## Abstract

The research, entitled "Education for Sexuality and Citizenship: Subject subject - senses that pass from political subjectivity", seeks to understand the intersections of life experiences that occur between teachers, students and the Education program sexuality as a possibility of the formation of political subjectivity. To do this go to the biographical narrative approach which addresses the concept of experience from queer theory and the form and content of sex education in the school setting in Colombia in the context of the discussion of political subjectivity.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Resumo

A pesquisa, intitulada " Educação para a Sexualidade e Cidadania: assunto Assunto -sentos que passam de subjetividade política ", procura compreender as interseções de experiências de vida que ocorrem entre professores, alunos e do programa de Educação sexualidade como uma possibilidade de formação da subjetividade política. Para fazer isso, vá para a abordagem narrativa biográfica que aborda o conceito de experiência de teoria queer e a forma e conteúdo da educação sexual no ambiente escolar na Colômbia no contexto da discussão sobre a subjetividade polític.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Escenarios para narrar la educación sexual .....</b>	<b>12</b>
1.1 A modo de introducción.....	12
1.2 El escenario del contexto.....	13
1.3 La educación sexual en clave institucional .....	20
1.4 El escenario de la historicidad .....	22
1.5 El escenario normativo .....	30
1.6 Primera tensión: Pensar la educación sexual solo desde el Contexto.....	36
1.7 Segunda tensión: Pensar la educación sexual solo desde la Historicidad.....	37
1.8 Tercera tensión: Pensar la educación sexual solo desde la normatividad .....	38
<b>2 Transitar lo teórico para narrar la educación sexual .....</b>	<b>41</b>
2.1 A modo de introducción.....	41
2.2 Esbozo para reconocer lo teórico .....	42
2.3 Reconociendo la teoría .....	48
2.4 Primera coordenada: Lo <i>Queer</i> en la escuela.....	51
2.4.1 Género y sexualidad, ir construyendo lo político... ..	53
2.4.2 Lo performativo en la escuela, escenario para una sexualidad política y pública.....	59
2.5 Segunda coordenada: Sexualidad y subjetividad política un encuentro político... ..	61
2.5.1 El camino de la formación ciudadana.....	64
2.6 Tercera coordenada: El “ <i>entre nos</i> ”, acerca de la sexualidad en la escuela como subjetividad política.....	65
2.7 Cuarta coordenada: La sexualidad se nos aparece en lo público y lo político como lo que nos acontece: la experiencia... ..	69
<b>3 Construir los espacios para la narración.....</b>	<b>72</b>
3.1 A modo de introducción.....	72
3.2 Ideas para dibujar los espacios.....	72
3.3 Un primer espacio: El encuentro con los maestros .....	76
3.4 Un segundo espacio: lo epistemológico y lo narrativo. Un camino hacia la sexualidad como construcción y como formación de subjetividades políticas .....	77
3.5 Un tercer espacio: el camino que se echa a andar... encuentros con los maestros .....	80
3.6 Los narradores .....	80
3.6.1 La maestra como conglomerado... ..	80
3.6.2 Maestro ciudadano... ..	83
3.6.3 Maestra de las fascinantes aventuras .....	84
3.6.4 Somos estudiantes, somos seres humanos.....	86
3.7 La estructura para transitar los espacios .....	87
3.8 Producir el análisis .....	90
<b>4 Arribo a un punto de múltiples posibilidades .....</b>	<b>94</b>
4.1 A modo de introducción.....	94



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

4.2	Lo normativo, lugar del desencuentro...	94
4.3	Lo que nos pasa.....	98
4.4	Esos otros escenarios.....	103
5	Concluir lo inconcluso.....	104
5.1	Qué paso en mí.....	104
5.2	Del encuentro con los otros, comunes.....	107
5.3	De la escuela.....	109
6	Bibliografía.....	111
7	Anexos.....	115
7.1	Consentimiento informado.....	115
7.2	Preguntas que mediaron la entrevista- biográfico narrativa y el uso de las fotografías.....	116

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

## Introducción

En las rugosidades de cada pliegue de mi cuerpo, se fueron impregnando los rostros y voces de todos aquellos que hicieron de mí una maestra, habitada por las formas del espacio y del tiempo que no dan tregua a la existencia misma en cada rol y lugar donde estoy. Más aún cuando un día, no sé si descabelladamente o razonadamente, decido emprender una investigación que venía ya rondando mi cabeza hacia algún tiempo, y que termina concretándose en la pregunta por ¿Cuáles son las intersecciones que pueden darse entre la experiencia de vida de los maestros, los estudiantes y el programa de educación para la sexualidad, en términos de la construcción de subjetividad política en la Institución Educativa (I.E.) Nuevo Occidente del Municipio de Medellín? Mediante la cual, he querido comprender las intersecciones de las experiencias de vida que se producen entre los maestros, los estudiantes y el programa de Educación para la Sexualidad como una posibilidad de la formación de subjetividad política.

Rutas y caminos se fueron haciendo a un lado para dar lugar a una experiencia formativa e investigativa que a través de cinco capítulos pone en enunciados y múltiples tonos los atisbos por resolver la mencionada pregunta y por encontrar un lugar para la comprensión que la acompaña. Por lo tanto, este texto es eso una evidencia de este proceso, y como tal es solo una, porque las más significativas quedaron acá ancladas al alma, escritas en la piel. De este modo entonces, se presenta aquí cada capítulo a fin de orientar a quien lee en lo que fue mi ruta, pero sobre todo para dejarle ver cuál ha sido mi cartografía existencial- investigativa.

El primer capítulo denominado “Escenarios para narrar la educación sexual” tiene como propósito presentar los elementos configuradores que constituyen el espacio problematizado sobre el cual se desarrolló la investigación. Para ello, se presentan tres

escenarios que sirven como coordenadas de ubicación del problema. El primero, denominado “El escenario del contexto” muestra de manera abierta las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento que en el contexto donde se desarrolló la investigación presenta la educación sexual como programa, pero también como lugar de interacción de los sujetos maestros y estudiantes. El segundo, denominado “El escenario de la historicidad” deja ver un amplio recorrido por las formas del tiempo, que han constituido las formas y contenidos del pensamiento y de las prácticas que orientan lo sexual en occidente como referentes teleológicos que desembocan en los planes y proyectos de educación en lo social. El tercero nombrado como “El escenario normativo” enfatiza en los modos en como en Colombia se ha construido los marcos de actuación que traducen los propósitos sociales bajo los cuales debe y ha sido orientada la educación sexual en el país.

Finalmente, para cerrar el capítulo se presentan el análisis de los tres escenarios desde una perspectiva reflexiva que integra a la discusión las múltiples tensiones que se producen cuando se da relevancia a lo normativo, lo contextual o lo histórico. Para ello, se enuncian tres tensiones: la primera da protagonismo al contexto, la segunda a la historicidad y la tercera a la norma, a fin de mostrar como de allí deriva una cuestión investigativa.

El segundo capítulo llamado “Transitar lo teórico para narrar la educación sexual” tiene como objetivo mostrar los referentes teóricos mediante los cuales fue posible pensar e indagar lo propuesto como investigación, con el fin de estos permitieran un acercamiento comprensivo particular. Para ello, se recurrió inicialmente a un “Esbozo para reconocer lo teórico” de tal modo que allí se pudieran tejer algunas aproximaciones que sirvieran de base a la toma de posición teórica que más se adecuara a las singularidades de la investigación. Hecho esto, se procedió a un reconocimiento de la teoría que de manera muy sucinta abre



paso a las coordenadas de la investigación, en tanto decisiones argumentadas para el abordaje, lectura y análisis de la información. La primera coordenada, “Lo *Queer* en la escuela” alberga algunos elementos ineludibles para la investigadora en el abordaje de las narrativas que llevan a hacia otros lugares de la reflexión en materia de sexualidad. La segunda coordenada, “Sexualidad y subjetividad política un encuentro político” presenta aquellos elementos indispensables que en la decisión de la investigación son referentes para pensar lo político, la política y lo público de la sexualidad. La tercera coordenada, “El entre nos, acerca de la sexualidad en la escuela como subjetividad política” muestra un modo particular desde los referentes teóricos de pensar esos modos de ser ahí y de estar ahí en la escuela en el marco de la educación sexual. La cuarta coordenada, “La sexualidad se nos aparece en lo público y lo político como lo que nos acontece: la experiencia” está planteada de tal modo que pone de manifiesto el lugar de la experiencia como referente para la construcción de una reflexión que interpela a las narrativas de los sujetos.

El tercer capítulo titulado como “Construir espacios para la narración” tiene como finalidad presentar las condiciones de orden metodológico que transitaron el desarrollo de la investigación. En razón de ello, se presentan inicialmente unas “Ideas para dibujar los espacios”, entendiendo allí unas primeras reflexiones que proponen una intersección entre los referentes teóricos, el contexto y lo propiamente metodológico. Posteriormente se plantean unos modos de la memoria del proceso metodológico de la investigación nombrados como espacios. En el primer espacio “Encuentro con los maestros” se muestran los primeros acercamientos que la investigadora suscito con quienes serían la fuente inicial para toda esta aventura. En el segundo espacio “Lo epistemológico y lo narrativo” se plantea la relación entre estos elementos como puntos de articulación y pensamiento para la reflexión en torno a la sexualidad como construcción y formación de subjetividades

políticas. El tercer espacio, “El camino que se echa a andar” muestra elementos

sustanciales del encuentro con los maestros y las emergencias de algunos rasgos de sus narraciones.

Finalmente, se presentan a cada uno de los “Narradores” con aquellos elementos distintivos e identitarios que los convirtieron en las voces a través de las cuales toda la acción investigativa cobro sentido. Luego de su presentación un apartado final “La estructura para transitar los espacios” trasluce algunos elementos del cómo y de qué modo todo fue aconteciendo en y para la narración.

El cuarto capítulo llamado “Arribo a un punto de múltiples posibilidades” tiene como propósito mostrar algunos acercamientos mediante los cuales se puedan construir unas orientaciones de orden teórico- metodológico, desde la experiencia y la subjetividad política (formación ciudadana), para abordar el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en la escuela. Para ello, se hace una reflexión en torno a “Lo normativo, lugar de desencuentro” de tal modo que allí puedan ponerse en la visibilidad aquellos elementos que resultan problemáticos a la hora de pensar el Programa de Educación Sexual. Luego, se presenta a través de “Lo que nos pasa” unas sinuosidades de lo que desde la experiencia constituye el ejercicio mismo de pensar una investigación y un trabajo desde la educación sexual con orientación hacia la formación de la subjetividad política. Finalmente se presentan aquellos elementos que muestran la posibilidad de construir “Esos otros escenarios”. Todo ello con el fin de mostrar solo un camino recorrido y una toma de posición a partir de lo que fue emergiendo a lo largo de la investigación.

El quinto capítulo se define como “Concluir lo inconcluso” y su nombre mismo es la razón de su propósito que invita al lector a encontrar posibilidades en lo hallado,

sabiendo que eso hallado como todo lo expuesto en el texto es una narración en construcción.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 1 Escenarios para narrar la educación sexual

### 1.1 A modo de introducción

El presente capítulo tiene como propósito presentar los elementos configuradores que constituyen el espacio problematizado sobre el cual se desarrolló la investigación. Para ello, se presentan tres escenarios que sirven como coordenadas de ubicación del problema. El primero, denominado “El escenario del contexto” muestra de manera abierta las condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento que en el contexto donde se desarrolló la investigación presenta la educación sexual como programa, pero también como lugar de interacción de los sujetos maestros y estudiantes. El segundo, denominado “El escenario de la historicidad” deja ver un amplio recorrido por las formas del tiempo, que han constituido las formas y contenidos del pensamiento y de las prácticas que orientan lo sexual en occidente como referentes teleológicos que desembocan en los planes y proyectos de educación en lo social. El tercero nombrado como “El escenario normativo” enfatiza en los modos en como en Colombia se ha construido los marcos de actuación que traducen los propósitos sociales bajo los cuales debe y ha sido orientada la educación sexual en el país.

Finalmente, para cerrar el capítulo se presentan el análisis de los tres escenarios desde una perspectiva reflexiva que integra a la discusión las múltiples tensiones que se producen cuando se da relevancia a lo normativo, lo contextual o lo histórico. Para ello, se enuncian tres tensiones: la primera da protagonismo al contexto, la segunda a la historicidad y la tercera a la norma, a fin de mostrar como de allí deriva una cuestión investigativa.

## 1.2 El escenario del contexto

Al transitar la compleja intersección que se suscita en un proceso investigativo entre la educación para la sexualidad, la subjetividad política y la experiencia de los maestros, múltiples textos y texturas van apareciendo, a veces para confirmar viejas sospechas, otras para anunciar inesperados caminos, que dejan claramente establecido que “es un tema complicado, no es fácil de trabajar”<sup>1</sup>, más aún si, tradicionalmente, se sigue reivindicando que para hablar de ello “se requiere personal muy idóneo, muy didáctico, muy cuidadoso, porque es un tema muy complicado” y puede ser verdad “el tema de la sexualidad tiene su mito” en tanto encarna una serie de prácticas del decir y del hacer cuyas formas, en su versión tradicional y hegemónica, desplazan lo evidente, ocultan lo presente y crean ausencias mediante las cuales aquello que es diferente o subversivo habite las periferias de lo adecuado y donde el silencio convierta a la sexualidad en algo que “es como de otro, no es de uno” y lleve incluso a reconocer en las prácticas de sí que es algo de lo que “a mí no me gusta hablar”.

Por ello, traer la experiencia de los maestros y la subjetividad política a una intersección con la educación para sexualidad suele hacer pensar que “es un tema muy controversial, hay muchas religiones, es un tema muy complejo” en tanto recurrentemente lo que de ello se enuncia habita un tipo de prohibición que parece englobar y definir a la sexualidad como una serie de prácticas donde “hay niños abusados, niños que viven solos y eso tiene que ver mucho con la sexualidad” o bien donde lo que se ve son “casos de violencia, entre compañeros y docentes por ser homosexuales”, es decir, “hay cosas que no son muy adecuadas, que no deberían ser así” cuando de abordar la intersección antes

---

<sup>1</sup> De acá en adelante, los textos comillados hacen alusión a las intervenciones narrativas de los maestros que participaron en la investigación.

mencionada corresponde, sin embargo, habitamos contextos en los cuales el repudio en

su forma de olvido lleva a construir dispositivos donde “muchos no pueden con la homosexualidad”, o bien hacen que cuando se hable del cuerpo hayan “partes que no existan” o bien donde la primacía del género lleva a la configuración de las relaciones sociales en tanto hace que algunos reconozcan que “de hecho empatizan más con los hombres que con las niñas” o sientan que hay “violencia frente a unos chicos que son como mariquitas”. Estos dispositivos llegan a construir un escenario donde lo diferente es anormal, donde la geografía corporal ignora ciertos asuntos que comprometen lo sexual, donde el género es la única forma de estar con el otro, o bien donde la compasión hacia el otro y su diversidad oculta la impiedad del prejuicio moralmente imperante.

Evocar estos testimonios hace pensar que la escuela colombiana, ineludiblemente, está frente a un escenario donde el decir, el hacer y el ser de la educación para la sexualidad, la subjetividad política y la experiencia de los maestros debe ser interrogado en sus formas y contenidos. Más aún si se reconoce que en esta escuela conviven realidades donde la desigualdad social viene acompañada de pobreza, hambre, desplazamiento, violencia, machismo, homofobia y muchas otras formas del despojo humano, que son reproducidas en el currículo escolar como aquellas “verdades” que advierten y proscriben para universalizar, racionalizar, naturalizar, lo que no puede ser objetivado, medido y naturalizado, al punto de que al adentrarse en una reflexión sobre el tema de la sexualidad en la escuela colombiana, en cuanto realidad, revela una situación bastante preocupante en el ámbito pedagógico y tiene que ver con que en muchas escuelas del país, esto se ha convertido en un territorio “minado” donde nadie quiere hablar y, en los pocos momentos que se permite el encuentro con la palabra, se obtienen respuestas orientadas a únicos sentidos sobre la heterosexualidad, la familia, la homosexualidad y el género o respuestas

disidentes que a los ojos de los maestros y las escuelas no atienden a las concepciones morales, religiosas y culturales que las prácticas sociales han reconocido como las adecuadas. Respecto a lo anterior, menciona Deborah Britzman (citada por Louro, 2000), que un contexto con este tipo de interacción frente a la sexualidad es un escenario donde “las discusiones mueren, todo el mundo empieza a mirar el reloj y los/las estudiantes salen del aula sin haber obtenido comprensión alguna sobre sus preocupaciones, sobre sus deseos y sobre sus relaciones”, convierten a la sexualidad en un tema prohibido, farragoso y peligroso. Más aún llevan a que en muchas escuelas del país, los mismos estudiantes reconozcan que de manera sintomática que “no hay cátedra para la sexualidad”, es decir, que el espacio de la proscripción esté latente como confirmación del poder que lo hegemónico tiene sobre lo sexual en tanto espacio oscuro y difuso que obliga a callar, olvidar y morir.

Asimismo, la escuela parece ordenar de forma particular esa intersección entre la educación para la sexualidad, la experiencia de los maestros y la subjetividad política, en tanto en la voz de los estudiantes, la escuela, como espacio de lo público, se presenta atemorizante y violenta en tanto en ella “juzgan mucho”, más aún si se trata de asuntos que previamente están enunciados como prohibidos y que son señalados en las prácticas cotidianas, como bien lo menciona uno de los estudiantes cuando dice “A mi me gustan los hombres, pero yo no voy a tener formas de comportarme como se porta una mujer y ahí es donde llega todo ese problema que les pegan” confirman lo intrincado y complejo de pensar en esa relación entre la educación para la sexualidad, la experiencia de los maestros y la subjetividad política.

De este modo, se hace visible en el seno de estos testimonios tensiones que emergen de la reflexión de maestros y estudiantes frente a la forma cómo ven el mundo que habita y

que es resultado de un largo proceso suscitado desde los años sesenta en nuestro país frente a las preguntas por cómo, qué, a quiénes y bajo qué discurso o contexto debe ser “enseñada” la sexualidad en la escuela, de tal modo que incida en la vida de los estudiantes y que además tiene su correlato en asuntos como: sobrepoblación, embarazo adolescente, patologías sexuales, medios y estrategias de prevención de enfermedades y embarazos, género, derechos sexuales y reproductivos y, lo que Foucault expresa como “sexualidades periféricas” (2003, p.64), que se presentan como asuntos álgidos para los proyectos gubernamentales que orientan el devenir del Estado colombiano.

Igualmente, estas voces (maestros y estudiantes) son prueba de como la sexualidad se constituye en una diáspora multifacética, polimorfa, fuera de las fronteras que pretende establecer la escuela entre lo heterosexual, lo religioso, lo bueno, lo malo, el hombre, la mujer, la familia, lo que se puede decir, lo que no. Llevan al encuentro con los ritmos y diversidades de esta realidad al permitir concebir una investigación cuyo objetivo principal está centrado en comprender las intersecciones de las experiencias de vida que se producen entre los maestros, los estudiantes y el programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía en la escuela colombiana, a partir de una visión que aborda la sexualidad como una posibilidad en la formación de subjetividad política.

Para alcanzar este fin, en esta investigación, me he acercado a estudiantes y maestros de la Institución Educativa (I.E de acá en adelante) Ciudadela Nuevo Occidente (Medellín – Colombia), percibiendo que las decisiones de maestros y estudiantes, construidas desde la ciudadanía, el territorio, la subjetividad y, en especial, la experiencia, se convierten en asuntos que requieren ser pensados de manera más amplia, en cuanto permiten observar las tensiones entre lo abordado didáctica y curricularmente en relación al



tema, además dejando abierta la inquietud por una sexualidad en la escuela pensada desde lo público.

Pues bien, la I.E Ciudadela Nuevo Occidente, ubicada en el corregimiento de San Cristóbal en el municipio de Medellín (Colombia), en el complejo urbanístico que se conoce como Ciudadela Nuevo Occidente, tiene unas características *sui generis*, ligadas a la violencia, el reasentamiento, los megaproyectos y las disposiciones habitacionales que en el municipio se realizan. Allí fueron reubicados más de 42.000 habitantes provenientes de sectores de la ciudad como los barrios la Sierra y Moravia, que han vivido cotidianamente las secuelas de la violencia y están siendo atendidos por el proceso de reparación de víctimas que actualmente se adelanta en el país. Otros habitantes llegan por encontrarse en zonas de alto riesgo o por la construcción de mega- proyectos en la ciudad.

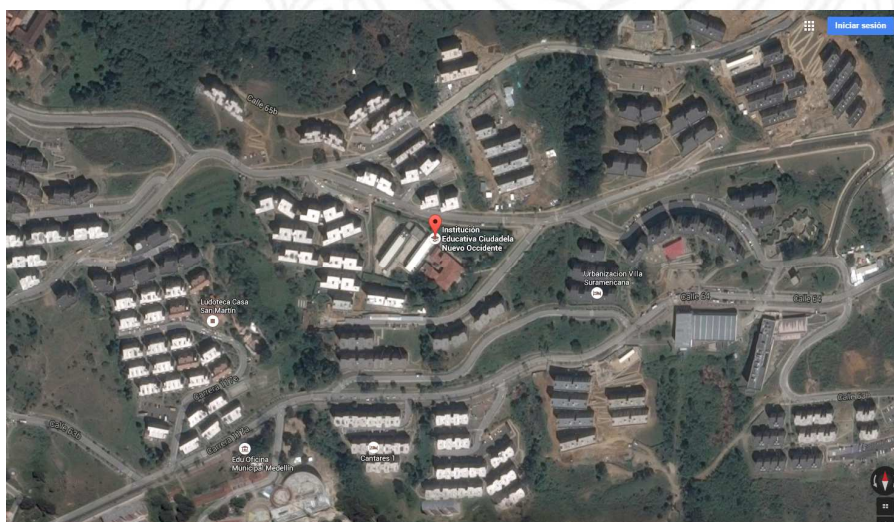


Figura 1. Mapa de la zona.

Fuente: Tomado de: <https://goo.gl/GiznOj>

La dinámica al interior de las más de 20 urbanizaciones que componen esta ciudadela, posee edificios con apartamentos de 44 y 47 metros cuadrados, muchos de los

cuales albergan familias de 10 o 12 integrantes, dejando la sensación de un espacio muy

pequeño para tantas personas con diferentes costumbres y visiones de la vida, quienes son catalogados con “todo lo relacionado con la violencia, la inseguridad, los robos” (Ramírez, 2012, p.8). En relación a ello, la situación de convivencia es aguda debido a que estas personas, llegaron sin la suficiente preparación para convivir con los otros en una propiedad horizontal, ya que anteriormente muchos habitaban casas de madera cerca del río Medellín en zonas de alto riesgo o en zonas donde la violencia era ejercida por grupos armados y bandas criminales.

Actualmente, los habitantes que hacen parte de la Ciudadela no sienten que hayan sido reconocidos por el gobierno local y nacional desde sus particularidades; en cuanto las zonas comunes de este complejo urbanístico son espacios para la confrontación, la soledad, el desarraigo, la falta de solidaridad, la violencia, la carencia de los servicios básicos para vivir. Algunos testimonios de estudiantes- habitantes de la zona, corroboran el desarraigo y el olvido estatal:

Yo tengo entendido que esto es una Ciudadela, esto no está reconocido, no hacemos parte ni de San Cristóbal ni de la Campiña, ni es una comuna, esto no es nada. Entonces la Alcaldía dispone dinero para las comunas y los lugares que están como registrados. Entonces acá es como la pobreza en medio de la privacidad de las cosas públicas. Por decirlo así, porque por acá hay gente que son de escasos recursos y otros que tienen los recursos para hacer las cosas y pagarlas. (Entrevista a estudiante de la I.E. Ciudadela Nuevo Occidente Medellín).

Este sentimiento generalizado en la comunidad también se ha desplazado a la escuela, I.E Ciudadela Nuevo Occidente, la cual acoge a más de 2600 estudiantes de diferentes regiones del país y de otros barrios de la ciudad, quienes fueron afectados por el conflicto armado interno. Sus prácticas cotidianas suponen lo que Ricoeur menciona como

“la memoria incorporada a la identidad” (2003, p.168). De ahí que en la Escuela se presenten desencuentros marcados por la violencia, la discriminación y la estigmatización por pertenecer a un barrio, una clase social, una etnia, una condición de género (ser madre adolescente o simplemente ser mujer) y sus preferencias sexuales (homosexual, lesbiana, etc.). Prueba de ello, son los extensos titulares de prensa, que muestran las procedencias y particularidades de estos sujetos y su inmersión en este tipo de proyectos gubernamentales. Al leer estas notas de prensa referidas a la Ciudadela, es imposible separar la memoria que habita estas comunidades y la “nueva identidad” que les corresponde habitar, bajo una misma torre de propiedad horizontal y una sola institución que es la Ciudadela Nuevo Occidente.

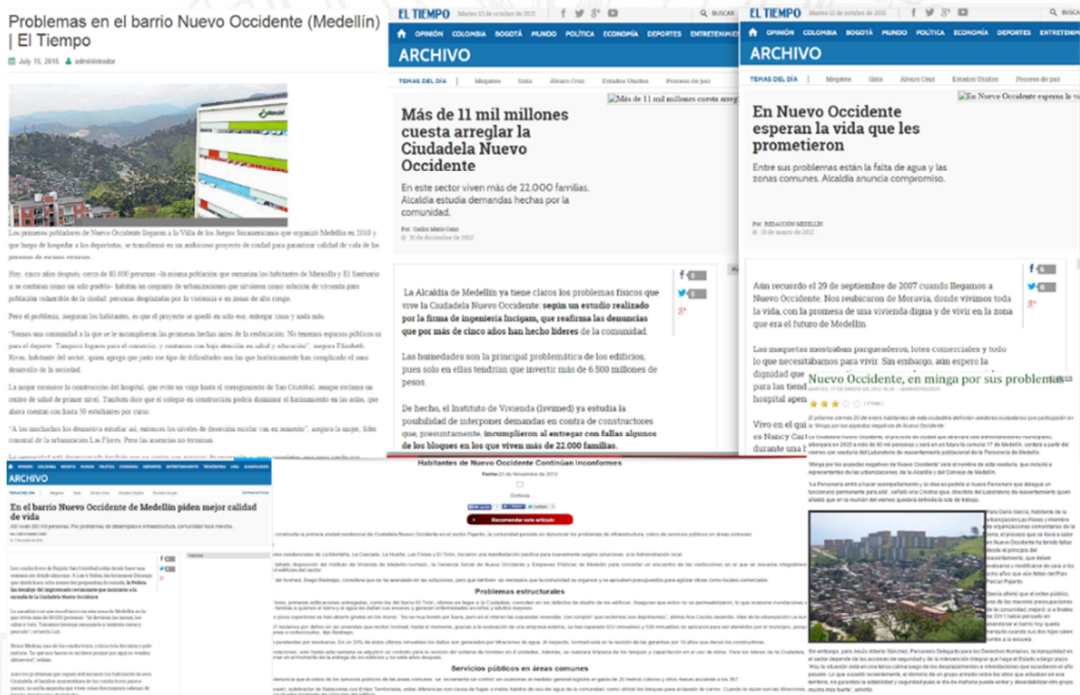


Figura 2. Notas de prensa.

Fuentes: <http://www.eltiempo.com>, <http://www.ipc.org.co/portal> y

<http://www.elmundo.com/portal/>



Con estas particulares formas de la memoria, el acercarse a los maestros y estudiantes de la Institución Nuevo Occidente para conocerlos y desde allí escuchar sus experiencias en torno a la sexualidad y la ciudadanía, ha sido todo un trayecto que me ha permitido como persona, investigadora y profesional reconocer la importancia que tiene la experiencia en la construcción de una sexualidad sentida y vivida desde el otro y en común. Este trayecto significó también mirar la documentación existente en la institución con respecto al Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía que allí se han planteado los maestros (en total 3 maestros).

### **1.3 La educación sexual en clave institucional**

El objetivo que este programa tiene en la I.E es planteado desde cuatro lugares: práctica de valores, prevención de enfermedades de transmisión sexual, disminución de embarazos en adolescentes y sensibilización de la comunidad educativa en torno a la diversidad sexual.

En su estructura interna el programa comprende la sexualidad como una dimensión humana que es atravesada por lo biológico, psicológico, ético e histórico. En cuanto a la formación relacionada con la sexualidad asume que es responsabilidad de la familia y la escuela.

En la documentación revisada se sostiene que la sexualidad debe ser abordada en la escuela por profesionales que comprendan y conozcan del tema y a su vez se adelantará con los estudiantes “conversatorios, talleres y actividades lúdicas que favorezcan el desarrollo humano” (Jiménez, D. M.; Gaviria Gaviria, F. J. y García Gómez, O., 2014, p.3). Es decir, su perspectiva es curricular- formal en tanto encarna “pretensiones educativas, expresadas en contenidos, productos o documentos y planes de estudios que responde al cómo en

términos de estrategias y actividades” (Bolívar, 2008, p.146). Pero, lo curricular-

formal como intención es desbordado aquí en tanto el documento carece de elementos que permitan realizar un encuentro entre la experiencia, el contexto y la realidad como una oportunidad de abordar la sexualidad desde “experiencias educativas relevantes vividas, en el curso de la vida o en los procesos educativos” (Bolívar, 2008, p.146). Es decir, lo latente de la realidad y la obviedad de lo cotidiano no se reconoce como posibilidad formativa para la sexualidad, sino que todo aparece subsumido a los protocolos ilustrados que se reconocen como adecuados para tales menesteres.

Asimismo, es preciso resaltar en el documento, el esbozo marginal que hace de la ciudadanía, en su corto apartado del tema: la precisa como una ciudadanía de corte liberal en donde los estudiantes deben atender a los deberes y derechos prescritos por el Estado Colombiano y las leyes normativas que rigen la sexualidad y los proyectos pedagógicos transversales en nuestro país; argumenta que se es ciudadano a los 18 años y pone su énfasis en el derecho a la participación en asuntos que afecten el bien común, pero no abre otras posibilidades ni escenarios para atender a la particularidad del contexto.

Por tanto, según lo enunciado en el proyecto, las posibilidad para que las intersecciones entre lo que viven los seres humanos frente a su sexualidad se haga posible, están diluidas en una serie de actividades y estrategias que no encuentran lugar en el contexto, por el contrario aparecen allí otros contenidos que desdibujan la posibilidad de abordar la sexualidad desde una postura crítica que conlleve al reconocimiento de la sexualidad como una construcción que pasa por la experiencia, el territorio, la historia y las relaciones de poder. Además, la ciudadanía no encuentra en esta propuesta un lugar para la acción en lo público y lo político que bien puede darse en la escuela como un terreno de lucha. Igualmente, la perspectiva de género que aquí se plantea y las estrategias que se

pretenden abordar, caen en la naturalización del género como condición cultural y

siguen construyendo el binomio mujer- hombre que vuelve las relaciones con los otros un asunto dicotómico que no permite la existencia las múltiples formas en que la vida de un maestro y un estudiante se puede encontrar para hablar de algo que atraviesa su existencia. Más aún si lo único posible está mediado por dar solución a los embarazos adolescentes, prevenir las enfermedades y trabajar bajo un currículo que en la I.E Ciudadela Nuevo Occidente no se aleja de lo que históricamente ha sido la sexualidad en occidente y la educación sexual en nuestro país.

#### **1.4 El escenario de la historicidad**

Es ineludible admitir que la educación sexual, incluso, aquella que venimos interpelando en la I.E Ciudadela Nuevo Occidente, está ligada a una historicidad, especialmente occidental, que podríamos situar inicialmente en la Antigüedad con Grecia y Roma. Durante los primeros siglos el mundo griego, como lo reseñan la Ilíada y la Odisea, situó la educación sexual en un cuerpo orientado hacia la batalla, convirtió la sexualidad en un asunto de dominio de los hombres, quienes encarnaban lo masculino y lo femenino (Sennett, 1997), lo erótico y lo amoroso. Lo sexual estaba abierto y era objeto de múltiples tratados donde a través de la dietética y otros asuntos, esta cobraba profunda relevancia como un aspecto ineludible de la formación de los hombres. Para el siglo V A.C. la sexualidad pasa a habitar el espacio de lo público y comienza a ordenar las prácticas sociales de lo político en tanto forma y contenido de la existencia en comunidad a la que obligaba la Polis. En ese sentido, la sexualidad no era un asunto de lo privado y oculto, sino que era abierta a la mirada de todos, quienes contribuían de acto o de lenguaje a la construcción y formación de cada ciudadano frente a lo sexual como un asunto indistinto de lo existencial.

En el caso de Roma, la sexualidad sigue la tradición del mundo griego, en tanto cuestión pública que define el modo de estar, ser y decir en el espacio de lo público. La sexualidad y la educación que la acompaña se constituye en un asunto político en tanto es objeto de la mirada gubernativa que asegura los escenarios y prácticas que la hacen posible el uso público de la sexualidad como un aspecto de la vida que ineludiblemente habita cada espacio, cada *civita*, lugar donde el *paterfamilia* y sus vástagos van y vienen. Por lo tanto, para Roma la sexualidad a lo largo de su historia no es una referencia o un tema, es la existencia misma que se expresa al igual que la guerra, la comida o la fiesta como inherente a lo que cada romano es y encarna.

Sin embargo, con la formación de la cristiandad durante el Bajo Imperio las cosas en Roma toman otro sentido en materia de sexualidad y de educación. Más aún cuando durante la Alta Edad Media, lo visible, público y abierto pierden su lugar y ceden paso a una serie de aproximaciones que designan una mirada castigadora, opresora y casta hacía la sexualidad. Algunas de las ideas que se abstraen de este momento, especialmente con las apologéticas de Agustín, se refieren a una sexualidad que en principio condena la mayoría de los actos, permitidos por Grecia y Roma en su historia de la sexualidad, como inmorales, más aún cuando existe el placer individual de forma solitaria o con otras personas por fuera del matrimonio, pues en el interior de este último es donde se concibe de manera legítima el acto de la procreación, como fin último y único de la sexualidad humana.

No sólo el matrimonio y la procreación hacen parte de las doctrinas cristianas que circulaban en la edad media; teólogos como Santo Tomas de Aquino (1224 – 1274 DC), introdujeron algunas concepciones sobre el tema que pasan por la mujer y el sexo. Para Santo Tomas las mujeres tenían una naturaleza inferior, pues Dios crea primero al hombre y éste es el resto del origen de la humanidad. Era el hombre sinónimo de inteligencia,

perfección y las mujeres eran símbolo del pecado, pasividad, imperfección y debilidad.

Con ello, según Aries, Béjin y Foucault, el poner a las mujeres como el origen de los pecados de los hombres “hace sospechar que los únicos pecadores son los hombres” (1997, p.67) por efecto de las mujeres y por tanto “es posible que durante la edad media la desconfianza contra la mujer haya aumentado entre hombres y, particularmente, entre clérigos, como una especie de reacción de defensa ante la importancia que había adquirido la mujer” (Aries, Béjin y Foucault, 1997, p.67), pero sobre todo como una condena al uso público del cuerpo.

Lo anterior muestra que los pecados sexuales y a su vez la sexualidad, ocupan un lugar importante en los discursos religiosos, los cuales reivindican una moral cristiana que designa lo bueno y lo malo frente a la sexualidad, más si se trata de la homosexualidad, que comienza a mostrarse como un acto abominable y prohibido, convirtiéndose incluso en un delito. Asimismo, la mujer ocupa el lugar del pecado y la inferioridad, la infancia y sus aproximaciones a la sexualidad se convierten en tabú, además otras expresiones como la masturbación son miradas con desconfianza y peligro, en tanto amenazan el proyecto cristiano de una sociedad de cara a Dios, impía e inmaculada. Gracias a esto atrás quedo la Edad Antigua, en donde la sexualidad no estaba asociada al peligro y al secreto, se permitía una visibilidad de los cuerpos, de lo obsceno, de la homosexualidad y todo aquello que estaba por cotidianidad en lo público.

Con la llegada del Renacimiento (Siglo XV) se reconfigura en occidente la relación con la sexualidad, en tanto, el cuerpo desnudo vuelve a ser objeto de la mirada en lo público revestido de algunas de las concepciones de la tradición greco romana. Sin embargo, la sexualidad habita los espacios de la prohibición y el pecado que tan directamente heredó de las posiciones cristianas que tomaron fuerza durante la Edad Media.



Sólo con las transformaciones engendradas por el proceso de la Reforma Protestante

(Siglo XVI) y los primeros atisbos del capitalismo la relación con el cuerpo en la perspectiva de la sexualidad abre paso a otra mirada a otro uso del cuerpo, que si bien comienza a reivindicar el lugar de lo público carga con el constreñimiento y la regulación de las prácticas en tanto acto libre y soberano.

Durante los siglos XVII y XVIII, las relaciones del poder que marcan una correlación entre el desarrollo del capitalismo y la sexualidad imprimen un carácter particular al cuerpo y su sexualidad, al punto de convertir un asunto como la confesión y la penitencia, en donde todo debe ser dicho, en el examen de sí mismo como una acción ineludible que debía hacerse constantemente a través de las facultades de su alma de manera tal que pudiese expurgarse hasta sus propios sueños y palabras en relación al placer sexual, asimismo esto debía contárselo a otros de tal modo que no solo la intimidad fuese testigo de sus pecados sino también los ministros de Dios en la tierra. De este modo, todo lo que se relacionaba con la sexualidad va asumiendo un “interés público” mediante el cual la regulación y el señalamiento se convierten en referentes de definición de las prácticas y contenidos de la sexualidad como un acto que siendo privado es objeto de lo público. Al punto que como menciona Foucault allí imperan son unas tecnologías de la disciplina y la represión, en la primera aparece la infancia del poder en donde se hace necesario “vigilar a alguien, controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes” (1993, p.6). La disciplina como técnica del poder se instaura también en los colegios y en las escuelas dando lugar a la existencia del poder en la relación maestro- alumno, la vigilancia aparece para controlarlo todo y conocer lo que cada alumno hace, permitiéndose conocer todo de éste, incluso su relación con el cuerpo. La represión por su parte, habita cada espacio donde el sujeto se mueve concomitantemente con las prácticas de la vigilancia en tanto su relación es

cooperativa y complementaria como condición de posibilidad y funcionamiento de la misma.

Asimismo, el siglo XVIII es muestra de lo anterior pero también lo es en relación a la racionalidad de la sexualidad, desplazando la concentración del poder en la individualidad del sujeto para ponerla en los discursos públicos relacionados con la economía, pues el poder que está en todas partes, también está en los gobiernos que “advirtieron que no tienen que vérselas con individuos simplemente, ni siquiera con un “pueblo”, si no con una “población” y sus fenómenos específicos” (Foucault, 1997, p.26). Con ello, el poder es ligado a la población, nacen discursos relacionados con la edad del matrimonio, las tasas de natalidad, la frecuencia de las relaciones sexuales, los nacimientos legítimos e ilegítimos, las practicas anticonceptivas y por tanto el futuro de la sociedad capitalista e industrial que crecía en este siglo instalaba los discursos y prácticas de poder: la necesidad de saber cómo los sujetos hacen uso del placer y del sexo, cómo cada sujeto controla sus funciones frente a estos, pero sobre todo, como juntos (Sennett, 1997) obedecen y reivindican la teleología social propuesta para tal fin.

Hasta aquí es notable que, la economía y la población marcan una ruptura en la concepción de poder que venía imperado en la relación sujeto- sexualidad desde la Edad Media. Pues quedaba claro que con temas como la natalidad, el hábitat y la salud, el sujeto debía considerarse como una especie biológica, que se reproduce, se enferma, se muere y además se puede utilizar como una máquina para producir riquezas, bienes u otros individuos que sirvan a la producción de capital. Con esto surge en la segunda mitad del siglo XVIII lo que Foucault llama “bio-política”, en donde el cuerpo y su extensión, en este caso la sexualidad, es premisa para el adiestramiento y el control.

Lo bio-político, hace que la vida, el cuerpo y la sexualidad entre en el escenario de las preocupaciones del capitalismo; no estar allí significa perder control sobre asuntos como la regulación y la reproducción de la población. Es aquí justamente donde cobran fuerza los discursos médicos referidos a la sexualidad, discursos que pasan por la escuela con gran incidencia sobre la vida de los jóvenes e incluso la de los niños.

La medicina llega a la escuela para orientar a los maestros, los directivos y las familias sobre cómo abordar una sexualidad que puede presentar cuadros clínicos y enfermedades como la ansiedad o la melancolía. En sí, el siglo XVIII, puso en manos de discursos médicos, psiquiátricos y judiciales las explicaciones “racionales” de lo que debía asumirse como sexualidad, allí no era necesario ocultar, si no, acceder al saber a través de diagnósticos e informes, lo que llevo a instalar condenas, normas de desarrollo, controles pedagógicos y curas médicas.

Es preciso mencionar como estos dispositivos anclados al saber- poder empiezan a hacer visible, en el siglo XIX, aquello que no es “natural”, lo contra-natura en relación a la infancia, la adolescencia, el matrimonio o las relaciones con el otro. Dado esto, aparecen preguntas por la sexualidad de los niños, los homosexuales, las obsesiones, el engaño y la perversidad. Este siglo da más fuerza a los discursos médicos expresados en patologías, convirtiendo la sexualidad en un asunto relacionado con la aséptica y lo viral. Al punto que las enfermedades infecciosas a causa de bacterias, y otros discursos como los del psicoanálisis con Freud empiezan a mostrar que la sexualidad no es solo cuestión de adultos, por lo que la infancia aparece con este psicoanalista en una posición de saber-poder, sino un asunto ligado a cada una de las etapas del desarrollo humano, especialmente a las del niño (anal, oral, latencia, genital), en tanto allí se configuran los sustratos existenciales que marcaran la vida adulta.

Teniendo en cuenta lo anterior, la relación de diferentes discursos con la

sexualidad aparece desde diferentes lugares, todos ellos creados para generar dispositivos que aconducten, controlen o repriman, por lo que sería imposible referirse a ésta solamente desde lo religioso o lo científico, ya que debe mirarse bajo la óptica de lo político, económico, cultural y demográfico. Esto último enfáticamente visible en la propuesta de Malthus, quien enseñó al mundo que debía existir regulación poblacional, dado que si no se ponía freno a al crecimiento de la población mundial “se duplicaría cada veinticinco años generando hambruna, miseria y peste” (Potts & Short, 2001, p.320). Con esta afirmación los gobiernos de corte capitalista comenzaron a incorporar en sus acciones estrategias para mitigar y atender a tan alarmante presagio, de tal modo que la regulación y el control se convirtieron en un asunto transversalizante de la acción pública y de los escenarios múltiples de lo cotidiano.

De este modo, regular y controlar la población también se convertía en un asunto necesario para pensar la sexualidad, los finales del siglo XIX y el siglo XX marcaron los debates sobre el uso de anticonceptivos, el control de natalidad, el aborto y la reproducción humana. Es en esta última, Darwin con la selección natural, genera gran cantidad de debates para el siglo XX, pues esto implicaba romper con las creencias religiosas en donde el ser humano era creado de manera divina, fue sin duda un hito en los discursos anclados a la reproducción y la sexualidad humana. Además, la teoría de la evolución de Darwin genera aún inquietudes en asuntos como la “selección y la competencia sexual”; con su teoría se han estudiado la diversidad de los seres vivos, las posibilidades de reproducirnos y la transmisión de nuestros genes a las generaciones siguientes. Darwin y otros nos presentaron en su momento una sexualidad, que produce toda suerte de discursos y prácticas, que no es única, está en movimiento y es posible construir a su alrededor toda

una suerte de verdades, a las cuales es necesario acceder a través de diferentes vías y racionalidades, un asunto que solo con el siglo XX, el siglo del desencantamiento, abre la posibilidad de construir verdades alternativas a las imperantes bajo la égida del discurso religioso.

La posibilidad de construcción de “verdades” sobre la sexualidad, comienza a permitir luego de las posguerras, como el mundo transformaba la forma como veía y entendía las mujeres, los homosexuales, la infancia. En Colombia, en particular, este siglo trajo algunas reformas y otras formas de vivir la sexualidad, gracias a la puesta en marcha de una Educación destinada a la formación de profesores de educación secundaria y directivos del sector educativo, como fue el caso de la Normales Superiores, que permitió el acceso de la mujer a la educación superior, contribuyendo con la generación de intelectuales que se apropiaron y pusieron en “circulación los saberes modernos en los campos de la antropología, la geografía, la sociología, la historia y la pedagogía, entre otros” (Herrera, 2002, p.1) y llevaron hacia nuevos rumbos las formas del decir y del hacer que alimentan las prácticas sobre las que se construye la sexualidad.

Gracias a lo anterior, ir a la universidad significó para muchas mujeres una alternativa diferente frente a sus posibilidades intelectuales, además permitió en algunas ocasiones replantear la alternativa del control natal, rompiendo con las demandas médicas y biológicas que las ponían en el papel de mujeres reproductoras. Los años 50 daban paso a nuevas formas de entendernos como seres humanos en el mundo, revoluciones como la cubana, marcaron un hito en relación al mundo privado- capitalista y la conciencia proletaria, las demandas de la población por necesidades básicas insatisfechas (servicios públicos, vivienda, salud, educación) y la constante represión de las protestas sociales

muestran que nuestro país también se encontraba agitado y con ansias de una mejor vida para sus gentes.

Todo este agitado panorama llevó a que en la época de los años noventa, como resultado también del fatigado y violento decenio de los ochenta, al planteamiento de un nuevo proyecto social, en el que otras formas de ver el mundo fuesen posibles, donde lo hegemónico cediera paso a lo invisibilizado y sometido. Estos anhelos fueron materializados mediante la promulgación de la Constitución Política de 1991, que como norma de normas puso en el escenario de lo público la simiente mediante la cual se gestaron y concretaron los nuevos rumbos para otro tipo de existencia y de educación en Colombia. Al punto que de allí derivó en 1994, por primera vez en la historia del país, una Ley General de Educación que explícitamente enunciaba la necesidad de orientar la educación sexual de los colombianos desde los principios de la igualdad y el reconocimiento de la diversidad como sus mayores condiciones. Para ello, obliga a las escuelas a la construcción de propuestas para tal fin y la inclusión de la educación sexual como un tema ineludible en la formación de los estudiantes. Lo anterior se ve concretamente expresado en la promulgación del programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en el 2008.

### **1.5 El escenario normativo**

Para la legislación colombiana, especialmente la referida a lo educativo<sup>2</sup>, la sexualidad en la escuela y todas sus expresiones más íntimas o públicas, está anclada a problemas de orden médico, poblacional, social y económico. Lo anterior bien se expresa en el objetivo general del *Programa Educación para la Sexualidad y Construcción de*

---

<sup>2</sup>Decreto No. 1075 del 26 de mayo de 2015.

*Ciudadanía*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2008, desde

el cual, las intervenciones escolares en el país frente a este tema deben:

Generar prácticas pedagógicas que propicien el desarrollo de competencias en los estudiantes, para que puedan incorporar en su cotidianidad el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, y de esa manera tomar decisiones que les permitan vivir una sexualidad sana, plena y responsable, que enriquezca su proyecto de vida y el de los demás. (MEN, 2008).

El Programa plantea una serie de orientaciones desde lo pedagógico, conceptual y operativo, que se encargan de ver la sexualidad como la “conjunción de procesos biológicos, psicológicos, sociales y culturales; es decir, como una dimensión y esencia humana, fuente de bienestar y salud” (UNFPA, 2013, p. 9). Que bien están ligados a los propósitos y demandas no sólo del contexto local sino internacional, en tanto, permiten la realización de los proyectos y teleologías que desde lo público se hacen necesarios para la generación de prácticas y saberes en torno a lo sexual, pero de cara al mantenimiento de las ecologías sociales establecidas.

Los antecedentes del Programa se sitúan en Colombia en los años 60's y 70's; para ese entonces la educación sexual era liderada por ginecólogos quienes centraban su atención en el embarazo y las relaciones sexuales, confiriéndole de manera ocasional a las ciencias naturales y de la salud campañas de prevención frente al embarazo. Luego durante los 80's el país empezó a ver como crecía en números su población, convirtiendo a la natalidad en una preocupación del Estado, se hacía necesario e imperativo, a través de la planificación familiar, controlar esta situación. A partir de ello, tanto la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina, como el Centro regional de Educación sexual para América Latina y el Caribe comienzan a realizar alianzas con el MEN y con el Fondo de

## Población de las Naciones Unidas (UNFPA), a fin de instaurar en las escuelas

colombianas, la Cátedra de Comportamiento y Salud en los grados decimos y onces, de tal modo que los docentes, a través de manuales, abordaban contenidos como: fecundidad, mortalidad y morbilidad, relacionándolos con la edad y el sexo con el fin de darle una perspectiva de prevención a la educación sexual.

Sin embargo, las campañas ocasionales y los manuales no lograban impactar de manera suficiente en el aumento progresivo de la población, preocupación principal de las Alianzas instauradas en los años ochenta. Por lo que en los años 90's, el panorama frente a la sexualidad escolar giro en torno a los acontecimientos políticos del país y la promulgación de la ley de leyes (Constitución Política Nacional). En la Constitución Política se sumaron los discursos que señalaron avances en materia de reconocimiento de Derechos Sexuales y Reproductivos<sup>3</sup> (DHSR), marcando un hito en la concepción que se tenía hasta el momento de la educación sexual en el país. Estos Derechos atendieron posteriormente a lo propuesto por la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo celebrada en el Cairo en 1994<sup>4</sup>. Junto con ello, las nuevas disposiciones políticas e históricas en la década de los noventas en Colombia vieron surgir en 1993 el primer Plan de Educación Sexual de enseñanza obligatoria, paralelamente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994- artículo14) y el decreto 1860 (artículo 36), declararon que la educación

---

<sup>3</sup> Los derechos sexuales y reproductivos se encuentran protegidos por la legislación internacional referente a derechos humanos y por otros documentos de las Naciones Unidas; entre los principales instrumentos legales internacionales que los apoyan están: Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976); Pacto de Derechos Económicos y Sociales (1976); Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981); Convención sobre los Derechos del Niño (1990), Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos, Viena (1993), Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo, El Cairo (1994), Programa de Acción de la Conferencia Mundial de la Mujer, Beijing (1995).

<sup>4</sup> Conferencia que contempló el tema de la salud y la educación como una de las prioridades a desarrollarse en los programas de acción de todos los países, planteó mejorar los niveles de salud reproductiva, complementando con procesos educativos en los que las personas pudieran apropiarse de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que aseguraran el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos.



sexual en el país se debía impartir bajo la modalidad de proyectos pedagógicos, de

carácter transversal definidos con una intensidad horaria y un desarrollo curricular ligado al plan de estudios de estudios de cada I.E. El proyecto debía servir para la “formación de sujetos de derechos, que puedan vivir una sexualidad plena, saludable, placentera y responsable, que parte del reconocimiento de sí, del otro y del contexto” (MEN, 1994).

Estas disposiciones legales buscaron que el proyecto no fuera una cátedra más sino que se articulara a los planes de estudio de las instituciones educativas, más adelante observaremos el cumplimiento de dicho proceso, pues en la mayoría de las instituciones estos proyectos son asignados a los maestros de ciencias sociales, ética y ciencias naturales. Específicamente, en el caso de las ciencias sociales, un aporte valioso a considerarse es el que presentan los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, los cuales en el 2002 incorporan teórica y epistemológicamente la comprensión de conceptos como: dignidad humana, género, derechos humanos, multiculturalidad entre otros; a través de una visión integradora de las disciplinas de las ciencias sociales desde el grado primero hasta el grado once, lo que muestra un avance en materia de los discursos emanados de la teoría crítica curricular que llegaron a nuestro país, entrado el siglo XXI, en los cuales la preocupación por el reconocimiento de otras voces como las de las mujeres, los jóvenes y otras culturas cobraban peso en las aulas escolares y permitieron considerar la sexualidad en el marco de las prácticas pedagógicas emancipadoras que algunos maestros y maestras adelantaron en sus escuelas. Aunque los lineamientos significan un avance en materia curricular en relación a temas ligados a la sexualidad en áreas como las Ciencias Sociales, en 2004 el MEN presenta a la comunidad educativa el documento Estándares de Competencias Ciudadanas desde el cual el proyecto de educación sexual incorporó la perspectiva de competencias ciudadanas y científicas.

La incorporación de las competencias ciudadanas a este programa se generó en 2006 y 2007, cuando en el marco de la “Revolución educativa”<sup>5</sup>, se diseñó una propuesta pedagógica, conceptual y operativa que explorará la relación competencias ciudadanas y educación para la sexualidad. Para esto se construyó un Proyecto Piloto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en 53 instituciones educativas de 5 regiones del país, el cual dejó como resultado un programa que se estructura a través de hilos conductores los cuales son:

Ejes temáticos que guían la educación para la sexualidad. Son una propuesta sistémica, cuya complejidad y riqueza radica en su conjunto. Se fundamentan en los derechos humanos sexuales y reproductivos y son un apoyo para el diseño e implantación de los Proyectos Pedagógicos en Educación para la Sexualidad, a partir de las funciones: comunicativa-relacional, erótica, afectiva y reproductiva. Los componentes: identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual. Los contextos: individual, de pareja, familiar y social de la sexualidad. (MEN, 2007, p. 19).

Posteriormente, el programa fue sistematizado<sup>6</sup> arrojando algunos vacíos que para efectos de esta investigación se convirtieron en puntos de partida, entre los que se encuentran:

La reflexión en perspectiva de derechos podría ser tratamiento más amplio de lograr, integrar los enfoques diferenciales, la relación con los contextos, las garantías, entre otras. (UNFPA, 2013, p. 23).

---

<sup>5</sup> Estrategia Educativa que se implementó en el país durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, la cual buscaba ubicar el país en los primeros lugares del promedio latinoamericano en términos de calidad educativa.

<sup>6</sup> En la sistematización participó: la Dirección-General de Salud Pública, El Ministerio de la Protección Social,

El Fondo de Población de las Naciones Unidas UNFPA- Línea-de-gestión del conocimiento, bajo el convenio 620 en el año 2010.

Los hilos conductores son comprendidos como metas o logros de aprendizaje más que como procesos, así que su tratamiento didáctico es muchas veces apurado y coyuntural. (UNFPA, 2013, p. 55).

Además, concluye planteando tres lugares que a la luz de esta sistematización deben ser fortalecidos en el programa:

- a. **La lectura de contexto:** aquí se le plantea al programa tener presente:  
Orientar y ordenar las acciones de manera situada, relacionar situaciones problemáticas consideradas en la vida cotidiana de la escuela como dispersas, tales como: la enseñanza de la ciudadanía, la enseñanza de los DSR, la investigación, estimular a crítica de la práctica profesional y su relación con los componentes del PESCC. (UNFPA, 2013, p. 61)
- b. **Enfoque de sexualidad:** debe darse al enfoque integral de la sexualidad para que en la apropiación del concepto no se omitan aspectos importantes, por ejemplo, no dejar de lado lo reproductivo y biológico, pues es complementario con un enfoque en derechos sexuales y reproductivos.
- c. **En lo pedagógico:** Es necesario desarrollar ejercicios conceptuales y prácticos sobre las posibilidades de transversalización, incluir las discusiones en los procesos formativos y socializar los avances regionales al respecto.

Teniendo en cuenta lo anterior, será que ¿la sexualidad y la construcción de ciudadanía es un escenario en el que el contexto, la experiencia y la pedagogía, pierden su potencia en razón de lo sexual como práctica, o bien, su accionar se suscribe sólo a los estándares de calidad basados en competencias que propone el programa desde 2006 hasta la actualidad? Pues bien, parece ser que la idea, del MEN es incorporar una visión efficientista, en donde el maestro se convierta en “desarrollador de competencias” (MEN,

2004, p.24) frente a la sexualidad en la escuela, y con ello despojar a la educación

sexual de toda posibilidad de comprensión del ser construida con el otro, dado que en los documentos de las Competencias no se hace referencia a lo qué significa entender la sexualidad desde una postura ciudadana, más si se reafirman los discursos médicos que desde el siglo XVII marcan las intervenciones que sobre el tema en la escuela. Asimismo, cabría preguntarse, desde las Competencias Ciudadanas, ¿dónde se ubica la experiencia del maestro, el contexto, el estudiante, en relación a su sexualidad?

Como puede verse hasta aquí, múltiples cuestiones atraviesan tanto a lo contextual, como a la historicidad y a la normatividad en la que se mueve la relación entre la experiencia de los maestros y los estudiantes, la subjetividad política y la educación para la sexualidad, dándole ritmos y cadencias sobre los cuales las formas del decir y del hacer adquieren variados sentidos en los que se producen, circulan y apropian las narrativas de su existencia frente a lo que ellos son, a sus relaciones y a su entorno. Sin embargo, lo que también aparece aquí es la posibilidad de unas relaciones que se ponen en tensión de acuerdo a lugar y relevancia que en la relación entre contexto, historicidad y normatividad se construya para leer las formas y contenidos que adquiere la educación para la sexualidad, la subjetividad política y la experiencia de los maestros.

#### **1.6 Primera tensión: pensar la educación sexual solo desde el contexto**

Cuando el contexto se presenta como único eje articulador de la relación entre historicidad y normatividad para pensar la educación sexual, las posibilidades de construcción de escenarios para la subjetividad política que tengan en cuenta las experiencias de los maestros y estudiantes aparecen difusas, en tanto que, el sentido mismo del acto de educar se orienta hacia los contenidos de la realidad inmediata en tanto factor ideológico que sólo se concentra en desarrollar actitudes y destrezas para responder a esos

fenómenos de la realidad, haciendo que los sujetos tengan prácticas orientadas hacia el descubrimiento espontáneo y hacia la construcción de posiciones frente a lo que les acontece, sin la posibilidad de producir posturas y herramientas a través de las cuales la memoria, la acción y la reflexión adquieran un lugar preeminente.

Asimismo, cuando el contexto ocupa todo el escenario para la construcción de la educación sexual, las teleologías sociales representadas en la normatividad y la historicidad terminan siendo subsidiarias de lo contingente en tanto que los escenarios en los cuales la experiencia y la subjetividad pueden emerger quedan circunscritos a episodios, y como tales convierten a la sexualidad en un asunto que aunque público no se constituye como tal sino como un asunto privado que aparece aislado e inconexo de todos aquellos asuntos que constituyen la existencia.

### **1.7 Segunda tensión: pensar la educación sexual solo desde la historicidad**

Cuando la historicidad se presenta como el único eje articulador de la relación entre la normatividad y el contexto para pensar la educación sexual, las posibilidades de construcción de escenarios para la subjetividad política que tengan en cuenta las experiencias de los maestros y estudiantes son silenciadas mediante el carácter hegemónico que lo temporal impone como tradición a cada sujeto. Puesto que, lo importante en el acto de enseñanza de lo sexual es simplemente transmitir la cultura vigente, aquella que en su acumulación demanda de los sujetos que en ella están la capacidad de recordar aquello que les ha sido heredado y que determina su accionar, como resultado de un complejo proceso de planificación en el que lo importante es estar lo más cerca posible a los arquetipos establecidos y a las formas sociales aceptadas como adecuadas y correctas. En razón de ello, los sujetos están circunscritos y orientados a la reivindicación de la tradición, más no a

su cuestionamiento, por lo que su experiencia es irrelevante y menos aún la postura que puedan construir como sujetos políticos.

Igualmente, cuando la historicidad ocupa todo el escenario para la construcción de la educación sexual, las teleologías sociales representadas en la normatividad y el contexto terminan siendo ordenamientos temporales que de manera sincrónica deben guardar una relación de proporcionalidad con las perspectivas y propósitos planteados por esa historicidad, una que diluye al sujeto, a su experiencia y a su existencia.

### **1.8 Tercera tensión: pensar la educación sexual solo desde la normatividad**

Cuando la normatividad se presenta como el único eje articulador de la relación entre la historicidad y el contexto para pensar la educación sexual, las posibilidades de construcción de escenarios para la subjetividad política que tengan en cuenta las experiencias de los maestros y estudiantes aparecen subsumidas a los protocolos y cánones de lo adecuado y lo pertinente como *a priori* de lo social, en tanto el acto mismo de educar en la sexualidad se constituye en un asunto obsesivo que está ampliamente detallado por lo prescrito en la norma como garantía de una formación moderna y eficaz que responde a las experticias y a lo ideal de un mundo concebido desde la regulación.

Del mismo modo cuando la normatividad ocupa todo el escenario para la construcción de la educación sexual, las teleologías sociales representadas en la historicidad y el contexto terminan siendo el correlato de lo reglamentario en tanto son formas y ejemplos que reivindican el espíritu mismo de la norma y por ende no dejan posibilidad al cuestionamiento o a la reflexión, sino que simplemente vuelven dicotómico el mundo en una suerte de maniqueísmo frente a lo sagrado y lo profano que es estar cerca o lejos de la norma.

Teniendo en cuenta lo planteado a través de estas tres tensiones, podemos ver que la legislación Colombiana, la historicidad de la educación sexual, el contexto, las prácticas pedagógicas de los maestros – el programa PESCC y la experiencia de los actores (estudiantes – maestros), dejan abierta la posibilidad para discutir y construir diversas formas de pensar la sexualidad en el interior de cada contexto escolar, remitiéndonos a pensar cómo se comprende la sexualidad en relación a la ciudadanía, qué posibilidad de traducir experiencias en relación a la sexualidad tenemos maestros –estudiantes y la normatividad, cómo nos encontramos públicamente los actores y espectadores de la escuela cuando hablamos, pensamos y decidimos sobre sexualidad.

Igualmente, lo anterior nos ubica en lugares como el institucional y el normativo, donde a través de la implementación de un programa basado en un currículo intencionado pero también prescrito se presenta a los maestros y las escuelas unos marcos curriculares o unas líneas que orienten el desarrollo de las clases y en el caso colombiano la sexualidad no escapa de estos lugares, ahora la pregunta es: ¿corresponden estos lineamientos y orientaciones a las realidades escolares, a las experiencias que tejen maestros y estudiantes frente a la sexualidad, a la posibilidad de formar una ciudadanía crítica en este programa?

Además, de estos dos lugares, aparece el de la academia ¿qué se ha construido teóricamente desde la academia para comprender la sexualidad en el ámbito escolar? ¿En qué medida la academia aporta a comprender la sexualidad como una construcción de carácter político y público?

Finalmente, en esta problematización aparecen los sujetos y los contextos, en tanto los sujetos maestros y estudiantes no son simples objetos, se constituyen en sujetos atravesados por la experiencia, por la historia, la cultura, se constituyen también en sujetos con capacidad para la conciencia de sí, de lo que han vivido y lo que esto significa en el

mundo del relacionamiento con el otro, en un contexto en el que no es más ni menos

que la escuela un escenario público, para el debate, la conciencia, la crítica, la posibilidad.

Y en ese orden de ideas entonces ¿dónde queda la experiencia de los maestros y estudiantes en relación a la sexualidad en la I.E Ciudadela Nuevo Occidente?

Problematizar un programa como estos, nos conduce a la vida misma, a las preguntas que han rodeado a la humanidad por siglos en relación a quién soy yo, cómo me relaciono con el otro, cómo habito este mundo. Por eso para esta investigación la sexualidad se relaciona con estas preguntas, pero a la vez comprende que ésta ha sido patologizada, racionalizada, convertida en un problema, el cual la escuela como institución social debe resolver según las normativas y disposiciones legislativas, por lo que la pregunta que surca esta investigación es: *¿Cuáles son las intersecciones entre las experiencia de vida de los maestros, los estudiantes y el programa de educación para la sexualidad en la construcción de la subjetividad política en la I.E Nuevo Occidente del Municipio de Medellín?* La cual tiene como propósito: comprender las intersecciones de las experiencias de vida que se producen entre los maestros, los estudiantes y el programa de Educación para la sexualidad como una posibilidad de en la formación de subjetividad política. Dicho propósito conlleva el analizar la producción documental en términos normativos y académicos que existe en Colombia sobre el programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, desde una perspectiva crítica; analizar la experiencia que producen maestros y estudiantes en torno a la sexualidad y la subjetividad política y proponer unas orientaciones de orden teórico- metodológico, desde la experiencia y la subjetividad política (formación ciudadana), para abordar el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de ciudadanía en la escuela.



## 2 Transitar lo teórico para narrar la educación sexual

### 2.1 A modo de introducción

El propósito de este capítulo es mostrar los referentes teóricos mediante los cuales fue posible pensar e indagar lo propuesto como investigación, con el fin de estos permitieran un acercamiento comprensivo particular. Para ello, se recurrió inicialmente a un “Esbozo para reconocer lo teórico” de tal modo que allí se pudieran tejer algunas aproximaciones que sirvieran de base a la toma de posición teórica que más se adecuara a las singularidades de la investigación. Hecho esto, se procedió a un reconocimiento de la teoría que de manera muy sucinta abre paso a las coordenadas de la investigación, en tanto decisiones argumentadas para el abordaje, lectura y análisis de la información. La primera coordenada, “Lo *Queer* en la escuela” alberga algunos elementos ineludibles para la investigadora en el abordaje de las narrativas que llevan a hacia otros lugares de la reflexión en materia de sexualidad. La segunda coordenada, “Sexualidad y subjetividad política un encuentro político” presenta aquellos elementos indispensables que en la decisión de la investigación son referentes para pensar lo político, la política y lo público de la sexualidad. La tercera coordenada, “El entre nos, acerca de la sexualidad en la escuela como subjetividad política” muestra un modo particular desde los referentes teóricos de pensar esos modos de ser ahí y de estar ahí en la escuela en el marco de la educación sexual. La cuarta coordenada, “La sexualidad se nos aparece en lo público y lo político como lo que nos acontece: la experiencia” está planteada de tal modo que pone de manifiesto el lugar de la experiencia como referente para la construcción de una reflexión que interpela a las narrativas de los sujetos.

## 2.2 Esbozo para reconocer lo teórico

Partiendo de la idea de analizar la producción documental en términos normativos y académicos que existe en Colombia sobre el programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía desde una perspectiva crítica, se logró realizar un proceso que tenía como objetivo principal, conocer los antecedentes investigativos que dan sustento a la pregunta y el problema de investigación, teniendo presente la idea anterior y la de buscar no solo producción documental en Colombia, sino en otros países de América Latina, Europa y África; abordando dos categorías: ciudadanía y educación sexual, para esto se realizó una búsqueda rigurosa en diferentes bases de datos, las cuales son reconocidas en las Ciencias Sociales, por la literatura existente en el ámbito educativo.

Así entonces, aquí se describe la metodología que atañe a la revisión sistemática<sup>7</sup> y, finalmente como sus resultados se convierten en el lugar de llegada para la teorización.

La revisión sistemática, se realizó en tres bases de datos multidisciplinarias y educativas (Redalyc, Dialnet, Eric). Inicialmente, la búsqueda se realizó a través de palabras claves como: Educación Sexual, Ciudadanía y Practicas Pedagógicas, sin obtener ningún resultado, solo en el caso de Eric (Base de datos educativa en el idioma en inglés) se obtuvieron 2.215, por lo que se restringió la misma a las palabras claves: Educación sexual y Ciudadanía y, sus equivalentes en inglés, especificando por contenido y restringiendo los años de 2004 al 2014. Frente a ésta búsqueda se obtuvo los siguientes resultados Redalyc:

---

<sup>7</sup> Este proceso se conoce como revisión sistemática (R.S), fue definido por la línea de investigación: Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana de la Maestría en Educación, de la Universidad de Antioquia, aunque es un proceso reconocido en su mayoría por las ciencias exactas, en la línea se asumió en razón de dar a los antecedentes bibliográficos un carácter de cientificidad, lo que no riñe con la antigua discusión epistemológica entre las ciencias sociales y las ciencias exactas que se ha venido liberando desde el siglo XVIII, discusión que muestra la importancia del diálogo entre las ciencias para poder comprender el mundo que habitamos, por esta razón la R.S, es asumido como el estado de la cuestión de este proceso investigativo.

83 artículos, Dialnet: 20, Eric: 51, para un total de 154 artículos. Se utilizó Zotero para la gestión y recepción de los artículos eliminando 18 duplicados.

La estrategia de búsqueda se hizo en combinación con el operador booleano AND, se restringió a contenido y una las palabras claves seleccionadas (Educación sexual) es Tesoro de la Unesco.

Una vez culminada la etapa de identificación, se pasó a la tamización de los artículos encontrados, en donde se leyeron los resúmenes de 136 de las tres bases de datos, de los cuales se eliminaron 73, de acuerdo a los criterios de exclusión definidos para el proceso de revisión sistemática, entre los que se encuentran el rango de tiempo (2004 - 2014), esto obedece a la reestructuración normativa del programa Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en Colombia para este período, por lo que se pretendía observar aquellas publicaciones que se hubieran desarrollado en este rango de tiempo en otros países, otro criterio fue el abordaje marginal de las palabras claves Ciudadanía y Educación Sexual, también se excluyeron las publicaciones que no hacían referencia a la educación formal en el contexto escolar, estos se establecieron teniendo como referente los objetivos y la pregunta de investigación.

La figura 3, muestra el número de publicaciones excluidas de la revisión sistemática y los criterios establecidos para ello.



Figura 3. Publicaciones excluidas de la revisión sistemática y criterios.

En total quedaron 80 artículos, relacionados con la Educación Sexual y la Ciudadanía, los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta fueron: la existencia de las palabras claves en el contenido de los artículos, el rango de años que se estableció entre 2004 y 2014 y el idioma.

En los artículos que pasaron la etapa de tamización, se identificaron algunos hallazgos relevantes frente a la revisión sistemática, el primero de ellos es conocer que el mayor de número de publicaciones por país (figura 4) se sitúa en España, además de tener un grado alto de publicaciones en países como Costa Rica, Brasil y México, es importante mencionar el caso colombiano, donde en esta búsqueda de literatura solo registra 3 artículos en relación a los temas abordados en un rango de tiempo entre 2004 y 2014.



Figura 4. Número de publicaciones por país

En la figura 5, se señalan los años y el número de publicaciones en las tres bases de datos, estableciendo los años en donde más publicaciones se han obtenido, considerando que la base de datos que más aportó a esta búsqueda fue Redalyc.



Figura 5. Publicaciones por años.

De los artículos seleccionados después del proceso de tamización, se logró observar que las publicaciones, hacen referencia conceptual a la educación sexual como un espacio

propicio para la investigación cualitativa, abordada especialmente desde las

representaciones sociales relacionadas con el género. Además, estos artículos abordan de manera concreta la naturalización de discursos hegemónicos expresados en el patriarcado, la homofobia, la violencia de género y la crítica a los programas de Educación Sexual centrados en la salud sexual y reproductiva. Se resalta a Venezuela como el único país que aborda la sexualidad como una dimensión de la subjetividad.

En países anglosajones las publicaciones referencian la educación sexual como un tema que concierne a la salud y a la incorporación en el currículo bajo la perspectiva de educación para la ciudadanía. En países europeos en especial en España, se plantean algunas metodologías para abordar la educación sexual y la ciudadanía en la escuela, entre los que se encuentran los juegos de roles, la investigación-acción, la co-educación, la teoría *Queer*, la etnología, entre otras.

Otro de los principales resultados frente a lo conceptual es el aporte que presenta Ghana, resaltando la educación sexual como un tema que tiene relación con la ciudadanía sexual, partiendo del reconocimiento de los derechos humanos de los jóvenes en situaciones de extrema pobreza.

Podría entonces señalarse que una de las principales tendencias que marcan estas publicaciones, se manifiesta, en ver la relación sexualidad y ciudadanía en la escuela, como un asunto que atañe a la educación para la ciudadanía, lo que permite reconocer que el camino hacia la formación ciudadana está aún por hacerse, más cuando gracias a ésta el ciudadano, que es, tan bien sujeto, adquiere la posibilidad de formarse no solo en los planteamientos cívicos, patrióticos y jurídicos, sino también en la interacción con otros en el espacio público como un asunto que conlleva a la acción política desde aquello que nos es común para debatir, proponer o construir frente a la sexualidad en la escuela.

La revisión sistemática, permitió conocer los discursos que sobre ciudadanía y educación sexual se han abordado bajo los criterios ya mencionados, los cuales se han centrado en darle a la sexualidad una dimensión que no solo atañe a la salud, sino también al reconocimiento de la diferencia, por tanto, se plantea volver a la escuela para revisar modelos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas pedagógicas de los maestros desde su experiencia, las normatividades y los discursos naturalizados que se han instaurado en ésta en relación al tema.

De este proceso, quedan abiertas las posibilidades de comprender la sexualidad más allá de los discursos que han sido naturalizados en la escuela, en especial aquellos que aún patentan representaciones y estereotipos de género, además de aquellos que ven la ciudadanía como un aspecto meramente jurídico de demanda de derechos y deberes (aunque esto es importante, pero no lo único). Los pocos artículos que hacen referencia a Colombia, hacen una crítica a los programas de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía por quedarse en la normativa y no trascender el escenario real de la escuela con todas sus particularidades, las referencias a la homofobia y el poco reconocimiento de las diversidades sexuales hacen parte de sus análisis, los tres sugieren ver la escuela desde el mundo de las posibilidades y de las realidades comprendiendo que allí, conviven homosexuales, heterosexuales, sujetos de carne y hueso con infinidad de formas de entenderse desde la sexualidad, en estos mismos artículos la ciudadanía es tratada de manera jurídica en el marco del reconocimiento de los Derechos Sexuales y Reproductivos y el reconocimiento de las disposiciones internacionales.

Lo anterior, ancla la pregunta de investigación a las referencias teóricas que a continuación se plantean, las cuales han sido asumidas después de la lectura de estos artículos buscando conocer un poco la relación ciudadanía – sexualidad, desde el lugar

político y público del sujeto que se puede formar con otros en la posibilidad del

discernimiento, el acuerdo, las historias compartidas, la memoria, el reconocimiento de su territorio y su experiencia. Esta búsqueda ha llevado a considerar la teoría *Queer* como el lugar teórico para comprender la sexualidad desde lo político y público, la reiteración de los artículos en reconocer al otro y su experiencia me permitió transitar por Jorge Larrosa y la ciudadanía fuera de los límites de la educación para la ciudadanía, me remitió a la subjetividad política o formación ciudadana como también la entendemos en la línea de investigación de la que hace parte este proyecto, con autores como Hannah Arendt.

### **2.3 Reconociendo la teoría**

Antes de transitar por la perspectiva teórica, asumida en esta investigación es importante señalar que desde los años noventa en Colombia se ha venido incorporado progresivamente la perspectiva de equidad y de igualdad en las políticas públicas, quizá como resultado de las diferentes conferencias que se presentaron en el contexto mundial durante esta década. Asimismo, gracias a la presión ejercida por las organizaciones de mujeres (Comisión Regional de Educación Sexual en América Latina y el Caribe - CRESALC-, Red Nacional de Mujeres, etc.), a partir de año 2000 se empiezan a modificar algunos planes educativos, incorporando la enseñanza de la sexualidad en los colegios públicos y privados.

Las teorías feministas, las luchas gestadas por los movimientos feministas, LGBTI y las nuevas masculinidades, han hecho un gran aporte frente a la desnaturalización de las diferentes prácticas que frente a la educación sexual se han legitimado en las escuelas en nuestro país. Esto ha significado el cuestionamiento de los discursos hegemónicos y colonialistas, que han producido imaginarios y representaciones sobre el papel de la mujer en la sociedad, las formas de vivir la sexualidad, las experiencias corpóreas que atraviesan



la vida del ser humano, la forma como nos relacionamos afectivamente con otros y el papel que han jugado instituciones como la iglesia, la escuela y la familia alrededor de la sexualidad.

Pese a los discursos desde diferentes lugares (medicina, psicología, biología, religión), los planes de estudio y las prácticas pedagógicas de los maestros desde la década del ochenta, momento donde se empieza a hablar de sexualidad en la escuela colombiana, no han sido ajenos a estas emergencias sobre la concepción de la sexualidad. Sin embargo, existen continuidades relacionadas con el género, el machismo, la moral, la individualización y el colonialismo, que aún hoy demuestran poco avance frente a estos asuntos que se encuentran en la vida de los individuos en las escuelas.

Frente a este panorama desalentador, la apertura hacia nuevos diálogos en la escuela con respecto a la sexualidad, permitirá progresivamente cambiar las dinámicas y cuestionar los discursos de poder que controlan las vidas de las personas. En este sentido, es pertinente considerar las experiencias que no se configuran desde la perspectiva de género, abandonando la idea binaria hombre – mujer, las decisiones políticas ancladas a ser padre o madre a temprana edad, las resistencias de chicos y chicas por pertenecer a lo que se ha naturalizado propio de algunos contextos y clases sociales (la prostitución o el conformar una familia nuclear), la memoria y el recuerdo que atraviesa las prácticas pedagógicas de los maestros cuando se trata de hablar de sexualidad, las manifestaciones de violencia simbólica que logran reproducir el machismo y la heterosexualidad en la escuela.

Las tensiones con respecto a la sexualidad no solo se instauran en la definición de políticas que atiendan los “riesgos” asociados a la misma, sino que también hacen parte de la cotidianidad de la escuela, configurando preocupaciones que en ocasiones dejan de ser primordiales porque son tan naturales a la edad, la visión de la sexualidad, la cultura.

Asimismo, se han convertido en un tema que requiere de un experto, una actividad, un plan de prevención, una intervención clínica o judicial o de un currículo instaurado en un programa educativo. En particular, este último aspecto en el caso colombiano conlleva una limitación debido a la existencia de un currículo que desdibuja la escuela y la convierte en un lugar que explica, informa, niega, naturaliza, razona, cuantifica y deja de lado lo intangible.

Por esta razón, en el curso de la investigación se han retomado los aportes de las teorías críticas de la educación, especialmente los planteamientos de carácter pos-crítico que postulan valiosos aportes frente a la sexualidad en la escuela. Desde esta perspectiva teórica, la sexualidad es vislumbrada como un asunto de todos (maestros, estudiantes y escuela). Por ejemplo, Thomas Tadeo Da Silva, al afirmar que el currículo está “vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad”, nos inspira para ver la sexualidad desde lo que nos identifica, como sujetos de un territorio, una memoria, una historia y una postura en relación al mundo. El mismo autor plantea, como la teoría *Queer* nos recuerda que es necesario complicar la “cuestión de la identidad sexual e, indirectamente, también la cuestión de la identidad cultural y social. A través de la “extrañeza” (Da Silva, 1999, p.13).

A partir de la teoría *Queer*, la categoría de género se problematiza por considerarse un lugar para continuar con la binarización de la sexualidad y naturalización del placer, además con Judith Butler, se presenta el concepto de “performatividad”, en el cual se señala la importancia de evitar el confinamiento de la sexualidad en la escuela a los procesos discursivos que buscan fijarla en el plano discursivo relacionado con los dispositivos de poder. Más allá de esto, esta autora propone percibirla como dinámica, cambiante, no fija e imaginada desde todas las identidades, hasta el punto de extenderse hacia otros ámbitos

como el cine, la literatura y la música. Esto permite pensar que la “sexualidad es cualquier lugar” (Britzman, 1999, p.6).

Si la sexualidad se puede “hallar” en cualquier lugar y se convierte en un asunto de todos, esto abre nuevas posibilidades para hablar desde la identidad, la discusión, la crítica, la disertación y las posturas en el mundo. Dentro de nuestro contexto colombiano, esto conlleva a un acercamiento hacia la formación ciudadana o la subjetividad política.

Lo anterior entonces abre el camino para llegar a uno de los objetivos propuestos en esta investigación, el cual ha sido ya trabajado en la revisión sistemática, pero que ahora se convierte en un gran reto desde lo teórico, lo que a continuación expresare de manera más concreta.

#### **2.4 Primera coordenada: Lo *Queer* en la escuela...**

Analizar la producción documental en términos normativos y académicos que existe en Colombia sobre el programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, desde una perspectiva crítica, convoca a transitar por los caminos que el mismo programa ha marcado y quizá esto nos lleve a repensarnos, qué es el género y el lugar que ocupa la ciudadanía en este programa, además de posibilitar el surgimiento de la emergencia frente a la sexualidad en lugares como la escuela.

La producción documental frente a este programa incluye una serie de guías orientadoras - tres en total- la dimensión de la sexualidad en nuestros niños, niña, *adolescentes y jóvenes, el proyecto pedagógico y sus hilos conductores, ruta para la implementación de un proyecto pedagógico en educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Todas se abordan desde cuatro enfoques:

**El enfoque diferencial:** Enfatiza en la necesidad de reconocer las maneras en que una situación similar afecta de manera específica a diferentes grupos de poblaciones

reconociendo que dicha diferencia, está profundamente influenciada y construida por los contextos sociales y las condiciones particulares de desarrollo (MEN, 2010).

**Enfoque de derecho:** Parte de reconocer a las personas como ciudadanas y ciudadanos libres; personas titulares activas de un conjunto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales que son indivisibles, universales, interdependientes e irrenunciables. Su aplicación implica el reconocimiento del Estado como responsable de preservar, respetar y hacer efectivo el disfrute de los derechos para toda la ciudadanía en condiciones de igualdad y de dignidad (MEN, 2010).

**Enfoque de competencias:** Es lograr que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desarrollen los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. El Programa de Educación para la Sexualidad privilegia el desarrollo de competencias ciudadanas, es decir, desarrollar los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas ejerzan sus derechos sexuales y sus derechos reproductivos y, además, participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente (MEN, 2010).

**Perspectiva de género:** Es una herramienta de análisis social para hacer visibles desigualdades e iniquidades en el contexto de las relaciones sociales de poder, de dominación y de exclusión establecidas entre hombres y mujeres. Esta perspectiva también tiene en cuenta las experiencias, realidades, luchas y necesidades de las personas que se ubican fuera de los marcos normativos en los que se organizan socialmente las identidades de género y las orientaciones sexuales (MEN, 2010).

Particularmente los tres últimos enfoques son los que más han movilizad los acercamientos teóricos en esta investigación, pues en ellos encuentro la posibilidad de la

fisura, de la desnaturalización, del trayecto hacia otra de tantas formas en las que puede verse la sexualidad en escuela.

Esas fisuras, acá, se centraran en “deshacer” la categoría de género que el programa y las prácticas de maestros y estudiantes naturalizan en la escuela a través de la continuidad de un discurso binario hombre- mujer en relación a la sexualidad, esto desde la postura crítica que plantea Judith Butler y la teoría *Queer*.

#### **2.4.1 Género y sexualidad, ir construyendo lo político...**

Preguntarnos por la sexualidad, es preguntarnos ¿cómo podemos vivir juntos?, esto es un asunto político. Atrevernos a preguntar esto, es ver la sexualidad más allá del marco de la función reproductiva, es pensar el cuerpo como un ser vivo, que tiene distintas formas de vivir, sujeto a la interdependencia con el otro, unido al otro.

Cuando pensamos la sexualidad en la escuela, por lo regular nos acercamos a los discursos médicos, psicológicos o biológicos que han marcado las prácticas formativas y performativas sobre el tema en el espacio escolar. Lo que a su vez, remite a pensar en sexo, reproducción, prevención de enfermedades y embarazos o en el mejor de los casos en la violencia de género, esto aún de una manera tímida en la escuela.

El programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía que se adelanta en el país tiene su propio planteamiento acerca de las categorías sexo - género, las cuales describe como: “Sexo: Conjunto de características genéticas, anatómicas, fisiológicas, hormonales [y funcionales] que diferencian a los hombres de las mujeres (lo que somos biológicamente)” (MEN, 2010), y “Género: Conjunto de normas, actitudes, valores, expectativas y roles que la cultura asigna a las personas por ser hombres o mujeres (lo que se aprende a ser y a hacer)” (MEN, 2010).

Las dos, son validadas en las escuelas, en ellas se da continuidad a la naturalización de lo biológico se es hombre o se es mujer y a lo cultural, se te asigna ser hombre o ser mujer, bajo este lente, algunas propuestas educativas adelantan programas de orden curricular que enseñan la sexualidad como un asunto de carácter privado, en donde ser hombre o mujer es una opción natural tanto por lo biológico como por lo cultural.

En lo privado y en lo natural recaen los planteamientos críticos que en esta investigación se extraen de Butler y las teorías *Queer*, para esta autora estos dos lugares son problemáticos cuando de sexualidad estamos hablando, pues el sexo y el cuerpo son una construcción social y, al sexo se le otorga significado en un marco histórico y espacial. El sujeto de la sexualidad para Butler es el sujeto en movimiento, el que esta con otros, el que se opone, camina con otros y requiere del otro para vivir un mundo que se piense las condiciones de vulnerabilidad a las que se exponen sujetos y sus cuerpos como los homosexuales, lesbianas, transexuales y transgénero, pero también como hombres y mujeres que son cuerpo, como cualquier ser humano lo es.

Sus planteamientos son necesarios en la escuela, en especial en la que aún la experiencia de maestros y estudiantes frente a su sexualidad se sigue censurado o violentando. A su vez, en las que se sigue a través del discurso del género segregando otras formas de expresión de la sexualidad, las cuales están presentes en estudiantes y maestros como condición de su propia experiencia, al respecto Butler señala:

El género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume. Asumir que el género implica única y exclusivamente la matriz de lo «masculino» y lo «femenino» es precisamente no comprender que la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un coste, y

que aquellas permutaciones del género que no cuadran con el binario forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo. (2006, p.70).

Así entonces, el lugar de esa producción como bien lo señala la autora, es el lugar que significa las prácticas y experiencias de maestros y alumnos en la escuela para hablar y encontrarse cuando de sexualidad se trata. En el programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía el género es una “herramienta de análisis” (MEN, 2010), desde la cual es posible visibilizar las injusticias y problemáticas que enfrentan hombres y mujeres en la escuela.

Sin embargo, para la teoría *Queer*, estas problemáticas no son únicas y exclusivas de un sujeto, por eso no se puede hablar solo de género como una herramienta de análisis, cuando este indiscutiblemente está ligado al cuerpo, somos cuerpo, pero ese cuerpo no nos pertenece solo a nosotros, es un cuerpo que está en la esfera pública, en donde estamos expuestos siempre al encuentro con el otro e incluso esa exposición nos pone en condiciones de vulnerabilidad. Decir que el género es única y exclusivamente para lo femenino- masculino, hombre- mujer, significa excluir aquellas vidas que, al margen de esta categoría, reconocen que el género “siempre se está haciendo con uno o para el otro” (Butler, 2006, p. 12).

Lo anterior, puede ser problemático en especial cuando se sabe que gracias a las teorías feministas se ha ganado terreno en el reconocimiento de los derechos de la mujer, lo que se comprende como sustancialmente importante, sin embargo, bajo la categoría de género se ha invisibilizado las múltiples aristas que tiene por ejemplo el concepto mujer “porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas” (Butler, 2007, p. 49).

El género en la escuela, entonces, no solo es cuestión de reconocer a la mujer desde la legitimidad, desigualdad o precariedad, es reconocer que existe un antes histórico y espacial que define la experiencia de los sujetos en relación a la sexualidad y ese antes histórico, también se define por un “espacio geográfico” (Santos, 2000, p.23) en donde los objetos y las acciones definen las maneras como estos viven su sexualidad en un territorio. Por lo que es imposible asumir que solo mujer es sinónimo de género ya que existen otras vidas, otros modos de asumirse en relación a la sexualidad, ser mujer excede lo que solo un movimiento expone, no se es una sola mujer en razón del patriarcado, se es también por construcción, por decisión y también se es al margen del patriarcado, la categoría de género no puede ser aplicada como herramienta binaria, más cuando la mujer existe en contextos anclados a la raza, la clase, la etnia y otras especificidades, que definen la identidad concreta de una mujer en razón de su relacionamiento social y que parafraseando a Butler siempre se está haciendo y des-haciendo cuando se encuentra en relación con otros.

A su vez, al referirnos a la categoría género, también nos estamos remitiendo al sexo no como un asunto morfológico que establece un sexo binario (hombre-mujer), si no como un aquel atributo que hace parte de nosotros como un atributo necesario por ser seres humanos, pero ese atributo no puede conllevar a que seamos de un género (mujer- hombre), ya que el género se adquiere a través de la experiencia, de la relación con el otro, por lo que no es claro que por ser hombre se será cuerpo masculino o por ser mujer cuerpo femenino.

La existencia de una hipótesis binaria en el sexo y en el género limita las amplias posibilidades que tiene el sujeto de definir su propia identidad, porque incluso en algunas ocasiones, frente a las minorías sexuales, se sigue reproduciendo esta hipótesis, patentando en ocasiones los dispositivos de poder que han puesto en lugares de vulnerabilidad a uno u otro.



La inteligibilidad que pone al sexo/género bajo la misma lógica presupone que existe una binariedad hombre-mujer, pero no reconoce que el sexo y el género también pueden ser construcciones y su naturalización no puede marcar el devenir de los seres humanos, ya que no existe una única identidad, el pertenecer a un género determinado no implica una sexualidad determinada, se puede ser mujer: heterosexual, bisexual, lesbiana o sin sexualidad o ser hombre y construirse a diario con las múltiples formas que tiene la sexualidad.

No se trata entonces de criticar la experiencia de la escuela frente a la sexualidad, en especial la de maestros y estudiantes, de lo que se trata, es de reconocer que no se puede continuar en la escuela enfatizando en una sexualidad binaria y naturalizada, que a través de sus procesos discursivos conlleve a relaciones de poder que invisibilicen la multiplicidad de formas que tiene la sexualidad, esto implica que seguir realizando un programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía que desconozca la sexualidad como construcción social, es como estar desconociendo la vida misma, si bien el género es la categoría por la que se producen la mayoría de las prácticas pedagógicas referidas a la sexualidad en la escuela, no puede ser lo fundamental y menos cuando este tema se aborda en momentos coyunturales de la misma obedeciendo a una normativa.

La intención de abordar a Butler para hacer énfasis en el sexo- el género y la performatividad, en esta investigación, no es otra más, que la de proponer la sexualidad como un asunto político y público, porque se da con el otro, es posible que el género también permita la desnaturalización de lo binario, cuando reconocemos la vulnerabilidad a la que se ven sometidos aquellos cuerpos y sujetos que frente a esa naturalización pierden la condición humana es el caso por ejemplo de las minorías sexuales.

Lo político aquí pasaría por establecer algunas preguntas como las que señala

esta autora:

Si yo soy de un cierto género, ¿seré todavía considerado como parte de lo humano? ¿Se expandirá lo «humano» para incluirme a mí en su ámbito? Si deseo de una cierta manera, ¿seré capaz de vivir? ¿Habrá un lugar para mi vida y será reconocible para los demás, de los cuales dependo para mi existencia social? (Butler, 2006, p.14).

Estas preguntas pasan por la existencia social, premisa de lo político, lo que implica que cualquier ser humano independientemente cual sea su orientación sexual, puede movilizarse con otros para reconocer que la sexualidad no se puede categorizar en una sola y única forma de ver el mundo. Lo anterior nos conlleva a pensar que los Derechos Humanos tal y como aparecen señalados en las constituciones liberales, parecen ser exclusivos para la individualidad. Por lo que se hace necesario frente a las situaciones de violencia, discriminación y naturalización, pensar en lo común, algo que no es fácil, menos cuando pensamos en sexualidad como aquello que es solo mío, mi cuerpo, mis emociones, mis experiencias, pero esas experiencias no nos pertenecen del todo porque están en el relacionamiento social desde nuestro nacimiento con prácticas sociales que nunca se dan en solitario y que nos inscriben en un espacio: familia, escuela, sociedad.

La sexualidad es un asunto político porque se construye en la relación con el otro y también lo es pública, porque ese otro nos significa, las instituciones sociales, las luchas por el reconocimiento, la vulnerabilidad, la violencia, las historias compartidas, la memoria, la emergencia, esto es comprender públicamente que “como sexuales, dependemos del mundo de los otros, somos vulnerables a la necesidad, a la violencia, a la traición, a la compulsión, a la fantasía; proyectamos deseo y nos lo proyectan” (Butler, 2006, p. 56).

Lo político y público, también pone a la sexualidad como performativa, por lo que acá nos detendremos un poco en lo que significa llevar esta idea de performatividad a la escuela, considerando en ella una posibilidad para la desnaturalización de las categorías sexo, género y sexualidad binaria, la cual a su vez genera discurso de poder que asocian la sexualidad a una patología a un problema o un tabú en el marco de la escuela.

#### **2.4.2 Lo performativo en la escuela, escenario para una sexualidad política y pública**

Llevar la idea de performatividad expresada por la teoría *Queer*, a la escuela, significa comprender que el género y la sexualidad nunca están terminados, siempre se están haciendo a través del reconocimiento de las condiciones históricas y culturales en las que se inscriben los cuerpos, sus experiencias, en las que estos dos son construidos socialmente y generan comportamientos y acciones que pueden ser replanteados. La performatividad nos pone en el lugar del actuar, un lugar que también se construye en la relación con el otro, se actúa de acuerdo a una cultura, una raza, una etnia, un territorio, una familia, una escuela, así si el sexo se refiere únicamente a las características biológicas y morfológicas, el género también se convierte en algo que representamos y actuamos, como si se tratase de un guión de teatro.

El actuar significa experimentar los comportamientos, que allí en esos lugares se llenan de sentido como por ejemplo los actos constitutivos que te indican cómo ser hombre o cómo ser mujer. Sin embargo, reconocer los límites y las naturalizaciones de esa actuación nos permite abrir la posibilidad de nuevas líneas, comprender que existen múltiples posibilidades y que el performar el género o la sexualidad, también es una opción para oponernos, porque lo que somos, el cuerpo que somos no es una “suerte de esencia interior” (Butler, 2007, p.4).

La performatividad incluye reconocer que el género y el sexo no es condición

natural, ni inherente al ser humano, que tampoco es constitutivo de un hombre o una mujer actuar como la sociedad o la cultura se lo enseña, que existe una suerte de posibilidades históricas para vivir la sexualidad de acuerdo a la experiencia que cada sujeto. Con esta idea también se reconoce que no somos el cuerpo de los otros, ni somos un solo cuerpo, somos con el otro. Por lo que la sexualidad debe ser revisada, controvertida y renovada con la experiencia de aquellos que hacemos parte de la escuela, es decir maestros, estudiantes, comunidad educativa en general.

En lo performativo “el género es un acto” (Butler, 2007, p.9), es algo que ya se ha actuado, ya alguien ha hecho, en donde muchos hemos sido actores, lo interesante es que el estar inmersos en esa actuación nos da la posibilidad de actuar de diferentes formas, porque el género o la sexualidad es lo que uno asume y construye a diario.

Es interesante entonces ver cómo en la escuela, las ideas de Butler y la Teoría *Queer* pueden ser una posibilidad, una forma más de encontrarnos con la experiencia, la resistencia, las historias compartidas y comunes frente a la sexualidad, cuestionando lo que se considera natural, buscando lo que se puede transformar y performar, en especial por que con la “performatividad se puede dar capacidad de acción o agencia” (Butler, 2007, p.29), lo que no es otra cosa que la acción política aquella que se expresa cuando en el encuentro con el otro, ponemos aquello que nos toca, que nos vulnera, que vivimos, que nos marca, que nos atraviesa y que permite la construcción de lo común, en lo político, que nos permite convertirnos en actores de lo que nos pasa, atravesando esto por la conciencia de lo que somos.

## 2.5 Segunda coordenada: sexualidad y subjetividad política un encuentro

### político...

Para iniciar este apartado es importante hacer un paso por la educación para la ciudadanía, lugar de referencia en este proceso por ser parte de la mayoría de los antecedentes bibliográficos y, por tener también una gran influencia en los procesos formativos en relación al programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en Colombia.

La educación para la ciudadanía y la formación ciudadana no son antónimos, por el contrario, son dos lugares discursivos de los cuales se puede servir la escuela para abordar la formación de sujetos en la comprensión crítica del mundo en que viven desde la condición política de ser ciudadano. Sin embargo, existen algunas apreciaciones que pueden ayudar a comprender mejor porque en este trabajo se opta por acoger la formación ciudadana como el lugar desde el cual se comprende la sexualidad como un asunto político y público.

Con Rousseau hemos conocido como la educación permite al sujeto formarse desde las interacciones que teje en su comunidad, el surgimiento de sus ideas en el momento histórico en que las revoluciones tanto Francesa como Norteamericana se sucedieron, dieron pie para que su legado permitiera ir de la vida servil al reconocimiento de un sujeto que sirviera a las perspectivas de ciudadanía occidental que aún hoy perviven, el republicano y el liberal.

Las escuelas en la mayoría de sus prácticas pedagógicas se sirven de estas perspectivas, a través de ellas, la educación adelanta procesos relacionados con la igualdad, la libertad y los Derechos Humanos. El sufragio universal o la dupla nación- ciudadanía desde la cual se educa al ciudadano desde “una historia nacional, un ejército, un mapa, un

museo, un estado, un territorio” (Pimienta, 2015, p.67). La universalidad y la

racionalidad son fundamentales para comprender estos dos modelos, con la universalidad es posible que las diferencias se excluyan, pues se enfatiza en la homogeneidad de los sujetos para defender sus derechos y con la racionalidad las premisas sobre la libertad individual marcan el camino de la dominación.

La educación aquí se convierte entonces el mecanismo perfecto para transmitir a los ciudadanos, los principios, fundamentos e ideas que según estos modelos debe tener o ser un buen ciudadano.

Con el republicanismo, se es ciudadano “cuando se cumple con los deberes propios de la ciudadanía” (Barcena, 1997, p.82) y para esto es necesario tener una educación que prepare y motive a los sujetos para una vida cívica, en donde es necesario el cumplimiento de deberes como la participación en la comunidad, bajo esta perspectiva regresa la *polis griega* a la escuela, pues el hecho de ser hombre da la posibilidad de ser ciudadano, aunque bien sabemos que en la Grecia Antigua no todos tenían derecho a participar, existe en el republicanismo una posibilidad de pasar de la educación a la formación ciudadana por la vía del bien común, esto lo veremos más adelante.

Por su parte educar el ciudadano desde la perspectiva liberal implica garantizar y defender la libertad individual por encima del bien común, aquí se protege a los individuos para que estos gocen de sus derechos y libertades, sin embargo aunque con el liberalismo se promulgue la libertad en aspectos como la religión, las elecciones sexuales, los derechos sexuales y reproductivos, existe allí un lugar para la fisura para la problematización ya que aunque todos nacemos en un mismo territorio, todos a su vez tenemos diferentes formas de apropiarnos de él, no siempre compartimos las mismas elecciones de vida, no todos tenemos las mismas condiciones de vida, por lo que el fundamento de la universalidad bajo

el ideal de libertad, termina a su vez excluyendo, pues a la ciudadanía se accede

“cuando se nos reconocen ciertos derechos” (Barcena, 1997, p.83), estos ciertos derechos dan lugar a que unos puedan tener mejores condiciones de vida que otros, en aspectos tan relevantes como la educación, la salud, el trabajo y también en temas que van directamente ligados a la sexualidad, por ejemplo el derecho a la adopción homosexual. Bajo el liberalismo la vida privada, sobre pasa la vida común, sin embargo, en el seno de sus discursos también es posible encontrar una posibilidad para la formación ciudadana.

Existe una tercera perspectiva que ha aportado a la educación para la ciudadanía, la comunitarista, la cual desde finales del siglo XX, expone que existe “un vínculo entre el individuo y la comunidad, y enfatiza que la ciudadanía es, ante todo, la pertenencia y no solo la participación” (Pimienta, 2015, p.73), aquí es posible considerar las propuestas de algunas comunidades que reconocen que sus derechos dependen de lo que se instituya en la misma, aparece por ejemplo el reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas, sin embargo bajo esta perspectiva es posible que se genere la pregunta por ¿quién puede hacer parte de esta comunidad y quién no?

Traer estas tres perspectivas, en clave de la educación para la ciudadanía significa que también es posible encontrar aquí, el lugar discursivo para la formación ciudadana, pues como se decía párrafos atrás, existen algunos escenarios que aún pueden explorarse en la escuela, un poco más allá de ser ciudadano cívico, o de gozar de las libertades individuales o de la asociación o pertenencia a una comunidad, existe la posibilidad de “juzgar las realidades políticas” (Barcena, 1997, p.83), es decir si con la educación para la ciudadanía es posible pensarnos una sexualidad que se forme desde en la vida privada gozando de ciertos Derechos o el “deber ser”, con la formación ciudadana podríamos transitar por el camino de lo común, de lo público, de lo inacabado y a la vez se podría

comprender una sexualidad que aparezca en el espacio público para juzgar allí, lo que nos mueve, vulnera y nos pasa frente a la experiencia de la sexualidad.

### 2.5.1 El camino de la formación ciudadana

Cuando hablamos de formación podemos citar el colectivo de maestros de la línea de investigación didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana, de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, quienes en su artículo “Formación ciudadana (fc) y educación para la ciudadanía (epc) aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos”, se han acercado al concepto de Bildung, para plantear que la formación se construye, es un proceso en el cual el sujeto es agente, actor, autor, coautor y espectador de la realidad en la que interactúa, vive y pervive, en y sobre la cual debe incidir” (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa y Pimienta, 2011, p.8).

Con el concepto Bildung, la formación ciudadana también se convierte en ese lugar de formación permanente, inacabada, en construcción, como lo es la misma sexualidad. No es posible prescindir de la educación para la ciudadanía como algo innecesario, pero si es importante comprender que sobre esta se teje la base de un ciudadano cívico bajo la perspectiva de la *polis* Griega, a la cual pertenecemos y la cual debemos respetar. Sin embargo, con la formación ciudadana la relación con el otro, la posibilidad de juicio, el sentido de lo común y lo público, se encuentran para celebrar que no solo lo cívico es importante para comprender lo que significa ser un ciudadano consiente de sí y de la relación que establece con el otro y el mundo.

Es así como la formación ciudadana es entendida en este trabajo como:

Un proceso permanente de aprendizaje que no está agenciado ni determinado por una institución particular, sino que está conformado por una trama de aprendizajes que se dan en todos los *espacios de aparición* (dentro de los que se incluye a la institución escolar) y



que escapan a procesos de objetivación. (Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa y Pimienta, 2011, p.12).

Lo anterior implica pensar que con la formación ciudadana los sujetos no son solo reproductores de una ideología republicana, liberal o comunitarista, es pensar que la ciudadanía puede darse en cualquier espacio, en el que todos podemos aparecer como seres políticos frente a un acontecimiento que nos atraviesa la existencia, acontecimiento que puede ser criticado y debatido entre pares desde lo común, pero también desde lo singular.

Ser ciudadano en la escuela implica poseer una condición jurídica que te dota de derechos frente a la carta magna y los tratados internacionales, también significa reproducir los discursos que han concebido a la ciudadanía como el lugar de asiento de identidad con la Nación. A su vez significa formarse como sujeto político en el relacionamiento con otros y su interdependencia con estos, el sujeto político aquí se entiende como aquel capaz de reconstruir el proyecto político que le antecede desde las posturas ideológicas y epistemológicas que han concebido el “deber ser” de la ciudadanía.

Así, la formación ciudadana es subjetividad política porque también refiere al proceso de construcción de ese sujeto- ciudadano en la cultura, en el *entre nos* político y en la interrelación con los otros y con las estructuras políticas y sociales, que remite a la idea de construcción del sujeto político que es el mismo proceso de constitución de las subjetividades políticas. (Pimienta, 2015, p.79).

## **2.6 Tercera coordenada: el “entre nos”, acerca de la sexualidad en la escuela como subjetividad política**

Con la Teoría *Queer*, nos hemos acercado a la desnaturalización de la sexualidad, permitiéndonos pensar que al igual que la formación, ésta es un proceso en constante construcción, del cual podemos salir y entrar, performar nuestras experiencias, que más que

mujeres y hombres somos sujetos- personas- experiencias, que lo político no es

individual es con el otro, que la sexualidad es más allá de un sistema binario de relaciones y su construcción se teje en los territorios, las historias, las experiencias, las contradicciones y también en lo común, aquello que la convierte en política y pública.

Bajo la metodología<sup>8</sup> seleccionada para esta investigación, hemos reconocido una sexualidad en la escuela silenciada, con temor, vulnerada, individual, privada, que genera dolor; también se ha visto una posibilidad de verla como un encuentro con el otro, desde la experiencia y el reconocimiento de su dignidad, indiferentemente de como éste performe a su sexualidad, además hemos encontrado que hay acontecimientos, hechos violentos, que se nos aparecen en la escuela (espacio público) como algo tan natural, que no tenemos la necesidad de discernir frente a ellos, que no nos pertenecen porque son de los otros, no nuestros, sin embargo sí lo son, porque “como cuerpo siempre somos algo más que nosotros mismos y algo diferente de nosotros mismos” (Butler, 2006, p. 46). Las narrativas de maestros y estudiantes frente a la sexualidad en la escuela, deja expuesto un asunto que es importante abordar desde la subjetividad política.

En primer lugar la sexualidad aparece como privada, es decir lo que me acontece a mí, es algo que yo debo resolver, mediar, solucionar, esta forma de comprenderla es cercana a la perspectiva liberal de la ciudadanía en donde el centro es el individuo y la existencia del otro solo se reconoce en términos del respeto y reconocimiento de esa individualidad, sus derechos y su dignidad, entiéndase esto, como el lugar donde la experiencia no es en relación al otro, y los miedos, los silencios, las violencias, pueden quedar en el plano de lo privado, naturalizado, violentado, estigmatizado, vulnerado. La consecuencia de esta perspectiva es una sexualidad asociada a una ciudadanía “refugiada en

---

<sup>8</sup> Biográfica-narrativa.

lo privado” (Pimienta, 2015, p.73), en la que la posibilidad de trasgredir y salir del proyecto político impuesto, puede nunca darse, porque no existe nada que me encuentre solidariamente, políticamente con el otro, puede pasar “el destierro de los ciudadanos de la esfera pública y la insistencia en que se preocupen de sus asuntos privados y que solo el gobernante debe atender los asuntos públicos” (Arendt, 1993, p.242).

Con lo anterior se va poniendo sobre plano que lo político, se da en relación con el otro, por lo que una sexualidad que aparece en la esfera pública como lo es la escuela, puede abordarse como aquello que todo el mundo puede “verlo y oírlo” (Ibíd., p. 59). Desde aquí no es posible que la experiencia que se condiciona desde la vulnerabilidad como lo han planteado los maestros y estudiantes quede en el plano de lo individual e íntimo, pues es necesario que las historias de vida que han pasado por estos hechos aparezcan para hacer de ellas un lugar de encuentro hacia la acción política, que no nos ubique en la naturalización de representaciones culturales y discursos hegemónicos como los de la heterosexualidad e incluso el mismo género, frente a algo tan humano como la misma sexualidad.

Al aparecer en lo público aquellas experiencias de vida de maestros y estudiantes, que nos afectan, que nos vulneran frente a la sexualidad, estamos dando un espacio para que se encuentren lugares de intersección, de lo común, entre la escuela y la vida frente a la sexualidad. Esas intersecciones son lo común y esto es entendido como lo plantea Arendt y Kohn (2008) citados por Mesa (2015, p.8).

El sentido común [...] que emerge del *entre*; es producido por la misma comunidad a la que se pertenece y nos integra a dicha comunidad, a su vez para pertenecerle y para comunicarnos. Es en esta comunidad en la que el sentido común da cuenta de la igualdad y

la diferencia que hemos mencionado anteriormente, igualdad y diferencia que no nos hacen mejores o peores sino simplemente *humanos*

Es ese “*entre*” utilizado por Arendt para definir lo común, lo que se ha visto aquí como una posibilidad para abordar la sexualidad en la escuela desde la subjetividad política, es lo que permitiría que los sujetos tengamos conciencia de la cercanía y la distancia que tenemos con los otros, lo que justamente nos llevará a comprender que puede existir una vida mejor y que los hechos que nos vulneran, pueden no repetirse cuando juntos tenemos conciencia de ellos, cuando caminamos juntos, nos ponemos en pie, resistimos y comprendemos que luchar políticamente por el reconocimiento de nuestra sexualidad, es luchar por nuestra propia condición de humanidad. La resistencia en lo común, conlleva a que la formación ciudadana también entendida como subjetividad política, forme una sexualidad:

Para la participación en un espacio público, porque el individuo solitario es frágil y vulnerable, desprotegido e inseguro frente a los problemas. Es decir, la formación ciudadana debe formar en la utopía que los problemas se resuelven políticamente porque se puede volver a comenzar. (Pimienta, 2015, p. 71).

Finalmente volver a comenzar es reconocer que no somos ciudadanos porque como sujetos debemos perpetuar las normas y comportamientos que los proyectos políticos de las naciones nos impongan, somos ciudadanos porque tenemos la posibilidad de comenzar, de nacer a la vida desde mejores condiciones, somos ciudadanos porque en ese nacimiento, compartimos con otros nuestras historias y en ocasiones esas historias tienen algo en común, que nos debe mover a la acción, es decir a performar y entender que la sexualidad también está hecha de experiencias que cada día nos traen a un nuevo nacimiento en relación con los otros.

## 2.7 Cuarta coordenada: La sexualidad se nos aparece en lo público y lo político

### como lo que nos acontece: la experiencia...

La sexualidad en la escuela se nos aparece en este trabajo de investigación, como una oportunidad para encontrarnos con aquello que atraviesa y que *le acontece* en la existencia a uno y a los otros, se ha mencionado como lo político no puede estar desligado del relacionamiento con el otro, como es necesario hacer de la sexualidad un lugar también para lo público, en donde todos podamos ver y oír lo que nos acontece, aquello que nos marca, que nos preocupa y poder juntos encontrar en eso que *nos acontece* lo común, lo que nos permita decir esto no se puede volver a repetir, esto debe ser cambiado, es necesario desnaturalizar y salir de aquello que se nos impone desde diferentes lugares en donde el poder tiene hacedero.

Lo que *nos acontece*, como se ha venido mencionando es el lugar para resaltar aquí los aportes de Jorge Larrosa a este trabajo, pues al cierre del apartado anterior se mencionaba que la formación ciudadana era importante porque los problemas se podían resolver con otros, de manera política y eso también es la posibilidad para nacer de nuevo. La experiencia puesta en este contexto del nacimiento trae a la escuela la responsabilidad de comprender que cada persona nace con una novedad la cual trae al mundo común, al mundo con los otros. Esto quiere decir, que aunque pensemos en ocasiones que la experiencia es individual, no lo es tanto, pues ella siempre está ligada a lo que eso que nos pasa también en la relación con el otro, lo que marca un camino, un trayecto, a algo que no está dicho, ni escrito, lo que nos lleva a lo sorprendente, lo irreplicable, como lo es la sexualidad para cada uno de nosotros.

La relación con el otro, pone a la experiencia en el plano de la alteridad es decir

lo que nos pasa, eso que me pasa, en palabras de Larrosa es el principio de “*exterioridad*” es decir:

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad.

(Larrosa, 2006, p.2).

Cuando se asume eso que no soy yo en la sexualidad estaríamos no solo considerando al otro, si no también trayendo a la escuela el lugar de la subjetividad política, es decir, cuando la voluntad de saber esta puesta sobre la sexualidad, aparecen los discursos de poder que han buscado crear todo un saber sobre lo que somos y lo que nos gobierna frente al tema, aparece entonces el lugar de la conciencia de sí, donde nos autoevaluamos, autoreflexionamos, autogobernamos y las experiencias sobre la sexualidad son en suma un gobierno sobre nosotros mismos, que instauramos en razón de las construcciones que históricamente hemos elaborado por los discursos religiosos, sociales y culturales sobre lo que debe ser la sexualidad en la escuela, sobre la racionalidad de la misma.

La subjetividad política, pone la experiencia como un lugar de la conciencia de sí, para poder narrarla y aparecer en el escenario público, como un lugar en donde quizá eso que nos acontece, puede encontrarse con lo que le acontece a otros, una suerte de lo común, por lo cual desde el principio de *exterioridad*, la experiencia es extraña, ajena y fuera de mí y, lo es también porque acontece en relación al otro, pero ese acontecimiento siempre me pasa a mí, pasa por mí. Por lo que la sexualidad desde esta perspectiva invita a poner las

experiencias de maestros y estudiantes frente a la sexualidad, como el espacio para poder encontrarse, narrarse, dialogar y construir un sentido de lo público, en especial de aquellos acontecimientos que nos vulneran y van en la vía de invisibilizar nuestra condición humana.

A través de estas cuatro coordenadas se propone un escenario sobre el cual pensar cómo las narrativas de los maestros y los estudiantes de la I.E. Ciudadela Nuevo Occidente han venido constituyéndose en la intersección que se produce, desde el Programa de Educación Sexual, la normatividad, la subjetividad política y la experiencia de los sujetos ya mencionados. De tal modo que, se pueda comprender las intersecciones de las experiencias de vida que se producen entre los maestros, los estudiantes y el programa de Educación para la sexualidad como una posibilidad de en la formación de subjetividad política. Asimismo, recorrer los intrincados caminos de esta comprensión mediante el análisis de la producción documental en términos normativos y académicos que existe en Colombia sobre el programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, desde una perspectiva crítica, que posteriormente, lleve a analizar la experiencia que producen maestros y estudiantes en torno a la sexualidad y la subjetividad política y desde allí lograr proponer unas orientaciones de orden teórico- metodológico, desde la experiencia y la subjetividad política (formación ciudadana), para abordar el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de ciudadanía en la escuela.

### 3 Construir los espacios para la narración

#### 3.1 A modo de introducción

El propósito de este capítulo es presentar las condiciones de orden metodológico que transitaron el desarrollo de la investigación. En razón de ello, se presentan inicialmente unas “Ideas para dibujar los espacios”, entendiendo allí unas primeras reflexiones que proponen una intersección entre los referentes teóricos, el contexto y lo propiamente metodológico. Posteriormente se plantean unos modos de la memoria del proceso metodológico de la investigación nombrados como espacios. En el primer espacio “Encuentro con los maestros” se muestran los primeros acercamientos que la investigadora suscito con quienes serían la fuente inicial para toda esta aventura. En el segundo espacio “Lo epistemológico y lo narrativo” se plantea la relación entre estos elementos como puntos de articulación y pensamiento para la reflexión en torno a la sexualidad como construcción y formación de subjetividades políticas. El tercer espacio, “El camino que se echa a andar” muestra elementos sustanciales del encuentro con los maestros y las emergencias de algunos rasgos de sus narraciones.

Finalmente, se presentan a cada uno de los “Narradores” con aquellos elementos distintivos e identitarios que los convirtieron en las voces a través de las cuales toda la acción investigativa cobro sentido. Luego de su presentación un apartado final “La estructura para transitar los espacios” trasluce algunos elementos del cómo y de qué modo todo fue aconteciendo en y para la narración.

#### 3.2 Ideas para dibujar los espacios

Transitar el camino metodológico de una propuesta investigativa en la que experiencia- sexualidad y subjetividad política se encuentren en una suerte de intersección en la escuela, ha sido el lugar para volver a mí, en la voz de los otros. Maestros y



estudiantes han permitido deshacer aquello que suponía natural, desde sus experiencias

y narrativas he comprendido que la sexualidad no es discurso, es cuerpo, camina con nosotros, es todos los días un nacer, un preguntarse, una duda, un dolor, una angustia, una alegría, no hay nada escrito, todo se construye en el ahora, en el hoy, performar la sexualidad implica comprender que todos los días tenemos la posibilidad de construirnos junto al otro, de reconocernos, de caminar juntos, de encontrarnos en el disenso pero también en lo común, este camino me ha llevado a comprender que no podría hablar de sexualidad en la escuela sin tener en cuenta la voz de esos otros y la mía misma, solo por eso, la sexualidad se vuelca hacía mí como el lugar en donde es posible lo político más allá de lo meramente discursivo.

La búsqueda por comprender una sexualidad desde lo político y lo público, en un territorio como la escuela, no fue para nada fácil máxime cuando los sujetos (maestros y estudiantes) (en especial los maestros), se han mostrado reticentes para participar de este proyecto. Lo anterior se evidenció cuando se realizaron los primeros acercamientos a dos instituciones en el municipio de Itagüí (Colombia); en los dos casos, fue necesario abandonar el trabajo de campo, pues los maestros expresaban temor, preocupación o reticencia:

A mi realmente no me gusta hablar mucho de ese tema.

Aquí en esta escuela, no se puede hablar de eso porque uno se mete en problemas.

Es que yo no sé nada de eso, tiene que hablar con la persona encargada.

No tengo tiempo ahora para hablar del tema.<sup>9</sup>

Esta situación derivó en un replanteamiento metodológico con respecto a los sujetos y territorio. Al final se decidió trabajar con maestros y maestras de la I.E Ciudadela Nuevo

---

<sup>9</sup> Conversaciones exploratorias y de acercamiento con algunos maestros de dos escuelas del municipio de Itagüí – Colombia.

Occidente, ubicada en el corregimiento de San Cristóbal en el municipio de Medellín

(Colombia), en el complejo urbanístico que se conoce como Ciudadela Nuevo Occidente.

La elección anterior, no llega de la nada, hace algunos años en el marco de un proyecto<sup>10</sup> para el cual trabajaba, pude compartir con algunos niños- niñas y adolescentes del sector, las percepciones que tenían del territorio al cual estaban llegando provenientes de otros lugares de la ciudad, en ese entonces lo que hoy se conoce como Ciudadela Nuevo Occidente, era el espacio para volver a nacer, sin embargo de manera general, conocí que estos no se sentían de allí y por el contrario anhelaban regresar a los lugares que les significaron la experiencia que atravesó sus vidas, independientemente de que esas experiencias estuvieran marcadas por la guerra o los desastres naturales.

Entre aquellas percepciones apareció una que me llamo la atención, en donde una niña de cerca de 10 años, no asistía a la escuela, había dejado de gozar su **Derecho** a la **Educación**, pues para llegar a ella debía pasar por una frontera invisible, desde donde la esperaban siempre algunos hombres para recordarle que era hermosa y que un día cualquiera se la iban a robar “para que pasara bueno”, la madre decidió no volver a enviarla a la escuela debido al temor que le ocasionaba pensar que algo malo podría pasarle a su hija. Aunque contar esta experiencia pueda no significar mucho para otros, si lo era para una niña que no podía estudiar y que además su condición humana se encontraba vulnerada por ser mujer, niña y hermosa.

El proyecto termino y quedo en mí el deseo de regresar a la Ciudadela, luego de éste, para fortuna mía, viaje por diferentes lugares del país trabajando y conociendo lo que pensaban los maestros y estudiantes sobre el programa: Educación para la Sexualidad y

---

<sup>10</sup> La escuela busca el Niño-A. Medellín – Colombia. El proyecto era una estrategia que permitía a niños, niñas y adolescentes desescolarizados de diferentes zonas vulnerables de la ciudad, disfrutar su derecho a la educación.

## Construcción de ciudadanía, logrando comprender que la sexualidad y la ciudadanía

van más allá de una propuesta curricular y que se convierte en un lugar fangoso del que nadie quiere hablar pero todos queremos comprender, en estos viajes lo que más narraban los maestros, era su resistencia y temor a hablar del tema, les parecía algo muy complejo, un mito, una zona donde nadie quería estar, algunos argumentaban que no les gustaba hablar porque no se sentían preparados, otros porque las comunidades eran difíciles había conflicto armado y quizá hablar del tema era algo que no les gustaba a muchos, pues en algunos casos los estudiantes eran hijos e hijas de actores del conflicto que habían violado y vulnerado los cuerpos sentidos de hombres y mujeres, además podían también correr el riesgo de hablar de los derechos de mujeres, hombres, homosexuales, lesbianas y esto no era algo que se podía traer a la escuela así como así.

Así es como mi ingreso a la Maestría en Educación en la línea de Formación ciudadana siempre estuvo atravesado por lo que pasó por mí en estas dos experiencias. La pregunta que me asaltaba es: ¿Por qué es tan complejo abordar la sexualidad en la escuela?, en las discusiones que tuvimos en cada seminario de la maestría fueron surgiendo otras inquietudes, referidas no solo a este tema, si no a las posibilidades que existían de encontrarse con una propuesta formativa en la escuela que abordara la sexualidad como una construcción de la experiencia atravesada por una postura política que se resistiera a los discursos hegemónicos que nos han enseñado a verla como algo patologizado, reprimido, acallado, condenado, vulnerado y naturalizado. Por aquellas inquietudes que fueron surgiendo fue que decidí después de hacer algunas aproximaciones conceptuales, históricas y teóricas, preguntarme por lo que podía encontrar de común, como una suerte de intersección entre el programa Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, las experiencias de los maestros y estudiantes, con el anhelo que esas experiencias me

posibilitaran, si era posible, otra forma de pensar la sexualidad en la escuela desde la política entendida desde el encuentro con el otro en un espacio público como lo es la escuela.

He mencionado los primeros acercamientos que tuve en relación a lo metodológico y los cambios que debí hacer en el camino, tal vez estos surgen para enseñarnos que trabajar con sujetos en este país y en estos contextos en una investigación de corte cualitativo como lo es ésta, debe empezar por reconocer que todo puede irse al vacío de un momento a otro y que no se puede objetivar la experiencia, pues siguiendo a Boaventura ser sujeto en América Latina es “una manera de ser y de vivir permanentemente en un estado de transición y de transitoriedad” (De Sousa Santos, 2006, p.177).

La transitoriedad por la que ha pasado esta propuesta, ha marcado el mismo rumbo que se propuso en el objetivo general, comprender las intersecciones de las experiencias de vida que se producen entre los maestros, los estudiantes y el programa de Educación para la sexualidad como una posibilidad para la formación de subjetividad política.

### **3.3 Un primer espacio: El encuentro con los maestros**

Con el objetivo en mente y con la primera sensación que me produjo el cambio de lugar y de sujetos en mi investigación, llegue a la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, allí tuve la oportunidad de reunirme con tres sujetos, un maestro y dos maestras, los cuales fueron convocados por la coordinadora de convivencia de la institución para que dialogaran conmigo acerca del trabajo que yo venía realizando, los criterios por los cuales fueron convocados obedecen en primer lugar a su pertenencia al programa PESCC institucional, al igual que estos eran maestros en diferentes niveles escolares (primaria-secundaria), siendo una de ella directiva institucional y su conocimiento acerca de la

realidad de la escuela es amplia por vivir también en el mismo sector donde queda ubicada la institución.

El primer acercamiento a estos maestros se llevó a cabo en mayo de 2015, con los tres tuve la oportunidad de dialogar acerca de la investigación, sus objetivos y el enfoque que les proponía utilizar en cada uno de nuestros encuentros el biográfico – narrativo desde donde el “mundo de la vida recupera un papel relevante en la investigación” (Bolívar, 2006, p.4).

Al presentar esta propuesta a los maestros, me encontraba a la expectativa pues podía quedar de nuevo en el vacío, sus rostros expresaron asombro e inquietud sobre el porqué del tema, hasta que surgieron algunas preguntas como: ¿y por qué quieres investigar sobre la sexualidad?, ¿Mi nombre no aparecerá cierto?, ¿por qué en la ciudadela?

Luego de responder estos interrogantes y otros, volví al enfoque que les había propuesto, desde donde trabajaríamos entrevistas biográficas y microrelato, apoyándonos en la fotografía como instrumento de investigación, además de expresarles el componente ético de la misma desde donde sus nombres quedarían en el anonimato y sus narrativas no tendrían ningún fin económico en esta investigación, finalmente estos decidieron narrar sus experiencias con una alta expectativa puesta en el enfoque seleccionado pues expresaron nunca haber trabajado con él, fue necesario entonces firmar el consentimiento informado, éste fue revisado y avalado por el asesor de este trabajo de investigación (Ver anexo).

### **3.4 Un segundo espacio: lo epistemológico y lo narrativo. Un camino hacia la sexualidad como construcción y como formación de subjetividades políticas**

El enfoque biográfico- narrativo llegó a esta investigación, después de leer y escuchar en algunos seminarios de Maestría enfoques que podían ser abordados en una investigación cualitativa, su elección también corresponde a la empatía que tuve con la

epistemología del sur, planteada por De Sousa Santos Boaventura, desde ésta pude

comprender como el conocimiento occidental y moderno acalla constantemente la voz de aquellos que quiere asumir como ausentes y que sin embargo no lo son, de aquellas emergencias que se hacen necesarias en el mundo para conocer y resistir las injusticias de la relación colonialismo- occidente, relación que no es ajena a la sexualidad y mucho menos a la escuela.

En la epistemología del sur, encuentro la posibilidad de situarme en una postura epistemológica socio-crítica desde donde es necesario transgredir y situarse en la vía de las emergencias para reconocer que las promesas de la modernidad (igualdad, libertad y fraternidad) y la de dominación de la naturaleza, han agotado a la humanidad en una suerte de conocimiento que genera relaciones individuales, capitalistas, hegemónicas y colonialistas, entre las cuales se puede situar la sexualidad en la escuela, la cual en su mayoría produce un conocimiento acorde al que no reconoce los saberes y las voces de otros actores de la comunidad educativa (padres de familia, directivos, estudiantes) y tampoco al territorio como lugar de la experiencia.

No reconocer otras formas de ver y entenderse desde la sexualidad como el caso de los performance, que asume cada sujeto en la misma es silenciar las inquietudes de los estudiantes frente a su cuerpo y sus expresiones afectivas, desconocer su contextos y sus realidades, además es llevar la sexualidad y la ciudadanía al lugar del “deber ser”, que nos ubica también en el poco o nulo cuestionamiento de aquellos conocimientos que se tornan naturales imposibles de cuestionar como el caso de la heterosexualidad. Con esta postura el camino metodológico se nutrió de la sociología de las ausencias para plantear que es urgente, “transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias” (De Sousa Santos, 2006, p.75).

Así entonces la sociología de las ausencias es una posibilidad histórica y epistemológica de llevar la experiencia de maestros, estudiantes y PESCC frente a la sexualidad por los sentires y saberes de la vida cotidiana, de los contextos y de los sujetos, hacer visible las angustias, inconformismos y posibilidades formativas de la subjetividad política en términos de la sexualidad, transgrediendo las practicas que naturalizan asuntos como la violencia y el género. Al igual que la sociología de las ausencias, el concepto de traducción de la epistemología del sur, se vuelca acá para expresar el surgimiento de un conocimiento que se renueva o se transforma en esta investigación, además de ser político porque cuando nos encontramos con “el trabajo de traducción se tiende a identificar lo que los une y lo que los separa. Los puntos en común representan la posibilidad de una agregación o combinación a partir de abajo” (De Sousa Santos, 2006, p.97).

Con lo anterior, las narrativas y en especial el enfoque biográfico – narrativo llegaron a este trabajo como el lugar que permitió de una manera dialógica entre el investigador y los sujetos, encontrarse bajo un tema que es inherente a nuestra existencia: la sexualidad y, específicamente la que nos convoca en la escuela. Entendiendo que las “estructuras narrativas, en efecto, constituyen el marco por el que los humanos dotan de sentido a su mundo” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 21).

Ese mundo dotado de sentido también es el de la sexualidad, en donde maestros y estudiantes con sus experiencias construyen conocimiento desde lo que les pasa, lo que los atraviesa, allí es donde es posible ser sujetos políticos, pues podremos encontrarnos con nuestros relatos en lo común, surgiendo la posibilidad de actuar políticamente frente aquello que nos pone en el lugar de ser los de abajo, los silenciados, los acallados, además nos permite nacer, cada experiencia puesta al encuentro con el otro significa el riesgo de nacer juntos a un mundo mejor.

Las narrativas de maestros y estudiantes aquí son vistas en la perspectiva de dar

voz a aquellos acontecimientos que han atravesado sus vidas, en lo que los constituye como sujetos. Por tanto, la narración pone a los sujetos como “protagonistas de un proceso de investigación basado en la perspectiva biográfica” (Desmarais, 2009, p. 3), en donde el relato biográfico- narrativo, se encuentra anclado a la memoria, el territorio, la ciudadanía y todo esto marcado por representaciones sociales que pueden ayudarnos a comprender quienes somos y cómo nos encontramos frente a la sexualidad.

### **3.5 Un tercer espacio: el camino que se echa a andar... encuentros con los maestros**

El camino trazado para los encuentros con dos maestras y un maestro de la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, traía en su maleta una serie de técnicas biográficas- narrativas que servirían para dialogar sobre la experiencia y la sexualidad en clave de la subjetividad política. Los tres primeros encuentros, se abordaron desde la entrevista-biográfico -narrativa, donde se le propuso a cada uno dialogar alrededor de una serie de preguntas abiertas, las cuales se tomaron inicialmente de las técnicas narrativas propuestas por Antonio Bolívar (Ver anexo).

### **3.6 Los narradores**

#### **3.6.1 La maestra como conglomerado...**

*Soy un conglomerado, como de cosas, de acciones, de estudio, de palabras, de deseos, aptitudes, de cosas.*

Se inició el camino con la primera maestra, en el mes de junio de 2015, teniendo en cuenta las preguntas anteriores, en la conversación fue necesario recordar que su nombre estaría en absoluta reserva y que solo se utilizaría fragmentos de la entrevista para fines



académicos, teniendo presente siempre el consentimiento informado y una postura ética frente a lo que ella expresaría.

Así, la maestra que inició este camino, tiene 39 años, es madre soltera, nació en Santa Bárbara (Antioquia), es procedente de familia campesina, su madre fue madre soltera, llegó a la ciudad de Medellín por razones de salud, convivió la infancia y la adolescencia en casa de la familia donde laboraba su madre como empleada doméstica, es importante resaltar esto porque los tres maestros entrevistados comparten este lugar de la experiencia, todos son hijos de madres solteras las cuales laboraron en la ciudad como empleadas domésticas, particularidad que explica los modos de producción de capital de la ciudad en los años 50 y 60 para muchas familias de procedencia campesina y de bajos recursos económicos. Además de ser una particularidad económica en el análisis de las entrevistas veremos como el que ellas fueran madres solteras y empleadas domésticas atravesó la forma en que ven los maestros a sus estudiantes frente a la sexualidad.

De la experiencia como maestra se resaltan algunos acontecimientos que considera cruciales en su vida, aquellos que la atravesaron en su forma de ver y de pensar el mundo, uno de ellos el ingreso a la universidad, inicialmente estudió Licenciatura en Básica Primaria, experiencia que dejó a mitad del camino, pues desde que estaba en el colegio, le llamaba la atención la Educación Física, por lo que decidió cambiarse de programa y ser licenciada en esta área, la educación física representa para ella la libertad, el deporte, la competencia, desde esta representación teje su relación con los estudiantes y en especial con algunos temas que se adhieren a la sexualidad, como lo es en el caso del cuerpo, en sus palabras :

Como profé soy un ser que quiere que sus estudiantes se relacionen con su cuerpo con confianza, porque tener una habilidad con tu cuerpo te genera un aprendizaje para casi

dominar como lo otro, una seguridad, entonces me acuerdo acá de que yo jugaba baloncesto y el hecho de llegar y manejar un balón y tener un trabajo de equipo con tus compañeras de tolerar como hablan, como lo que dicen, lo que hacen de tolerar personalidades y de adaptarse a un espacio y juntas tratar de que haya un resultado de ganar un partido, refleja como mucho lo que tú tienes que hacer en la vida.

El cuerpo y la sexualidad se encuentran en sus narrativas en los lugares antes mencionados, expresa sentir gran empatía por la competencia deportiva, lo que le ha llevado a considerar que independientemente que sean niñas o niños, todos deben realizar las actividades propuestas por ella, porque todos están en capacidad de hacerlo, además reconoce que le agrada más trabajar con los niños y adolescentes, pues considera que las mujeres en ocasiones utilizan “excusas” para no hacer deporte porque son mujeres. Su discurso está atravesado por la categoría de género, en todo momento hace referencia a los hombres o las mujeres, los niños o las niñas, además este discurso también es atravesado por su experiencia como cristiana, desde sus creencias religiosas argumenta la importancia de las relaciones heterosexuales y de la familia como célula de la sociedad.

La maestra que lleva cinco años en su práctica docente, también ha ejercido cargos de directiva institucional lo que le ha permitido conocer y valorar las experiencias en convivencia escolar, expresando que gracias a ellas ha logrado comprender un poco más el mundo de los estudiantes y sus familias, los cinco años como maestra han sido laborados en esta institución y el mismo tiempo lleva viviendo en este territorio, lo que le permite tener un conocimiento más amplio de los acontecimientos que se suceden en él.

En total fueron tres encuentros con la maestra, en donde las entrevistas biográficas y un microrelato, generó un lazo de confianza entre las dos, conllevando en ocasiones a replantear las preguntas de otra manera, incluso algunas de ellas no se pudieron realizar, ya

que su experiencia frente a la sexualidad está atravesada entre otras cosas por el dolor, las ausencias y la violencia, lo que como investigadora principal significó regresar al vacío, volver a la sociología de las ausencias para comprender que la experiencia significa lo que no aparece escrito ni en la norma, ni en la teoría, además con ella se hace posible visibilizar aquello que nos vulnera y nos invita a actuar políticamente frente a la sexualidad en la escuela.

### 3.6.2 Maestro ciudadano...

Soy una persona como muy soñadora y le apuesta todavía a transformar muchas cosas en la ciudad.

El maestro que mencionare ahora, lleva ocho años en la docencia, nació en la ciudad de Medellín y su infancia la vivió en uno de los barrios más populares de la ciudad, Santo Domingo Sabio, ubicado en la zona nororiental de Medellín, ha sido considerado como uno de los barrios con mayor recepción de comunidad desplazada y migrante de diferentes lugares del país, además de ser uno de los más afectados por el conflicto armado. *El ciudadano de Medellín* como se nombra el maestro, llegó a la educación por concurso buscando estabilidad laboral, pues su profesión de raíz es sociólogo, cuando niño no se imaginó ser maestro pero reconoce que gracias a la educación encuentra una posibilidad de trabajar por los demás y transformar su realidad. Tiene cinco hermanos, su madre, madre soltera, trabajo muy duro según sus palabras para sacarlos adelante, trabajo como empleada doméstica, al igual que muchas mujeres que llegaron en los sesenta a la ciudad en busca de mejores oportunidades laborales. De los cinco hermanos, dos son mujeres, lo que hace que este maestro reconozca que algunas de las experiencias producidas en familia se encontraban ancladas a los estereotipos de género en donde las mujeres se relacionaban con lo doméstico y con lo materno, los hombres por su parte se relacionaban con el carácter, la

seguridad y el aprovisionamiento económico, aunque el maestro pone a su madre en el lugar de mujer luchadora y fuerte, esta forma de ver a su madre, la traslada a la mirada que tiene de la maternidad adolescente es decir su experiencia tiene efecto en él como el principio de subjetividad, en donde la experiencia “tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso” (Larrosa, 2006, p. 90). Ser ciudadano para este maestro, es hacer parte de la ciudad pero también ser con el otro, su narrativa está acompañada siempre del discurso de la solidaridad y de la crítica frente a los acontecimientos que oprimen tanto a estudiantes como maestros.

En los encuentros que se compartieron con él, fue posible comprender como los discursos religiosos, sociales y de género marcan su forma de relacionarse con los demás, la familia en su experiencia es sinónimo de límite, unión, comunicación y solidaridad, esto hace que ella cobre peso en su actual relación con la escuela, proyectándola como principal lugar donde se construye la sexualidad.

### **3.6.3 Maestra de las fascinantes aventuras**

*La escuela un contexto lleno de fascinantes aventuras lo llamo yo, porque a veces son estrés, que uno dice Dios mío que es esto, y uno aprende todos los días uno aprende no solamente como a manejar un conflicto, no solamente en lo personal porque uno ya tiene que respirar profundo manejar las cosas diferentes, aprender de mí, de mis compañeros y compañeras, entonces si es una transformación total, esa transformación que uno ve en el otro pero también en uno mismo.*

Las fascinantes aventuras como las define esta maestra, son aquellas que

atraviesan su experiencia en la escuela y en especial en la Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, en la cual labora ya hace algunos años, la sorprende el desarraigo por el territorio, la violencia, el maltrato, pero también la capacidad de muchos estudiantes para resistir y servirse de la resiliencia frente a la vulnerabilidad de su condición humana. Es maestra por experiencia, fue transformada por la escuela, aunque inicialmente sus planes estaban anclados profesionalmente a carreras como la psicología y la administración, reconoce que se ha transformado y que ser maestra es definitivamente ir un paso más adelante de lo que tienes al frente de tus ojos.

Trabaja con infancia lo que le ha permitido comprender, que es necesario hablar de sexualidad también en esta etapa de la vida, en sus narrativas expresa el tabú y el silencio frente al tema. Su discurso refiere una experiencia corporeizada, el cuerpo, el género y el reconocimiento del otro, están siempre allí con ella. A su vez, gracias a sus narrativas el contexto y la experiencia vuelve a cobrar sentido, pues en ellas aparecen asuntos que si bien son individuales hacen parte de eso común que nos vulnera, por ejemplo, la violencia contra los homosexuales.

Se proclama muy diferente a la sociedad en la que creció, no cree en religiones y asume la sexualidad como una construcción, de niña fue vulnerada porque muchos de los que estaban a su alrededor consideraban que se vestía y jugaba como un niño, experiencia la aconteció para que hoy reflexionara sobre la vulnerabilidad en la que se encuentran los cuerpos de seres humanos como los homosexuales en la escuela, así la maestra de las fascinantes aventuras todos los días reflexiona sobre lo que acontecerá hoy en la escuela.

### 3.6.4 Somos estudiantes, somos seres humanos

En esta investigación, también participó un grupo pequeño de estudiantes, con los cuales se utilizó el conversatorio como herramienta, por el tiempo con que se contaba para reunirlos, en total fueron cinco estudiantes, seleccionados al azar por una de las directivas de la institución al momento de comentarle en qué consistía el trabajo a desarrollarse, además antes de iniciar el mismo se les explicó la propuesta y se les indago su disposición para hacerlo, además se les entregó el consentimiento informado (ver anexo), luego de esto los estudiantes accedieron de manera expectante al taller.

Inicialmente se les propuso una actividad en la que pudieran contar algo que nadie supiera de ellos, lo que permitió no solo romper el hielo sino además crear una atmósfera de confianza desde la cual la palabra pudiera circular y con tranquilidad conversáramos en relación a la experiencia- la sexualidad y la ciudadanía.

Algunas preguntas que acompañaron este conversatorio fueron: ¿cómo llegaron a la ciudadela?, ¿cómo se sienten viviendo acá?, ¿cómo creen que se vive la sexualidad en su escuela y en la ciudadela?

Del encuentro mediado por la conversación con los estudiantes, es preciso resaltar que todos llegaron a la ciudadela por que se encontraban ubicados en zonas violentas de la ciudad y sus familias accedieron a subsidios de vivienda otorgados por el gobierno, el llegar a la ciudadela fue un nacer, un nuevo horizonte, una nueva vida, pero con el tiempo; los problemas de convivencia en las viviendas se han acrecentado y mencionan la importancia de programas basados en la convivencia en propiedad horizontal, sin embargo cabe precisar que los habitantes de este sector tienen puesta su conciencia en la memoria y aunque seguro atraviesan las líneas del olvido, sus experiencias les acontecen también por la violencia y el desarraigo, vida y muerte, como menciona Auge “La memoria y el olvido

guardan en cierto modo la misma relación que la vida y la muerte” (1998, p.10), por lo

que nacer en la ciudadela también es morir, este sentimiento lo comparten los estudiantes del conversatorio.

Estos seres humanos, plantean críticas a la escuela por no escucharlos en lo que verdaderamente quieren hablar, reconocen que existe violencia en la escuela frente a temas como las orientaciones sexuales, expresan indignación por no poder ser quién son, ya que los tabúes frente a la sexualidad están en sus familias, maestros y sociedad. Hablan de lo que les significa ser homosexual en la calle y la vulnerabilidad a la que están expuestos sus cuerpos, tienen en su lenguaje impreso el género, a las mujeres les atribuyen unas condiciones de existencia y a los hombres otras, sin embargo, en sus narrativas surgen los márgenes de este género que veremos en el análisis.

Los cinco estudiantes expresan que son seres humanos y deben ser tratados como tal, actúan para defender sus dignidades en solitario algunas y otras en colectivo, la experiencia frente a la sexualidad en ellos es un pasar, una exterioridad, que siempre está en relación con el otro, sus amigos, su escuela, su familia, su barrio.

### **3.7 La estructura para transitar los espacios**

Lo que va escrito en este capítulo, es una muestra de lo que es para esta investigación la categoría experiencia, aquello que nos pasa, lo que nos atraviesa, lo que se convierte en reflexividad, lo que llega por la exterioridad, regresar a los maestros para recrear un poco sus vidas, puede ser un riesgo ya que no es fácil hablar del otro, ni de uno mismo cuando de sexualidad se trata, sin embargo no era posible pasar por la metodología sin que estos quedaran acá reflejados aunque fuera un poco.

Cada herramienta fue diseñada y planteada para que los maestros compitieran sus experiencias a través de narrativas en este trabajo, teniendo en todo momento claro el

paradigma que lo sustenta, el cualitativo, a través de éste es posible abordar realidades

subjetivas que están fuera de tratarse bajo leyes universales, determinismos y objetivación o a través de números, estándares y variables.

De igual modo el objetivo general que aquí se plantea, comprender las intersecciones de las experiencias de vida que se producen entre los maestros, los estudiantes y el Programa de Educación para la Sexualidad como una posibilidad de para la formación de subjetividad política, pasa por una postura epistemológica como la expuesta por De Sousa Santos, en donde la sociología de las ausencias:

Revela o muestra las condiciones, los experimentos, las iniciativas y las concepciones sociales y políticas que, o bien han sido efectivamente suprimidas por las formas hegemónicas de la globalización, o bien ni siquiera les ha sido dado existir, resultando por ello expresables a manera de aspiración o de necesidad. (2006, p.168).

Estas condiciones, iniciativas o necesidades, han salido de la ausencia en las narrativas de maestros y estudiantes, por lo que ubicarnos en aquello que la razón ha construido como conocimiento válido y universal frente a la sexualidad, es algo que se asume críticamente en este trabajo desde lo teórico y lo metodológico.

Las presencias que emergen en esta postura epistemológica se abordaron desde el enfoque biográfico- narrativo antes mencionado, sin embargo, es importante precisar las herramientas utilizadas:

- ✓ Entrevista biográfica: en donde el objetivo principal, es suponer “un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.159).



- ✓ Fotografías: a través de estas es posible volver a la memoria y al olvido, a la vida y a la muerte, se convierte en la herramienta que permite regresar al recuerdo, además que es posible la descripción y con ella los sujetos “expresan el mundo tal y como lo viven y lo experimentan cotidianamente; donde el lenguaje como texto social, permite la expresión y el desciframiento de modos de sentir, pensar, actuar y relacionar” (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002, p.81).
- ✓ Conversatorio: Herramienta de investigación en la que el diálogo entre el investigador y los sujetos permite crear un “escenario de reconocimiento de las diferencias y las experiencias en torno a una temática específica” (López, Montenegro y Tapia, 2005, p. 50).
- ✓ El microrrelato: Es un relato corto que permite reconocer un inicio, una trama, un desenlace, es una herramienta que:  
se ha desarrollado en la educación como recurso para la enseñanza de la literatura. Conocido también como minicuento, minificción o relato corto, el microrrelato se utiliza para la comprensión de un texto literario que los estudiantes van reduciendo cada vez más, sin perder su sentido original a fin de crear textos partiendo de imágenes o de experiencias personales (Mesa, 2011, p.126).

En el caso del microrrelato se les solicitó a los maestros narrar un hecho que tuviera las siguientes características:

Me ha preocupado y me ha puesto a pensar.

He hablado sobre el hecho con otras personas.

Es un hecho que ya pasó o que está pasando en la actualidad, pero se espera que tenga un final.

Se puede ubicar el espacio específico en que ha sucedido (la escuela, el barrio, la ciudad, el departamento, el país o el mundo).

Se pueden identificar en el hecho a los actores, aunque no necesariamente por nombres específicos, pero sí de manera general como víctimas, culpables o espectadores.

El objetivo del microrelato era poder ahondar un poco más en la subjetividad política, poniéndonos en el lugar de espectadores y actores, como lo plantea Hannah Arendt, a su vez su desarrollo permitiría reconocer aquello en común, lo político de los relatos y las experiencias. Esta herramienta fue retomada de la tesis doctoral de Alejandro Mesa (2011, p. 126) profesor de la línea de investigación a la cual está adscrita esta investigación.

Las herramientas utilizadas desde el enfoque biográfico- narrativo, nos convocan a pensar en la posibilidad de narrar la sexualidad en la escuela, de des-naturalizar, des-pensar, des-razonar, el conocimiento que allí mismo se ha naturalizado como válido, este enfoque pone la experiencia en el lugar de lo que acontece no solo con estudiantes, sino con otros actores de la comunidad educativa, su potencia para esta investigación se argumenta justamente en que este enfoque nos permite comprender “los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro, y-sobre todo- se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.19). Y a su vez, nos trae al escenario de la escuela, la emergencia de las ausencias en torno a la sexualidad y la subjetividad política.

### **3.8 Producir el análisis**

Analizar las narrativas de los maestros y estudiantes, desde categorías como sexualidad- experiencia y subjetividad política, fue un proceso que como plantea Strauss y Corbin (2002), responde a la pregunta “¿Qué pasa aquí?” (p.124), qué pasa en la escuela

frente a estas categorías que a su vez buscan comprender la experiencia relacionada con problemas, situaciones, necesidades y ausencias de lo que aquí nos ocupa: la sexualidad en el campo escolar.

Para los autores anteriores las categorías significan “la representación de fenómenos que podrían nombrarse de manera diferente, dependiendo de la perspectiva del analista, el enfoque de la investigación, y (lo más importante) el contexto de la misma” (Strauss y Corbin, 2002, p.125).

Partiendo de la definición anterior es que las tres categorías mencionadas fueron asumidas como ruta inicial en lo metodológico y lo teórico, porque eran un lente desde el cual era posible dar cuenta de los objetivos que persigue esta investigación, además su uso iba emergiendo, en las narrativas de maestros y estudiantes respondiendo a similitudes, diferencias y extensiones entre ellas mismas.

Gracias al desarrollo metodológico, los antecedentes y lo teórico, se fue observando como esas extensiones en cada encuentro con maestros y estudiantes, conlleva a plantear subcategorías como: género-sexo, cuerpo, subjetividad, orientación sexual, educación para la ciudadanía, con estas subcategorías se han delineado algunas características de las categorías iniciales, además fue surgiendo en las narrativas formas diversas de ver como la sexualidad es una construcción en constante movimiento.

El análisis de las entrevistas, los microrelatos y el conversatorio se echó a andar y en ese recorrido fue utilizado el microanálisis desde el cual es necesario leer y releer las narrativas para interpretar los datos conferidos a ellas, el microanálisis requiere de un reconocimiento cuidadoso y minucioso de cada palabra que utilizaron los maestros y estudiantes desde sus experiencias, en éste:

Se hallan dos aspectos principales del análisis: los datos — sea el recuento que los participantes hacen de acontecimientos o acciones según los recuerdan — o textos, observaciones, vídeos y artículos semejantes recopilados por el investigador, y b) las interpretaciones de los observadores y los actores de esos acontecimientos, objetos, sucesos y acciones. También hay un tercer elemento: la interacción que tiene lugar entre los datos y el investigador en el proceso de recolección y análisis de los mismos (Strauss y Corbin, 2002, p. 64).

Los tres aspectos a los que hace referencia el microanálisis, se fueron conjugando en cada párrafo tomado como unidad de análisis, para encontrarnos con algunas categorías emergentes: vulnerabilidad, lo político, lo común, transformación, performatividad, todas ellas expresiones ausentes en algunos discursos hegemónicos sobre sexualidad en la escuela, el que emergieran permitió no solo ahondar en los objetivos, si no que obligo a encontrar otros lugares de producción de sentido de este trabajo, pues la performatividad por ejemplo llega como ese lugar en donde es posible diluir la perspectiva de género desde la cual lo normativo construye los modos de producción de sentido que terminan vulnerando la condición humana de estudiantes y maestros frente a su sexualidad.

Para realizar el microanálisis se utilizó Microsoft Excel, como se muestra en la figura 6.

Código Maestro/ Estudiante	Código Párrafo	Narrativa	Categoría Inicial	Sub-Categorías	Categoría Emergente	Memos del Investigador
78 M03	M03P15	Finalmente quisiera preguntarte, hay algo en tu vida que quisieras resaltar frente al tema de la sexualidad?. Bueno para mí la sexualidad como yo la veo la veo como la forma de relacionarme con los demás si como la forma de yo conocer a las demás personas de conocer los derechos de los demás conocer también los deberes que tienen los demás pues los deberes que hay entre la misma sociedad y esa sexualidad la veo como una parte muy íntima pero aun siendo íntima tiene mucha relación con las demás personas si porque todo lo que yo siento íntimamente va a estar reflejado después en mi actuar en mi proceder en mi comunicación con los demás entonces siento que siendo algo íntimo he hay una exteriorización hacia la sociedad.	SUBJETIVIDAD POLÍTICA		LO POLÍTICO	La sexualidad se empieza a perfilar, como un asunto de la subjetividad político, en donde la interrelación con los otros nos hace reconoceros en las diferencias, aunque es una visión muy de corte republicano y liberal, si se perfila una sexualidad que puede aparecer en lo público- la escuela- para abordarse el lugar de una sexualidad como un asunto político

Figura 6. Hoja de cálculo para microanálisis.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

A cada maestro se le asignó un código con el objetivo de identificarlos entre ellos mismos y de entre sus estudiantes, además las categorías fueron diferenciadas con un color específico, el cual me permitía abordar cuidadosamente y minuciosamente los datos que surgían de las narrativas.

En la última columna del Excel se encontraban los memos del investigador, estos permitieron hacer relaciones entre lo metodológico y la teoría, además con ellos fue posible construir relaciones entre categorías y objetivos, en conclusión estos memos como lo menciona Strauss y Corbin (2002), tienen “el propósito de mantener la investigación fundamentada y lograr que el investigador siempre esté atento” (p. 238), bajo esta perspectiva, el uso del Excel y la utilización del microanálisis conllevaron al encuentro con los datos, que se convirtieron en más, se convirtieron en eso que yo dejo que me pase, que pase por mí, es decir en experiencia.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## 4 Arribo a un punto de múltiples posibilidades

### 4.1 A modo de introducción

El presente capítulo tiene como propósito mostrar algunos acercamientos mediante los cuales se puedan construir unas orientaciones de orden teórico- metodológico, desde la experiencia y la subjetividad política (formación ciudadana), para abordar el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de ciudadanía en la escuela. Para ello, se hace una reflexión en torno a “Lo normativo, lugar de desencuentro” de tal modo que allí puedan ponerse en la visibilidad aquellos elementos que resultan problemáticos a la hora de pensar el Programa de Educación Sexual. Luego, se presenta a través de “Lo que nos pasa” unas sinuosidades de lo que desde la experiencia constituye el ejercicio mismo de pensar una investigación y un trabajo desde la educación sexual con orientación hacia la formación de la subjetividad política. Finalmente se presentan aquellos elementos que muestran la posibilidad de construir “Esos otros escenarios”. Todo ello con el fin de mostrar solo un camino recorrido y una toma de posición a partir de lo que fue emergiendo a lo largo de la investigación.

### 4.2 Lo normativo, lugar del desencuentro...

Escribir este capítulo significa dar voz a las experiencias de maestros y estudiantes en relación a la sexualidad, esa voz pocas veces aparece reflejada en la ejecución del programa de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en la escuela, el llegar hasta acá es encontrarse con lo que atraviesa mi existencia como maestra y como persona, pero también es comprender que la sexualidad no es un programa, un área o un maestro, es difícil entonces plantear resultados en un tema tan humano como la vida misma pero a la vez tan vulnerable como lo somos todos. Por lo que en este apartado de mi trabajo, abordare los objetivos, desde allí expondré lo surgido en el análisis de cada una de las

narrativas de los tres maestros que acompañaron mi viaje y de los cinco estudiantes que con su juventud y experiencia llenaron de aprendizajes este recorrido.

El programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía ha sido desde los sesenta, el lugar de producción de una serie de discursos médicos, biologicistas, curriculares y normativos para adelantar en el país proyectos institucionales enfocados en formar la sexualidad en la escuela, como bien se señaló en el primer capítulo su historia ha trasegado por temas como la reproducción, la prevención del embarazo adolescente y en la última década ha incorporado en su contenido curricular la perspectiva de género y el enfoque de Derechos, a través de los escenarios que he narrado, hemos visto como aún persisten continuidades en este programa ligadas a la religión, la cultura, los estereotipos de género y los tabúes que sobre la sexualidad recaen, mostrando que con más de cuatro décadas de existencia éste en sus diferentes versiones: cátedra, proyecto o programa, persiste en el desencuentro escuela-experiencia-sujeto-territorio, parte de esta relación es la que señalan especialmente los maestros en sus narrativas, pues este programa “no se da completamente a falta de continuidad de los maestros, también por mitos, por falta de conocimientos y falta de empoderamiento del mismo”, para los maestros éste se convirtió en una asignación curricular que se asocia a la expresión "me tocó", me tocó hablar de un tema tan complicado, con tantos mitos, que no es el mejor, tema que “es de otros, no es de uno”, porque “yo no soy de esa área” y “no estoy preparado para eso”.

Es así como el lugar de lo normativo no refiere al maestro como sujeto de experiencia, ni él tampoco se ubica allí, no ubica aquello *que lo acontece* frente a la sexualidad, lo político se desdibuja en una postura donde la sexualidad queda anclada a lo privado y hace parte de unos sujetos exclusivos, esos sujetos no son yo, no hacen parte de mi cotidianidad, no marcan mi cuerpo con su existencia, son externos pero no me

atraviesan, esos otros llamase estudiantes, maestros o comunidad educativa parecen no existir a la hora de pensarnos la sexualidad en la escuela.

El maestro convocado a desarrollar un programa de educación para la sexualidad, desde lo normativo aparece referido como un adulto que debe “acompañar a nuestras/o jóvenes, niños y niñas para que encuentren la mejor manera de tomar sus decisiones” (MEN, 2008, p. 21), es decir el maestro poseedor de la verdad, del conocimiento último, es quien puede, quien encarna los discursos que procuran la existencia colonizadora de la religión, la cultura, la economía, pero es que “me toca” trabajar el programa y la verdad es que “es un tema muy complejo”, además “es muy controversial, porque hay muchas religiones” y aunque “a mí la religión como tal no me ha significado mucho, antes me parece que es castigadora, señala al otro sin conocerlo”, “lo hago porque me toca”. Las narrativas expresan el lugar de un programa anclado al no lugar, es decir los maestros no se encuentran en ese programa porque su existencia, su experiencia y las cargas epistemológicas ancladas al conocimiento hegemónico de lo heterosexual, el género y la familia, le prescriben un programa que no es “para nada, el mejor para trabajar en la escuela”.

Un programa que para nada es el mejor, en lo curricular aparece como aquel en el que el conocimiento llega a la escuela y debe ser aplicado desde el currículo técnico es decir el que se limita a “cómo organizar el currículo, sin preguntar ¿se trata del conocimiento de *quién*? (Da Silva, 2002, p.24). En este caso, el *quién*, para qué y porqué, preguntas propias del currículo crítico y la didáctica, se lleva a cabo desde actividades aisladas, coyunturales sin mucha claridad frente a la intención formativa de las mismas puesto “que es un programa que viene funcionando, que realizaban actividades con los muchachos y que cada vez hay que trabajar más y no hay mucha claridad pues sobre esta



situación de la sexualidad”, el desarrollo del programa, “es complejo por el mismo lenguaje, la misma cultura en la que se están envolviendo los chicos, que la sexualidad es un tema muy abierto, porque el reggaetón, porque las ombligueras, porque yo me tomo *selfies*” y las prácticas pedagógicas hacen que “cuando voy a hablar de eso me sienta temerosa, si me entiendes, es un tema muy controversial”.

Al tema controversial como mencionan los maestros que acompañaron este proceso investigativo, se le suma en lo normativo lo transversal, pero cómo hablar de lo transversal sin la posibilidad de la traducción de la experiencia entre quienes conforman la escuela y las expresiones más tangibles del territorio colombiano como por ejemplo la violencia.

Es así como lo transversal no se logra, en primer lugar porque “no se puede transversalizar ese tema porque hay muchas carencias y hay mucha falta de formación en docentes entonces desde ese punto de vista no habría posibilidad de transversalizarlo a no ser que todos los docentes estemos bien formados”, además porque como es un tema que no atraviesa la existencia de maestros aunque encarne su piel y su vida, su ejecución en la mayoría de las ocasiones se le asigna a maestros de áreas específicas el caso de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, quienes para las escuela son los que poseen conocimientos específicos propios frente a la sexualidad, y además trabajar transversalmente requiere de varios, esos otros y los maestros piensan que “mientras dos trabajan, dos están haciendo acto de presencia, aparecen en un acta, porque están pero no están, uno les pregunta ve qué actividad podríamos hacer, voz qué propones y, dicen no sabes que espérate que me voy a tomar algo”, vuelve entonces el escenario que señala Britzman en donde las *discusiones mueren* y no es posible construir un programa en donde la voz y la experiencia de maestros, estudiantes y comunidad educativa no aparece, para lo que bien se ha denominado transversalidad.

Ante este panorama, lo transversal en los maestros aparece mediado por

discursos academicistas y profesionales, desde los cuales quién trabaje este tema en la escuela tiene como adjetivos el estar preparado, capacitado y formado, “ósea se requiere personal muy capacitado para eso, personal muy idóneo, se requiere ser muy didáctico para trabajar ese tema y ser muy cuidadoso también porque son temas que van mucho con la individualidad”.

Al inicio de este capítulo, exprese lo complejo que es nombrar resultados cuando hablamos de sexualidad, pero también lo es al referirse a la experiencia narrada, entre los objetivos que se planteó este trabajo aparece el análisis del escenario normativo que sustenta el programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en Colombia, este ha sido abordado tanto en la problematización como en los antecedentes, por lo que desde la metodología utilizada, los resultados no podrán desligarse del paso por lugares narrados en la voz de maestros: la transversalización, lo curricular, lo experiencial y finalmente el que expresa un programa marcado por el desencuentro ya que estos consideran que “es muy crítico, porque es trabajar uno solo y que el tema no es así el ¡Wow!”, sin embargo aún con esta consideración, entre los resultados más bellos relacionados con este objetivo es encontrar que una posible intersección entre el programa, los maestros y los estudiantes es el encuentro con lo político porque aún “siendo tan íntima, la sexualidad tiene mucha relación con las demás personas”.

#### **4.3 Lo que nos pasa...**

Este lugar destinado en los resultados a la experiencia, no es solo eso, es nada más ni nada menos, que la experiencia de esos otros que tan lejanos a mí, terminan siendo comunes, en sus narrativas, sus sueños, dudas, angustias y ausencias también son las mías, aquí todo es susceptible al vacío, aquí la experiencia es como bien lo decía García Márquez

“no es la que uno vivió, si no la que uno recuerda y como la recuerda para contarla, vivir para contarla”.

No es solo un enfoque o unas categorías que emergieron en el proceso de investigación, es la vida narrada, son los acontecimientos que atravesaron a quienes hicieron parte de ésta, los hechos en los que maestros y estudiantes fueron espectadores o actores desde la perspectiva política de Arendt.

Acontecimientos que ineludiblemente hacen parte de la sexualidad atravesada por la experiencia y la subjetividad política. Por lo que en este apartado me ubicaré como sujeto de esta investigación, gracias al enfoque metodológico de la misma, pues en lo biográfico-narrativo es posible que “el investigador también escribe relatos de la experiencia” (Bolívar, 2002, p.9).

Presentare un análisis que deja entrever lo performativo de la sexualidad, los lugares que van y vienen, la sexualidad cuestionada, la posible, de la que no se habla, la que se vuelve vulnerable y lo que se deshace de los discursos occidentales que han marcado su naturalización en la experiencia de maestros y estudiantes, a su vez lo que se vuelve común, dibujando un posible lugar hacía la acción política en el marco de la sexualidad en la escuela.

Butler en su texto *Deshacer el Género* hace la siguiente pregunta “¿Qué sucedería si se admitieran nuevas formas de género?” (2004, p.53), esta pregunta llega al análisis después de las narrativas de los maestros y estudiantes, ya que para estos la perspectiva de género es la que marca su experiencia, a través de ella construyen su interrelación con los otros, narran sus experiencias, juzgan lo que pasa en su barrio, en su escuela, reconocen los límites a los que pueden llegar, abren puertas al reconocimiento de la alteridad, plantean practicas pedagógicas relacionadas con la sexualidad en la escuela, construyen el currículo

técnico que media las formas de producir sentido frente al tema, la categoría género

aparece para decir, “soy una mujer, me gustan los hombres”, “las mujeres eran como las que deberían tener la casa muy organizada, tenían una responsabilidad más doméstica”, “le correspondía hacer como ese papel de mamá”, “Nosotros somos más calmaditos”, “a mí no me gusta que se me sienta ninguno niño, ni niña, me gusta que todos me trabajen”, “pareces un niño, por que vivía en los árboles”, “subirse a los árboles no es de niñas”, “mis compañeros giran más en torno a hombres, que a mujeres pues supongo que por esa disposición, de los hombres de estar ahí funcionando, marchando”, “como están estructuradas las cosas desde el reino animal, hay hombre y hay mujer, hay órganos sexuales masculinos y órganos sexuales femeninos”, “decían que me parecía a un hombre”.

El género llega a la escuela como el lugar inteligible para hablar de sexualidad, sin embargo, los márgenes de ese género, sus fronteras, con lo que no nos sentimos identificados también hacen parte de lo que emergió en este análisis, la experiencia narrada mostró que la perspectiva de género se puede diluir en la vida de los sujetos, aunque no se admitido en la escuela o en la vida misma. Lo performativo, aparece para contarnos que en el género vulnera y todo el tiempo se actúa y en ese actuar encontramos también la posibilidad de huir, en especial si ese binomio hombre- mujer, genera vulnerabilidad, porque “me crié con ese complejo, me entiendes, y ese complejo lo metí en mi cuerpo yo fui anoréxica mucho tiempo”, además “siempre le dieron a mi orgullo”, “yo he intentado llegar a los cánones de feminidad que hay poniéndome vestido, maquillándome y todo ese cuento pero ese no es mi yo, mi lenguaje corporal”, “dicen que yo soy homosexual que soy lesbiana que por la forma de ser o de vestir, eso me tiene estresada”, “era una vaina así terrorífica y el maltrato fue horrible de parte de todas, yo lo reprocho mucho porque hay un rencor en el cuerpo”.

La vulnerabilidad, como dice Butler es “la manera por la cual la vida misma puede ser borrada por la voluntad de otro” (2004, p.42), en el análisis comprendí como las experiencias y la vida misma han sido vulneradas, todos los sujetos de esta investigación han vivido esa vulneración, eso lo comparten, les es común, allí es donde es posible que emerja lo político, cuando eso común, aparece para resistir la vulneración como maestros y estudiantes es posible entender que se puede trasgredir los discursos hegemónicos que violentan la condición humana a través de “una transformación que es bilateral”, ya que “las mismas experiencias que vivimos pueden ser el lugar para encontrarnos”, “cuando uno se narra y comparte eso con otros se da cuenta que tiene cosas muy similares y no estamos tan alejados” además “yo soy gay y no existe la persona que a mí me diga algo o trate de ofenderme, porque yo creo que yo me di al respeto que yo me merecía primero y, eso yo quiero compartirlo con otros, porque no a todos los respetan”, porque “nada tiene que ver con que a mí me gusten los hombres a ser como un prospecto de mujer. Si a mí me gusta un hombre, pues me gusta un hombre y yo voy detrás de un hombre yo porque tengo que comportarme como una mujer y vestirme como una mujer”, al igual que “hay casos de personas que son diferentes, que son transformistas, travestis, pero tienen el cambio, la necesidad de parecerse a una mujer como tal, a mí me gusta como soy, no me quiero comportar como se porta una mujer”, es que “Yo no tengo porque sentirme diferente a los demás, sabiendo que todos somos humanos” y es que realmente en la escuela “nosotros los profes no dañamos edificios, no dañamos una casa, dañamos una vida, quedo con la sensación que el proyecto debería cambiar y trabajar las experiencias y narrarlas así como hemos hecho acá, a lo mejor es más significativo”, es que en la escuela pasan cosas que ni sabemos, “En algún momento nos tocó hacer una actividad el año pasado y ví como un chico heterosexual, ha estado en las marchas LGBTI y todo eso, y él me contaba a mí, que

empezó a hacer una investigación, para defender mucho esa población, porque cuando él estuvo ahí, veía como los trataban y él decía por qué les pegan si son buenas personas e incluso él me contó que le dolió mucho, una vez que le hizo una entrevista a una chica Trans y esta tuvo que drogarse para poder hablar con él, porque es una temor al otro de ser rechazados” y es que porque soy hombre no tengo que ser “ósea ser el macho man, no tampoco”, finalmente entiendo que frente a la sexualidad si hay algo que nos une “como que nos atrae a todos y, pues es como los derechos, los derechos de una comunidad silenciada”.

Los derechos de una comunidad silenciada, como lo mencionan los maestros, se muestra como el lugar del nacimiento, de lo nuevo en la perspectiva de Arendt, pues aunque el programa PESCC habla de Derechos Sexuales y Reproductivos, enfoque de derechos y ciudadanía, esto todo se encuentra atado a una democracia de corte liberal, que procura la individualidad, lo privado, más no lo común y público.

La experiencia narrada, mostró como en la cotidianidad de la escuela esos discursos “democráticos” pierden sentido cuando no atraviesan, ni pasan por la experiencia de los sujetos, las continuidades relacionadas con la religión y la cultura occidental en relación a la sexualidad, llegan a la misma para encarnar categorías epistemológicas de carácter universal, por lo que la traducción de experiencias desde lo común, como plantea Butler se convierte en una posibilidad para “ceder nuestras categorías más fundamentales, es decir, de observar cómo y por qué se disuelven, cómo requieren la resignificación” (2004, p.64). Ya que categorías como la del género, por ejemplo, no son las únicas para formar la sexualidad en la escuela, la idea de concebir ésta desde la subjetividad política, es un camino más, ya que como bien vimos en las narrativas de los maestros y estudiantes lo importante es “los derechos de una comunidad silenciada frente a la sexualidad”.

#### 4.4 Esos otros escenarios...

Los objetivos que sustentaron este trabajo se encuentran en este capítulo de manera recurrente, porque la experiencia no se separa de nuestras posturas políticas ante la vida y en especial frente a la sexualidad, no es posible hablar de lo normativo sin que esto se encuentre con lo *que le acontece* a un maestro o a un estudiante cuando le hablan o habla de sexualidad, son diversas las márgenes que se dibujaron en el análisis, algunas más complejas como las que acabamos de ver en relación al género, la experiencia, la subjetividad política y el programa de sexualidad, pero otras también se tornan importantes en este trabajo, por ejemplo aquellas que muestran la postura de los maestros frente a las estudiantes madres adolescentes, en donde expresan que gracias a lo que ellos mismos vivieron con sus madres, conciben a estas mujeres como “unas berracas<sup>11</sup>, berracas en el sentido que estudian y salen adelante con sus hijos”, además consideran que la escuela “no debe excluirlas, porque muchas se van, de pena o porque no tienen como cumplir con todo acá, se les debería garantizar su derecho a la educación, para que puedan salir adelante y además no se les puede estigmatizar, ni rechazar”.

También cabe señalar que los sujetos que hicieron parte de la investigación, no platearon preocupación por temas que son objeto de campañas preventivas, como las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos adolescentes o el aborto. Sin embargo, si dejaron abiertos escenarios desde donde es posible plantear la acción política frente a lo *que le acontece* en especial a los estudiantes, como es el caso del abuso intrafamiliar y el turismo sexual.

---

<sup>11</sup> La palabra es destinada como un adjetivo a las personas que son valientes, este adjetivo es utilizado en gran parte del territorio colombiano.

## 5 Concluir lo inconcluso

Concluir una propuesta investigativa relacionada con la sexualidad – la subjetividad política y la experiencia, no lo es en el sentido estricto de la palabra concluir, no se puede cerrar definitivamente, pues la sexualidad es continua, no tiene punto final, nos construye, nos define como humanos en este mundo, nos traza el camino por el que nos relacionaremos con los otros, transita por lo ya está instituido, pero también se des-hace desde lo emergente y transgresor, es una construcción diaria que se actúa de acuerdo al tiempo y el espacio geográfico, es el lugar de la ciudadanía entendida como terreno de lucha por el reconocimiento de la condición humana, es un performance atravesado por la experiencia, en el cual todos actuamos y tal vez todos queremos comprender.

En este último apartado, abordaré tres preguntas: ¿Durante este proceso, qué paso en mí como investigadora y estudiante de Maestría?, ¿Qué queda del encuentro con el contexto y los actores? y ¿Qué podría considerarse como posibilidad a la hora de abordar la sexualidad en la escuela?, desde estos tres lugares: el yo- los otros comunes – y- la escuela, quiero ponerle puntos suspensivos a un proceso que tránsito por el objetivo de comprender las intersecciones de las experiencias de vida que se producen entre los maestros, los estudiantes y el Programa de Educación para la Sexualidad como una posibilidad en la subjetividad política.

### 5.1 Qué paso en mí...

En el capítulo metodológico, presente un poco lo que significó para mí este proceso justo cuando se dio el encuentro con los contextos y sujetos de la investigación, aquellos que a la vez son actores y espectadores de su experiencia frente a la sexualidad.

El tránsito por los seminarios de maestría, los acercamientos teóricos a autores como Judith Butler, Jorge Larrosa, Hanna Arendt y Antonio Bolívar, se convirtieron en la



carta de navegación por los caminos del género, la vulnerabilidad, la experiencia, los espectadores, la política, lo performático, lo público, la subjetividad política y la narrativa. Sus aportes teóricos sirvieron para encontrar el lugar discursivo que sustentaría este trabajo, junto a ellos la revisión sistemática, que me mostró el estado de la cuestión desde las producciones académicas que se realizan en diferentes países frente a la sexualidad y la ciudadanía en la escuela.

De esos tres lugares: seminarios, teoría y estado de la cuestión, puedo decir que la sexualidad no es nunca individual, siempre está en relación con los otros, sus márgenes son impensables, su naturalización queda anclada en categorías que el conocimiento occidental ha creado para comprender el mundo que habitamos (heterosexual, familia, género, patología, prevención). Sin embargo, entre estas categorías se encontró una que ha ido emergiendo en las discusiones académicas en América Latina, el cuerpo, es interesante porque la sexualidad es también cuerpo y ese cuerpo tiene infinidad de fronteras cuando se encuentra en interrelación, el cuerpo nos define, nos marca, pero también nos expone a los otros, y en esa exposición es posible la vulneración.

Con Butler, la vulneración y el cuerpo se encuentran y por esto la sexualidad en lugares como la escuela deben ser pensadas desde el otro y con el otro, encontrar eso que nos vulnera, eso que nos es común, eso que nos invite a caminar juntos en la resistencia. Porque los maestros y estudiantes de esta investigación han sido vulnerados y no encuentran el sentido a un programa de sexualidad que no reconoce esa vulneración, por lo que, apelar al encuentro desde las narrativas y la experiencia, se convierte en un posible lugar para formar la sexualidad en una perspectiva política.

Por su parte la experiencia nombrada desde el lugar de lo que *nos acontece*, permitió reconocer como ésta, entra al lugar de la subjetividad, es decir aquello que sucede,

los acontecimientos que pasan en el sujeto, construyen los modos por los que éste representa su mundo y el de los otros, las ideas que lo sostienen, los sentimientos que lo envuelven y la voluntad que lo mueve a transformarse.

El acercamiento a la experiencia, llevo a reconocer el nacimiento de otras formas de entender la sexualidad en la escuela, en primer lugar, aquellas que atravesen espacios formativos en los que tanto maestros y estudiantes puedan narrar *eso que los acontece*, a través de la palabra, los relatos, las historias de vida, la fotografía, la música, el arte, entre otros.

Sin embargo narrar *lo que acontece* es entrar en la memoria, los miedos, ausencias, sueños y esperanzas, para comprender que es lo que nos encuentra o nos distancia y desde allí construir una posibilidad de formar la sexualidad, pues fue interesante ver como en esta investigación, las narrativas rompieron con los discursos que median la sexualidad en la escuela (médicos, psicológicos, religiosos, biologicistas) y se encontró posiciones políticas frente a la violencia, el género, el silencio y la garantía del derecho a la educación para aquellos que han sido vulnerados por sus decisiones frente a la sexualidad.

Lo anterior, interroga en todo momento el lugar discursivo que llega a la escuela para hablar de sexualidad, pues no necesariamente tendría que pensarse desde una cátedra o un programa obligatorio, ya que este en la realidad se convierte en un currículo prescrito-técnico y oculto del que nadie quiere hacer parte y se ubica en el lugar del “me tocó”, con unos fines que no son interrogados y tal como llegan, se aplican, perdiéndose así la posibilidad de ubicar al maestro como intelectual de su profesión y la de formar sujetos conscientes de lo que implica resistir las formas de dominación y control relacionadas con la sexualidad. Finalmente, lo que paso en mí como investigadora y estudiante de maestría se traduce en el reconocimiento de la experiencia del otro como si fuera mía, en el lugar de

la solidaridad, de lo común, de lo que entiendo como subjetividad política. Cada una de las palabras que leí y escuche en diferentes momentos y fuentes, me permitieron des-hacer los prejuicios y naturalizaciones que sobre la sexualidad en la escuela tenía al inicio de este proceso, para ir comprendiendo las relaciones entre subjetividad política-experiencia y sexualidad que se pueden tejer en la escuela.

## **5.2 Del encuentro con los otros, comunes...**

La Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente, fue el territorio en el que se desarrolló la investigación, como bien lo señale en el capítulo III, ésta alberga entre sus aulas, sujetos que traen consigo la memoria de la violencia, el desplazamiento, el conflicto intraurbano, la pobreza y la capacidad de resiliencia, esos sujetos son los otros, los comunes, aquí son los maestros y los estudiantes.

Del encuentro con estos, se precisa como la Institución Educativa y la Ciudadela Nuevo Occidente, les significa la dualidad, es decir la ciudadela se convierte en la posibilidad de tener una solución de vivienda nueva alejada del alto riesgo, un techo para vivir sin temor a mojarse. Muchos de ellos, llegaron con la esperanza de que ésta no fuera solo una solución de vivienda, sino también el fin a problemas de violencia y desplazamiento forzado que vivían en otros territorios de la ciudad y del país.

Sin embargo, se encontraron con que también allí en la ciudadela existe la violencia, entre los edificios la convivencia se hace difícil, porque cada sujeto viene con las huellas de lo que ha sido su memoria, sus modos de habitar, su forma de convivir y la manera como asume este nuevo territorio también ha sido sinónimo de conflicto y de vulnerabilidad.

La Institución Educativa, por su parte es el lugar de encuentro de estudiantes y maestros, quienes la ven como el territorio para compartir con el otro, sin importar si es de un barrio u otro, si es hijo de paramilitar o guerrillero, si son hijos de la violencia. La

escuela los une a través de la solidaridad y el reconocimiento de la condición humana, por eso la sexualidad los asalta a través de preguntas, convertidas en temores, soledades, rabias y angustias, pero también convertidas en emergencias y posibilidades de transgredir lo instaurado, lo único, y lo universal frente al tema.

Los objetivos trazados en esta investigación fueron abordados con maestros y estudiantes desde el enfoque biográfico-narrativo, a través de éste regresaron una y otra vez a los acontecimientos de su vida desde la memoria y el olvido, lo hicieron escribiendo, conversando y usando la fotografía, terminaron dialogando juntos sobre aquello que los asalta y los atraviesa frente a la sexualidad.

De esto último, se concluye como estos expresaron la importancia de traer la experiencia de los sujetos, llámese maestros, estudiantes, familias o directivos al programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, desde aquello *que nos acontece*, nos atraviesa, nos hace sujetos, los maestros no creen que deban ser ellos quienes desarrollen el programa en soledad, creen que es un esfuerzo común, que debe ser ubicado en la esfera de la dignidad humana, creen que más allá de un currículo que cuente cómo prevenir el embarazo adolescente o una enfermedad de transmisión sexual, es necesario un espacio para conversar desde la experiencia, para narrar, para contar eso que *nos acontece*, saben que desde la normatividad son quienes deben procurar el desarrollo de este programa, sin embargo, concuerdan que no es asunto de un programa, sino de comprender que la sexualidad es performativa, es decir, todos los días se actúa desde lo que se nos ha enseñado que “debe ser” frente a la sexualidad, pero también algunos días existen fugas en la actuación, por eso ésta no es “una actividad automática o mecánica” (Butler, 2014, p.14). De allí que exista una sexualidad en construcción, que para los maestros es difícil de abordar en la escuela debido a la experiencia que atraviesa a los sujetos, es decir a ellos

mismos, reconocen que esa experiencia pasa por la memoria y está en algunos casos

anclada al dolor, al abuso sexual, a la violencia cargada de estereotipos de género, a las marcas de la cultura y prejuicios que aún hoy giran en torno al tema.

También expresan que es necesario “trabajar por los derechos de una comunidad olvidada”, que para ellos en la escuela esta comunidad se traduce en homosexuales, lesbianas, madres solteras que son a la vez estudiantes y menores de edad, reconocen que las historias de sus vidas puestas en común desde la narrativa, son una posibilidad de trabajar conjuntamente en acciones que desnaturalicen los discursos biologicistas, médicos y psicológicos asociados a la sexualidad, por lo que hablar desde lo político también es una forma de visibilizar lo que sucede en términos de vulneración de la condición humana en la escuela, pero reconocen que cuando se habla de lo político eso solo es posible en el *entre nos*, con otros que busquen resistir y luchar en contra de aquello que los vulnera, los silencie y los naturalice.

### **5.3 De la escuela...**

Preguntarse por la sexualidad en la escuela en clave de subjetividad política y experiencia, ha sido el lugar desde el que se produjo el sentido de este trabajo. En el primer capítulo, se abordaron los elementos que configuraron la problematización desde tres escenarios: el contexto, la historicidad y lo normativo, para converger en algunas tensiones necesarias a la hora de comprender las intersecciones que desde la experiencia tejen maestros, estudiantes y PESCC, en relación a la sexualidad.

De estas tensiones, tres pueden ser consideradas en la escuela a la hora de abordar la educación para la sexualidad como horizontes de problematización. La primera, es la que se configura desde la relación historicidad y normativa, en donde frente a la sexualidad no existe la posibilidad de producir posturas y herramientas a través de las cuales la memoria,

la acción y la reflexión adquieran un lugar preeminente, si esta relación se desarrolla únicamente con contenidos curriculares prescritos e intencionados, relacionados con actitudes y destrezas que responden a fenómenos de la realidad inmediata, ubicando la sexualidad como asunto privado que aparece aislado e inconexo de todos aquellos asuntos que constituyen la existencia.

La segunda, es interrogar cuál es la experiencia que nos acontece cuando la sexualidad en la escuela obedece a arquetipos establecidos y a formas socialmente aceptadas como adecuadas y correctas, ya que esto termina desembocando en una relación normatividad -contexto que silencia la experiencia de maestros y estudiantes volviéndola invisible e irrelevante.

En tercer lugar, cuando la sexualidad se piensa desde la subjetividad política, cabría considerar cuáles son los *a priori* que sobre ciudadanía se construyen, ya que ser ciudadano es ser sujeto político y, no necesariamente se es ciudadano cuando se cumple con lo prescrito en la norma, como garantía de una formación moderna y democrática. Con estas tres tensiones puestas en un escenario público como lo es la escuela, es posible el lugar de la crítica, el debate, la reflexión y la acción frente a la sexualidad.

Finalmente en este trabajo se deja abierta la posibilidad de traer lo *Queer* a la escuela y recorrer la sexualidad desde la subjetividad política, pasando por la experiencia narrada desde aquellos *que nos atraviesa y nos acontece*, tal vez eso que pasa por nosotros también pasa por los otros, allí aparece lo común - *el entre nos*- el cual no puede pasar de largo por la escuela, si no que más bien debe ser traído al mundo de la agencia y la acción que implique la solidaridad, la lucha conjunta y la ruptura con un conocimiento que nos vulnera, nos impone y nos invisibiliza a formas más humanas de ser en el mundo frente a la sexualidad.



## 6 Bibliografía

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *Qué es la política*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. y Kohn, J. (ed.) (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Aries, P.; Béjin, A. y Foucault, M. (1987). *Sexualidades occidentales*. Barcelona: Paidós.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*.  
Barcelona: Editorial Paidós.
- Benjumea, M.; Gutiérrez, A.; Jaramillo, O.; Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224.
- Bertaux, D. (1993). *La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Bolívar, A. B. (2002). "¿Denobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar B., A.; Domínguez S., J., y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Britzman, D. (2000). Curiosidad, sexualidad y currículum. *En: O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (83-112). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*.

Barcelona: Paidós.

Butler, J. y Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Da Silva, T. T. (1999). Documentos de identidad: uma introdução às teorias do currículo.

Belo Horizonte: Editora Autêntica.

De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*.

Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSN.

Foucault, M. (1993). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo.

Foucault, Michael (1997). Historia de la sexualidad. Tomo 1. La voluntad de saber.

México: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michael (2001). Historia de la sexualidad. Tomo 2. El uso de los placeres.

México: Siglo XXI Editores.

García Márquez, G. (2015). *Vivir para contarla*. Literatura Random House.

García, B.; González, S.; Quiroz, A. y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: FUNLAM.

Herrera, Martha Cecilia (2002). La educación superior en el siglo XX. *Revista Credencial Historia*, 154.

Jiménez, D. M.; Gaviria Gaviria, F. J. y García Gómez, O. (2014). Proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía. Medellín, Institución Educativa Ciudadela Nuevo Occidente (Sin publicar).

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112.

Larrosa, J. y Díaz, M. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Editorial La Piqueta.

Louro, G. L. (2000). *Pedagogias da sexualidade*. En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (9-34). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.



López, L.; Montenegro, M. y Tapia, R. (2005). *La investigación, eje fundamental en la enseñanza del derecho. Guía práctica*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Mesa, A (2011). *El juicio de los espectadores de Hannah Arendt. Entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la Universidad*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Mesa, A. y Quiroz, R. (s.f). *El juicio de los ciudadanos como espectadores. Investigaciones en formación ciudadana: hacia la construcción de un campo*. p.1-25.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar en Ciencias ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guías No 7. Estándares básicos de competencias. Ciencias sociales. Recuperado de:

[http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-86313\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-86313_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Educación para la sexualidad Módulo 1*.

Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-171601.html>

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Educación para la sexualidad Módulo 2*.

Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-172208.html>

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*.

Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) *Programa de Educación para la Sexualidad y*

*Construcción de ciudadanía*. Recuperado en:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/w3-propertyname-3191.html>

- UNFPA. (2013). Sistematización de la experiencia del proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Bogotá, MPS y UNFPA. Recuperado de: <http://unfpa.org.co/wp-content/uploads/2013/09/PESCC1.pdf>
- Pimienta, A. (2015). Educación y ciudadanía, hacia la configuración del campo de la formación ciudadana. Buenos Aires: Alfagrama.
- Potts, M., y Short, R. (2001). *Historia de la sexualidad: desde Adán y Eva*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ramírez, L. (2012). Ciudadela Nuevo Occidente: ¿Una ciudad dentro de otra ciudad? *Revista Contexto*, Facultad de Comunicación Social-Periodismo UPB, (33): 8-9. Recuperado de: <http://goo.gl/2ATYmQ>
- Ricoeur, P. (1998). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife.
- Sánchez, M. (1997). *Foucault: la revolución imposible*. San Juan, Argentina: Servicio de publicaciones de la FFHA.
- Santos, M., Silveira, M. L., Méndez, R. y López, R. M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Barcelona: Ariel.
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza editorial.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.



## 7 Anexos

### 7.1 Consentimiento informado

Yo \_\_\_\_\_

(Nombre completo)

Estoy de acuerdo en participar en la investigación: Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Sujetos sometidos- Sentidos que se transitan desde la Subjetividad Política.

El propósito y la naturaleza de la investigación me ha sido descrita por la investigadora principal: Mónica Dávila Galeano – estudiante de Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, en la línea de didáctica de las ciencias sociales y formación ciudadana. Comprendo que es una investigación de corte biográfico – narrativo y que gran parte de la información toca con mi subjetividad como maestro y estudiante. También se me describió que puedo solicitar claridades sobre la investigación cuando lo considere pertinente.

En esta investigación mi nombre no será utilizado en la presentación del informe final, todo lo que se extrae de las narrativas tendrá carácter de anónimo y solo se utilizará con fines académicos que no derivan en compensaciones económicas.

Finalmente, sé que la investigación no es de carácter interventor en la I.E y, que puedo suspender mi participación en cualquier momento que desee hacerlo.

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma del participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_/\_\_/\_\_

Estudiante \_\_ Maestro \_\_



## 7.2 Preguntas que mediaron la entrevista- biográfico narrativa y el uso de las fotografías

<b>Preguntas que mediaron la entrevista</b>	<b>Preguntas que mediaron la entrevista</b>
¿Quién soy?	¿De tu experiencia cómo maestra que es lo que más te gusta?
Algunos momentos significativos en mi vida desde la <u>sexualidad</u> son...	¿Qué no? ¿Qué significa para vos el proyecto de sexualidad de esta escuela?
Algunos de los momentos más críticos en mi vida han sido ...	¿Qué ha sido para ti crítico de este proyecto?
¿Qué recuerdo sobre sale más de este tema para ti?	¿Qué le cambiarías?
¿Qué te gustaría destacar de tu vida que tiene que ver con este tema?	¿Qué le pondrías?
	¿Cómo ves hablar de éste tema en la escuela?
	¿Qué debería pasar en esta escuela, en las discusiones que se tejen sobre este tema?
	¿Qué podríamos hacer mejor?
	¿Qué preocupaciones te asaltan cuando te dicen que debes trabajar este tema en la escuela?