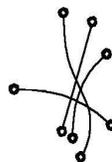


FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE



Programa Multidisciplinario
para el
DIALOGO SOCIAL

***ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN SEXUAL Y CONSTRUCCIÓN
DE CIUDADANÍA EXISTENTES EN COLOMBIA DESDE UNA PERSPECTIVA
CRÍTICA DE GÉNERO***

MARY LUZ ESTUPIÑÁN SERRANO

**Tesis para optar el grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura
Mención Humanidades**

PROFESORA GUIA: Margarita Iglesias Saldaña

2009

Santiago

“A menos de que seamos conscientes de que no se puede evitar tomar posición, tomamos posición sin darnos cuenta”

Gayatri Spivak

“Quienes quisieran codificar los significados de las palabras librarían una batalla perdida, porque las palabras, como las ideas y las cosas que están destinadas a significar, tienen historia”

Joan Scott

A mi familia, por la inconmensurable necesidad del desprendimiento y la distancia.

*A Valeria, por alimentar un nuevo sueño y una nueva esperanza. Y principalmente
a Raúl, por su apoyo emocional e intelectual.*

AGRADECIMIENTOS

Mis más profundos agradecimientos a las académicas del Centro de Estudios de Género, mención Humanidades de la Universidad de Chile, quienes contribuyeron, de distintas maneras, a alimentar mis inquietudes intelectuales; a mis amigas, en especial a Diana Manrique por su insistencia y empeño en emprender nuevos retos y conocer nuevos horizontes. A Isabel Núñez por su insistencia inquisitiva.

A Raúl Rodríguez Freire*, a su envidiable paciencia, afectuosidad y apoyo incondicional, por compartir su bibliografía y su entusiasmo... y por nuestros días de tertulia y afecto.

A la Profesora Margarita Iglesias Saldaña, guía de esta tesis, por su apoyo, aportes y colaboración permanente.

Al Programa Multidisciplinario para el Diálogo Social por la beca de Término de Tesis de Postgrado otorgada, cuyo fondo hizo posible financiar parte de este trabajo.

A la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile por otorgarme la Beca de Estadía Corta de Investigación, oportunidad que me permitió compartir con un sinnúmero de investigadoras e investigadores, profesores y profesoras. A Diego Arbeláez y a todos los miembros del Equipo Técnico Nacional del Programa de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía, PESCC-Bogotá; al Equipo Técnico Regional, PESCC- Bucaramanga y a Gonzalo Ordóñez con quien además estaré infinitamente agradecida por arrojarme a la monstruosidad de la vida.

A Lya Fuentes, Carlos Iván García, Orlando Pulido, Javier Omar Ruiz, Marcela Sánchez, Erik Cantor, Daniel Sastoque, Elizabeth Castillo, Beatriz Quintero, Gina Vargas y Natalia Arenas por compartir sus experiencias e investigaciones. A las mesas de trabajo del Colegio Andrés Páez de Sotomayor, el Centro Educativo Miraflores y la Normal Superior de Bucaramanga, pertenecientes al PESCC Bucaramanga, por permitirme conocer sus proyectos y propuestas educativas.

A mi mamá, hermanas y sobrina, insumos permanentes para continuar por los caminos del género y destruir las ruinas de mi historia.

A Myriam Alarcón, por su paciencia y complicidad.

A Verónica Lizana por sus asesorías y sugerencias y a todas aquellas personas, compañeras y amigas que no alcanzo a nombrar, pero cuyas conversaciones han alimentado mis inquietudes, deseos y esperanzas.

* Siempre en minúscula como él mismo señala, siguiendo la propuesta de bell hooks.

ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	
PRESENTACIÓN	
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1. Problematización en estudio	12
2. Preguntas orientadoras	15
3. Objetivos	16
II. MARCO TEÓRICO	
1. APROXIMACIONES TEORICAS Y CONCEPTUALES	
1.1 Sistema Sexo-genero	17
1.2 Acerca de la diferencia sexual	19
1.3 Acerca del género	22
1.4 Acerca de la diferencia	23
1.5 Género como categoría de análisis o dimensión	25
1.6 Aterrizando los debates en Colombia	27
1.6.1 El Contexto Nacional	28
2. EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	
2.1 Marco internacional	33
2.2 Marco Nacional	35
2.2.1 Educación con perspectiva de género o equidad de género en la educación	35

3. EL CAMINO HACIA LA SEXUALIDAD Y LA CIUDADANÍA	
3.1 Educación Sexual en Colombia	41
3.1.1 Antecedentes y actualidad	41
3.2. De la Educación en Valores a la Construcción de Ciudadanía	44
3.2.1 Antecedentes y actualidad	44
3.3 Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía	45
4. Acerca de los y las docentes en Colombia	46

III. METODOLOGÍA

1. Enfoque metodológico	49
2. Corpus de la Investigación	51
3. Estrategia de recolección del material de Investigación	53
4. Estrategia de análisis e interpretación del material de Investigación	54

IV. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Discursos sobre sexualidad y ciudadanía en los planes y programas revisados	55
1.1 Discursos sobre sexualidades	56
1.1.1 Discursos de género	62
1.1.2 Diferencia sexual	65
1.2. Discursos sobre ciudadanía	68
1.3. Discursos que constriñen/limitan los discursos	68
1.3.1 Concepto de familia	69
1.3.2 Proyecto de vida	70
1.4. Discursos de cambio conceptual	70
1.4.1 De Educación “en” Sexualidad a Educación “para” la Sexualidad	70
1.4.2 De la sexualidad como <i>cualidad/aspecto</i> a la sexualidad como <i>dimensión</i>	72

1.5 Discursos que portan lógicas binarias	73
---	----

V. SUGERENCIAS PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

1. Recomendaciones para una formación inicial de docentes	77
1.1 Acerca del currículo	77
1.2 Trabajo interdisciplinar y en equipo	79
1.3 Trabajo con actores y agencias sociales y comunitarios	79
1.4 Elaboración de diagnósticos e investigaciones	80
1.5 Modelo de escuelas democráticas	80
1.6 Deconstrucción permanente del lenguaje	81

VI. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

PRESENTACIÓN

Entre los años 2005 y 2006 me desempeñé como docente de una institución estatal semirural en Colombia. Allí presencié la falta de rigurosidad conceptual, seriedad procedimental y compromiso actitudinal en las prácticas pedagógicas referidas al tema de Educación Sexual y el desarrollo de Competencias Ciudadanas desde la escuela. Trece años después de haberse formulado el Primer Plan Nacional de Educación Sexual (PNES, 1993¹) y de haber sido reformulado varias veces (PNES, 1998², 1999), el enfoque de Educación Sexual impartido en esta institución no se apartaba de los talleres y campañas biologicistas y moralistas de los años 70 y 80. En el año 2004 se había iniciado la implementación de los Estándares Básicos de Calidad en Competencias Ciudadanas y las/los docentes no conocían la propuesta. Las profesoras y profesores no contaban con herramientas pedagógicas para abordar la discriminación en el aula por razones de sexo, etnia*, clase, edad y orientación sexual. La escuela no estaba preparada para responder a las “necesidades educativas” de la zona ni para implementar las nuevas programas estatales de “escuelas inclusivas”, en este caso para recibir a los hijos de desplazados de las zonas del conflicto armado.

Este contexto evidenció las falencias del sistema educativo colombiano y la necesidad de fortalecer la formación permanente de docentes, no sólo en las competencias disciplinares sino también en las temáticas “transversales”, como son la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, así como también la apertura de espacios de reflexión, análisis y comprensión de las situaciones cotidianas de las y los estudiantes que circulan por el

¹ Entre 1993 y 1996 el proyecto se implementó a nivel nacional, se conformaron los equipos técnicos y regionales y se incluyeron materiales educativos en los programas curriculares de educación primaria y secundaria. Según la evaluación realizada por ONUSIDA en 1998, “el proyecto trascendió la perspectiva que asociaba la sexualidad con la reproducción biológica, propuso una mirada integral de la sexualidad que contemplaba las dimensiones comunicativas, afectivas y de placer”, sin embargo, excluyó la perspectiva de género y los debates alrededor de las identidades y orientación sexual (Cantor, 2008; MEN, 2006).

² En 1998 se realizó la evaluación del PNES por parte de ONUSIDA, evaluación que permitió su reformulación en 1999.

* Me remitiré a la variable etnia en lugar de raza por ser un concepto que calza más con la heterogeneidad de comunidades y grupos existentes en Colombia. A pesar de que la herencia negra es considerable el término

espacio escolar. Las y los docentes necesitan herramientas para combatir la discriminación y la exclusión en las aulas desde sus propias prácticas pedagógicas.

Las inquietudes surgidas en este panorama y las herramientas conceptuales y teóricas encontradas en el Programa de Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Humanidades, de la Universidad de Chile dieron pie a la idea de tesis que estoy desarrollando en este apartado. Estoy convencida de la insoslayable necesidad de incorporar la perspectiva de género para develar las desventajas del sistema sexo/género existente en el sistema escolar y así empezar a desjerarquizar las relaciones, cruzar el límite de la tolerancia para lograr el reconocimiento y el respeto de las diferencias, entre otras tareas pendientes en la escuela. Por tanto me propongo analizar las Propuestas de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía existentes en Colombia desde una perspectiva crítica de género.

Para ello, revisaré los planes y propuestas a revisar son las emanadas por el Ministerio de Educación Nacional a partir de los años 90 a la fecha, así como las propuestas pedagógicas de dos organizaciones relevantes en este sentido, Colombia Diversa y Promover Ciudadanía, organizaciones que trabajan con los denominados grupos sexuales emergentes.

Este trabajo esta estructurado en seis capítulos.

Capítulo I. Planteamiento del Problema. Se presenta la problematización, y el objeto de estudio, así como las preguntas orientadoras y los objetivos de la investigación.

Capítulo II. Marco Teórico. En este capítulo se trazan tres líneas. Primero se hace una revisión de las aproximaciones teóricas y conceptuales acerca de la perspectiva de género, el sistema sexo-genero, la diferencia sexual y la diferencia en tanto concepto, para luego hacer una revisión acerca de la vigencia de estos debates en Colombia, en la cual se establecen generalidades del contexto nacional, por las complejidades y particularidades

raza resulta peyorativo y refuerza, a mi juicio, una condición desfavorable.

que presenta. Esta revisión es apoyada en la propuesta de redistribución-reconocimiento de Nancy Fraser.

En segundo término se introduce la educación con perspectiva de género. Para ello se hace una presentación del marco internacional y del marco nacional. Finalmente, se presentan los antecedentes y la actualidad de los planes y propuestas de educación sexual y construcción de ciudadanía en Colombia, para cerrar con una descripción de las y los docentes en Colombia.

Capítulo III. Metodología. Se presenta el enfoque metodológico, el corpus establecido, las estrategias de recolección y el análisis e interpretación.

Capítulo IV. Hallazgos de la investigación. En este apartado se presentan los hallazgos realizados en la investigación en materia de sexualidades y ciudadanías a la luz del marco teórico establecido.

Capítulo V. Sugerencias para una Formación Docente Inicial con Perspectiva de Género. En esta sección se realizan sugerencias que pueden ser tenidas en cuenta para una formación docente inicial.

Capítulo VI. Conclusiones. Se presentan las conclusiones establecidas a través de la investigación.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. *Problematización en estudio*

La preocupación y el interés por incorporar la perspectiva de equidad y de desarrollar planes de igualdad de oportunidades en todas las políticas públicas colombianas, ha aumentado considerablemente desde inicios de los años 90, producto, por un lado, de las conferencias internacionales que tuvieron lugar en la década pasada³; las convenciones ratificadas por Colombia⁴; las nuevas metas propuestas para el milenio (ONU, Nueva York, 2000); los planes de acción actualizados a comienzos del año 2000⁵; y producto, también, de las presiones ejercidas al interior del país por organizaciones de mujeres (Comisión Regional de Educación Sexual en América Latina y el Caribe -CRESALC-, Red Nacional de Mujeres, etc.), de centros de investigación (el Centro Mujer y Sociedad-Universidad Nacional), e intelectuales comprometidas con las luchas de las mujeres (Principalmente Cecilia Cardinal de Martín, Magdalena León, Virginia Gutiérrez de Pineda).

A su vez, esta serie de exigencias y compromisos, están interrelacionados con las reformas neoliberales que contribuyeron a los procesos de cambios constitucionales, estatales y educativos durante los años 90 en la región. En Colombia la reforma constitucional (Constitución Política de 1991) amplía el radio de acción y de posibilidades para diversos sujetos y agencias sociales no reconocidos anteriormente, y se crea un ambiente favorable para las vindicaciones y ejercicio de derechos a nivel formal.

³ Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990; Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, el Cairo, Egipto, 1994, Conferencia Mundial de Necesidades Educativas, Salamanca, España, 1994; IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995.

⁴ Colombia ha ratificado los siguientes convenios: Convención Interamericana de Derechos Humanos (1973); Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976); Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (adoptada en 1981; convertida en Ley en 1985; ratificado en el año 2005); Convención sobre los Derechos del Niño (1991); la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, (Belém do Pará, 1995) y el Estatuto de Roma (1998, ratificado en el año 2000) (CIDH, 2006; Cantor, 2008).

⁵ Foro Mundial de Educación, Dakar, 2000; X Conferencia Iberoamericana de Educación, Panamá, 2000; Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional, Santo Domingo, República Dominicana, 2000.

Posterior al año 91, se empiezan a generar procesos democráticos y transformadores en la educación. De esta manera la expedición pedagógica y el movimiento pedagógico liderado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), aunado a los esfuerzos de otros sectores sociales, lograron la formulación de la Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 08 de 1994), incorporando a esta carta orgánica la educación ética y en valores humanos (área obligatoria) y la educación sexual (enseñanza obligatoria)⁶, cuya implementación debe realizarse a través de proyectos pedagógicos en todas las instituciones del país (Art. 14, Art. 23 y Art. 36). En esta Ley se hace una mención explícita a la equidad de los sexos⁷, pero no se hace mención alguna a la perspectiva de género. Incluso la formulación misma del estatuto ha sido señalada de androcéntrica por el uso de un lenguaje “neutro”; no obstante, la puerta de entrada hacia el tema de género la han posibilitado los términos de *equidad* e *igualdad*⁸, conceptos que desde el punto de vista político tienen sus aristas evasivas, homogeneizantes y livianas en términos de impacto/efectividad.

En este sentido las iniciativas educativas adelantadas desde la equidad de género, se han centrado -principalmente- en mejorar los niveles de acceso y permanencia tanto de mujeres como de varones en el sistema educativo y en dismantelar los colegios femeninos y masculinos para convertirlos en colegios mixtos, favoreciendo así la paridad entre los sexos más que la equidad, medidas que privilegian los indicadores cuantitativos.

⁶ La diferencia entre estas categorías, área obligatoria y enseñanza obligatoria, estriba en que la primera se imparte como una asignatura del plan de estudios y la segunda hace parte del currículo pero cada centro educativo elabora un proyecto pedagógico que puede ser desarrollado a través de las áreas obligatorias o paralelos a la enseñanza de las mismas.

⁷ El cuarto objetivo común a todos los niveles de la educación propone “desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable (art. 13, Ley 115 de 1994: 21). Asimismo los pronunciamientos de la ONU también “han instado a los gobiernos a desarrollar políticas públicas que garanticen la equidad entre los sexos, el reconocimiento de la participación de las mujeres en el desarrollo económico, social y cultural, el reconocimiento de las minorías sexuales y la participación masculina” (Promover ciudadanía, 2008: 21).

⁸ El término igualdad está asociado al ideal liberal burgués que proclama que “el Estado debe tan sólo garantizar igualdad de oportunidades para todos los individuos”, cualquier tratamiento diferenciado por razones de raza, sexo, religión o clase son injustificados. En este orden de ideas la escuela, por ser un aparato estatal, debe potencializar la igualdad social y así garantizar la reproducción del *statu quo*. (Revista Nómadas, 2001; Ianuzova, 2005).

A partir del año 2000 con las recientes propuestas de los Ministerios de Educación y de Protección Social,⁹ se empieza a reconocer como necesidad apremiante en la cultura escolar de las ciudades capitales la perspectiva de género, pues a través de la socialización y relacionamiento con pares, profesoras/es, directivos y demás personal que pertenece a la comunidad educativa se establecen jerarquías y desigualdades que hay que revertir debido a que la educación afecta a los sujetos y no-sujetos no sólo cognitivamente sino también identitaria y subjetivamente (Lomas, 1999, Epstein y Johnson, 2000; Nómadas, 2001; García, 2003, 2004, 2008).

Ahora bien, la escuela como institución porta una función estratégica y ambivalente: puede contribuir a la transformación de las estructuras sociales y culturales pero a su vez también puede reproducir un orden social establecido (Lomas, 1999). Prefiero centrarme en su lado potencializador y subrayarla como una instancia privilegiada para incorporar las nuevas perspectivas teóricas de comprensión de las falencias societales, que en Colombia y en la mayoría de los países de América Latina, están en directa relación con la desigual distribución de riquezas y la no incorporación de las desigualdades que esto conlleva en las formaciones sociales y que en el país bajo análisis toman un matiz diferente y complejo producto del conflicto armado que atraviesa hace más de 40 años¹⁰. Así los retos actuales por transformar la escuela y la educación formal para que no contribuya, de forma consciente –currículo formal– o inconsciente –currículo oculto– en la transmisión, producción y reproducción de estereotipos que limiten la construcción de subjetividades (Lomas, 1999; Epstein y Johnson, 2000), empieza a ser foco de investigación y de propuestas¹¹ en las cuales la categoría de género se ha utilizado como herramienta de

⁹ Lineamientos Curriculares y Estándares en Ciencias Naturales, MEN, 1998; 2000; Competencias Ciudadanas, MEN, 2004; Política Nacional de Salud Sexual, Minprotección, 2003; Programa Nacional de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía, MEN, 2006, 2008.

¹⁰ La Comisión Interamericana de Derechos Humanos se ha pronunciado reiteradamente sobre la grave situación de los derechos humanos en Colombia y la violencia sistemática y generalizada que es parte de la vida diaria de la población civil, afectada por un conflicto interno que se ha extendido ya por cuatro décadas. “Sin duda se trata de una de las situaciones de derechos humanos más difíciles y graves en el Continente” (CIDH, 2006: 25).

¹¹ *Proyecto Arco Iris: Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*, Departamento de Investigación de la Universidad Central, Bogotá, 1998-2003; Cantor, Erick W. *Homofobia y convivencia en la escuela*. Promover Ciudadanía, Universidad Pedagógica Nacional, 2008; García, Carlos

análisis, y como insumo para la elaboración de propuestas pedagógicas, síntoma de efectividad.

Partiendo de este panorama, me propongo analizar las propuestas de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía existentes en Colombia desde una perspectiva crítica de género, esperando contribuir a la deconstrucción de las éticas, las prácticas, los poderes, las relaciones y los discursos presentes en el contexto educativo, esperando realizar sugerencias de formación docente inicial que favorezca una real práctica “democrática” en las aulas e instituciones escolares.

2. Preguntas orientadoras

Las interrogantes que me surgen al entrar en el terreno de la Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía con perspectiva de género en Colombia, y a las cuales trataré de acercarme a través de la exploración, descripción y análisis de los documentos/textos legales/oficiales y de grupos emergentes, son las siguientes:

- ¿Cuál son los discursos en torno a la sexualidad y a la ciudadanía que circulan en los programas y propuestas de educación en las áreas mencionadas?
- ¿Qué tipo de subjetividades pueden configurarse desde la exclusión, la discriminación y la violencia?
- ¿Cómo lograr que el cuerpo se convierta en un derecho primario sobre el cual cada sujeto/sujeta pueda decidir, lejos de los disciplinamientos y controles propios de la cultura escolar imperante?
- ¿Cómo deconstruir, dejar de lado, transformar los discursos estereotipados e internalizados en el cuerpo docente, y proponer nuevas estrategias/alternativas que incluyan la perspectiva de género de manera real y explícita?
- ¿Qué perspectiva/s favorece/n el contexto de educación para la sexualidad y construcción

Iván. *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*, Colombia Diversa, Bogotá, 2007.

de ciudadanía en Colombia?

- ¿Cómo abordar/enfrentar la diferencia de los sexos, la diversidad sexual, y las múltiples identidades en las aulas de clases.
- ¿Cómo configurar nuevas representaciones y nuevos imaginarios genéricos en el cuerpo docente?
- ¿Cómo instalar de manera concreta y explícita los aportes de los estudios de género y los estudios feministas en los programas de formación docente?
- ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de realizar una propuesta de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía con perspectiva de género?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General:

- Analizar las propuestas de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía existentes en Colombia desde una perspectiva crítica de género.

3.2 Objetivos Específicos

- Revisar el corpus documental relevante sobre educación sexual y construcción de ciudadanía en Colombia a la luz de las propuestas teóricas y conceptuales desde la perspectiva de género.
- Describir los discursos que moldean las prácticas educativas en materia de educación sexual y construcción de ciudadanía en Colombia.
- Analizar los discursos sobre cuerpo, sexo, sexualidad, valores y ciudadanía presentes en el corpus documental seleccionado.
- Realizar sugerencias para una formación y ejercicio docente con perspectiva de género en Colombia.

II. MARCO TEÓRICO

1. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES

1.1 Sistema sexo/género

Desde su instalación en el campo académico, los estudios de género y las teorías feministas¹², han desarrollado y situado varias categorías y propuestas de análisis, que han sido útiles para la revisión de situaciones sociales concretas, no sólo de mujeres sino de lo “femenino” en general, entendiendo lo femenino como una metáfora amplia que hace referencia a todos aquellos grupos cuya posición frente a lo dominante mantienen los signos de una crisis (Eltit, 1990). A lo largo de este apartado realizaré precisiones conceptuales y teóricas que han surgido de la discusión, revisión y confrontación de las mismas, pero que, a su vez, se han enriquecido del reconocimiento de diversas experiencias y contextos sociales, culturales e históricos, partiendo de las discusiones internacionales para aterrizar el debate en Colombia.

Para efectos de esta tesis, revisaré el concepto de sistema sexo/género propuesto por Teresita de Barbieri, quien en 1992 definió los sistemas de sexo/género como “los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas... son, por lo tanto, el objeto de estudio más amplio para comprender y explicar el par subordinación femenina-dominación masculina”.

¹² La distinción entre estudios de género, estudios de las mujeres, y estudios feministas, han tenido momentos y procesos distintos de aceptabilidad. El primer concepto es tal vez el que mejor ha sido recibido en la academia, logrando autonomía como disciplina (1969) y pretendiendo un carácter transdisciplinario en los demás campos (80's). Por su parte los estudios de las mujeres en las últimas décadas, han debatido la posibilidad de instaurarse en los currículos multiculturales así como usufructuar los procesos de la globalización e internalización de estos estudios para generar políticas académicas en universidades estadounidenses y apoyar iniciativas en centros del Tercer Mundo. Los estudios feministas aunque logran reconocimiento presentan resistencias y reticencias en algunos campos sociales (Mohanty, 1984; Montecinos, 1996; Braidotti, 2001)

Este sistema está entreverado en una estructuración social, en la que se diferencia radicalmente a varones de mujeres, y, por tanto, también a las relaciones entre ellos. Relaciones diferenciadas construidas históricamente de manera desigual en todos los niveles sociales –económico, intelectual, político y cultural–. Situación que ha generado posiciones y tratos discriminatorios y excluyentes de un grupo y privilegio/dominación del otro –en términos tanto de espacios como de roles. Por ello el desciframiento del sistema sexo/género en el que estamos imbuidas/os es crucial para superar las situaciones de privilegio o dominación/subordinación en la que nos encontramos inmersas/os. En otras palabras, para descodificarlo y ampliar el horizonte de posibilidades.

Esta perspectiva encarna varios elementos en los cuales me detendré para comprender la relación entre sexo, género, cuerpo, diferencia sexual y diferencia.

Si bien es cierto que la clara distinción entre sexo y género es aún problemática, puesto que el sexo resulta ser una parte condicionada –y a la vez condicionante– por las evidencias anatómicas y fisiológicas, indudablemente estas evidencias están asociadas a construcciones histórico-sociales, es decir, contingentes, y no a designios naturales. Estas construcciones se entrelazan con un sinnúmero de mecanismos e instalan representaciones y técnicas para garantizar su reproducción (proceso de “naturalización”), hecho que hace difícil refutarlas –debido a la materialidad que soportan– y por tanto difíciles de deconstruir –debido a la fuerza/mandato cultural que toman–. El asunto no radica en separarlos como categorías fundamentalmente distintas, pues están interrelacionadas, pero hay que hacer distinciones entre uno y otro con tal de no hacerlos intercambiables. Como ocurrió en el proceso de legitimación de los estudios feministas y estudios de la mujer en los años ochenta en el que se usó género por sexo y/o mujer de manera indiscriminada (Scott, 1992). Efectivamente, la biología condiciona y limita el mundo de lo posible, pero no es la causa de las formas de vida sexual (Weeks, 1986, Butler, 2005).

1.2 Acerca de la diferencia sexual

Dicha materialidad corpórea es lo que ha sostenido por varias décadas la diferencia sexual. Empero, el tema no es sólo preocuparse por “la ‘representación’ del cuerpo, sino por las construcciones de que es (y ha sido) objeto, sus usos y abusos sociales, sus funciones, disfunciones y defunciones” (Oyarzún, 2000: 267), es decir, lo que es posible transformar son los efectos sociales. Ésta diferencia, que en un principio sirvió para denunciar la subordinación de las mujeres y que continúa permitiendo progresivamente su instalación en la esfera pública como sujetas diferentes y con particularidades diversas –en contraste con las demandas del feminismo de la igualdad que pretendía una equiparación a los hombres más que una equivalencia¹³–, ha sido denunciada ahora de esencialista. No obstante, la diferencia sexual resulta ser un aspecto fundamental –no absoluto– en esta articulación de factores y variables locales que envuelven a las y los sujetos. Por eso, a la hora de estudiar el sistema sexo/género en términos simbólicos y materiales, es importante no sólo tener en cuenta la construcción cultural de la diferencia sexual sino también la biopolítica (Foucault, 2005), la historia social de los cuerpos, y las dimensiones socio-económicas de su articulación (Oyarzún, 2000: 271).

No es posible negar los aspectos anatómicos y fisiológicos que diferencian a mujeres y varones en términos de sexo cromosómico, gonadal y hormonal, pero tampoco se trata de sobreestimar la importancia de este argumento puesto que puede seguir sustentando un carácter fijo, irrefutable y diferenciador de los sexos y por tanto de las identidades de género. Si nos atenemos a un nivel literal de los sexos descritos, resultarían cinco sexos biológicos, una razón más para demostrar que la dicotomía varón/mujer instalada en nuestras sociedades, es una realidad simbólica, más que biológica (Lamas, 1996), realidad

¹³ Las grandes críticas realizadas al feminismo de la igualdad se basaron, de un lado, en la posición antagónica y excluyente frente a la diferencia y, de otro, por su pretensión de equiparar, en términos de derechos, mujeres a varones, puesto que ante la pregunta ¿iguales a quién?, el único referente posible en el momento es el sujeto varón. Para salir de este debate algunas teóricas propusieron el uso del concepto “equivalencia” (Fraise, 1996; Mouffe, 1992), especialmente, para las demandas de justicia de parte de los grupos excluidos y para el emplazamiento de todos y todas los/las sujetos y sujetas en la esfera pública en las mismas condiciones. Finalmente, se propuso la noción de política de igualdad en la diferencia (Scott, 1992),

ajustada para garantizar la dominación masculina (Bourdieu, 1988). El punto es no seguir subrayando éstas evidencias, para justificar los efectos desfavorables que pesan sobre las mujeres; en este sentido es que se ha denunciado el peligro de confundir y convertir desigualdades en diferencias. Si seguimos en la misma línea de análisis tampoco resultarían dos géneros. Lamas sugiere que hay que multiplicar los géneros para que el modelo vigente deje de ser hegemónico, y para ello plantea 4 géneros, a saber: masculino, femenino, transexual, mujer masculina-varón femenino (Lamas, 1996). El propósito entonces es flexibilizar las posibilidades y tratar dichas diferencias de manera rigurosa y responsable.

Ahora vemos que, más allá del comportamiento biológico de la diferencia sexual, el tema recae también sobre el cuerpo, puesto que éste es el puente generado entre esa materialidad concreta y el orden simbólico: “el cuerpo es una entidad socializada, codificada culturalmente, constituye el sitio de intersección, de lo biológico, lo social y lo lingüístico, toma sus formas de acuerdo a los códigos normalizadores” (Braidotti, 2004). En palabras de Gayatri Spivak (1987), el cuerpo es la propia localización primaria en el mundo, y es precisamente este incardinamiento o naturaleza situada de la subjetividad, lo que permite subvertir las normas culturales. Es decir, el carácter maleable y móvil que se le ha reconocido nos permite darle un viro a su historia, el cuerpo tiene la capacidad de ser afectado, de afectar, y de afectarse a sí mismo por/en las relaciones de poder y las tecnologías de poder (Foucault, 2003; Butler, 2002)

La denuncia del esencialismo que esta diferencia sexual soporta, según debates actuales en el campo del/los feminismo/s y de los estudios de la mujer (ahora ya las mujeres), se debe a que si se sigue enfatizándola no habría mucho que refutarle a los mandatos del género y a la heterosexualidad normativa que continuarían determinando los “cuerpos que importan”. Por tanto, la invitación es a comprender dicha diferencia y superarla para dar paso a otras estrategias o por lo menos conceptualizar la diferencia de manera distinta, pues como diría Jacques Derrida “La única salida es una reconstrucción permanente del lenguaje”, y si la

en la cual la primera es condición apremiante para alcanzar la segunda.

categoría “mujer” no corresponde a ninguna categoría unitaria y unificadora, ni siquiera el plural “mujeres” da cuenta de las distintas realidades y contextos, el problema ya no debe ser tratar de descubrirla (Mohanty, 1984; Mouffe, 1999) y por tanto, los interrogantes de búsqueda se replantean: “¿cómo se construye la categoría `mujer` como tal dentro de los diferentes discursos? ¿Cómo se convierte la diferencia sexual en una distinción pertinente dentro de las relaciones sociales? Todo el falso dilema de la igualdad versus la diferencia se derrumba en el momento en que no tenemos una entidad homogénea de ‘mujer’ enfrentada a otra entidad homogénea llamada ‘varón’ sino una multiplicidad de relaciones sociales en las que la diferencia sexual está construida siempre de muy diversos modos, y la lucha en contra de la subordinación tiene que plantearse de formas específicas y diferenciales” (Mouffe, 1999: 112).

La apuesta de Chantal Mouffe es a superar el tema de la diferencia sexual puesto que su sustento epistemológico inicial ha sido reformulado, de manera que hay que disolver las diferencias de todo tipo y en su lugar establecer una cadena de equivalencias entre las distintas luchas democráticas, con tal de crear una articulación equivalente entre las demandas de las mujeres, los negros, los trabajadores, los homosexuales y otras/os (Mouffe, 1999: 112), de lo contrario el esquema jerárquico no se destruye del todo. Esta invitación es válida como acción estratégica, pero no se puede homogeneizar los intereses y las demandas así como los procesos históricos que soportan.

Por ello, considero que hay que retomar el debate inacabado de la modernidad con respecto a la emancipación no alcanzada de las mujeres y para ello es pertinente tener en cuenta la propuesta de Rosi Braidotti, quien llama a potenciar la diferencia, pero ya no en términos de diferente *de*, sino diferente *para* poner en práctica valores alternativos y nuevas formas de conocimiento que permitan superar el binarismo varón/mujer. La diferencia a la cual se refiere la autora es multirrelacional y sería vista, por lo menos, en tres niveles: diferencia con respecto a los varones, diferencias entre mujeres y finalmente, diferencias dentro de cada sujeto; ésta última daría paso a las especificidades individuales (Braidotti, 2004, 17). La reivindicación de la diferencia por parte de Braidotti se debe a que no se puede

compensar los siglos de exclusión y de descalificación padecida por las mujeres, con una rápida integración a la fuerza laboral, auspiciada por el Estado, en las instituciones y en los sistemas de representación simbólicos (Braidotti, 2004: 20), y porque además no se ha superado del todo la matriz de la cultura patriarcal. Sin embargo, la aceptación de las diferencias no es sólo en términos formales –legales– sino en el profundo reconocimiento de la multiplicidad, la complejidad y la diversidad.

Aunque dispares, estas dos posiciones apuntan a un propósito afín y es el de superar un sistema de representación hegemónico y excluyente, apuntando ambos a la necesidad de reorganización y transformación social de las condiciones materiales básicas de vida.

1.3 Acerca del género

Con respecto al género, Judith Butler propone el concepto actuación/performance y lo incluye dentro de los términos del lenguaje, es decir, del discurso, dejando de lado, de esta manera, las discusiones biologicistas y de colectivo social. Su planteamiento incide en el poder regulatorio de la representación de normas en el proceso de socialización. Para Butler el género no consiste en estructuras externas a la mujer, que se le imponen en un sistema de regulación patriarcal ajeno. El propio cuerpo encarna esas estructuras y las reproduce de manera consciente o inconsciente con la participación activa de las propias mujeres, puesto que el género supone un sujeto –mujer– que aún no se ha construido, por lo tanto lo que hace es reafirmar una definición de “mujer” prescriptiva, definición culturalmente dominante que norma la subjetividad femenina. En otras palabras, Butler subraya que el género sostiene la “gran narrativa” de la heterosexualidad. Según esta crítica, el género no es un centro interno ni una esencia estática, sino un ejercicio reiterado de normas tales que producen la apariencia del género como una profundidad interna de obediencia... esta repetición y reiteración de normas lleva consigo la propia posibilidad de deshacerlas (Butler, 1997). En este sentido, la tarea de la agencia social es, precisamente, la de subvertir las normas, para el caso, heterosexuales.

1.4 Acerca de la diferencia

En la discusión en términos de dominación-subordinación, la diferencia es vista como un aspecto negativo, como una marca de inferioridad, como un sello que, en el peor de los casos, arrastra a los no-sujetos a adoptar mecanismos de sobrevivencia, ocultándose tras una aparente homogeneización, a investirse de discursos y prácticas de “doble estándar”, o terminan siendo definidos como “otros”, en el sentido de diferentes de. No obstante, las luchas por el reconocimiento han hecho posible las uniones estratégicas, permitiendo a grupos de sujetos conquistar un lugar desde donde hacerse oír. Una vía entonces es darle un giro de 180 grados a estas representaciones negativas, visibilizándolas como positividad. Se trata de leerlas en reversa. En este sentido, no se pone en tela de juicio la diferenciación del sexo, es más su afirmación posibilita la articulación de otras categorías sociales, por ello se apela a su rehabilitación puesto que “permite reconsiderar las demás diferencias: de raza o etnia, de clase, de estilo de vida, de preferencia sexual, etc. La diferencia sexual representa la positividad de las múltiples diferencias” (Braidotti, 2004: 17). Podemos constatar que esta estrategia ha sido efectiva y relevante históricamente, pues a través de ella se ha logrado, en diversos contextos y situaciones, una reivindicación de las mujeres, una incorporación por ejemplo de lo chicano, una resignificación de lo negro, lo latino, lo indio y lo indígena: “están las fuerzas protagonizadas por nuevos grupos de actores (jóvenes, mujeres, indígenas, homosexuales, etc.) que emergen de la multiplicidad social para reclamar su derecho a la singularización de la diferencia contra la represiva uniformidad del Standard de la identidad mayoritaria; están las fuerzas vitalizadas por el debate feminista que acusa la clausura nomológica de la autorepresión masculina” (Richard, 1993: 12).

Desde este punto de vista, el reto de la integración y de la transformación cultural es el respeto y la comprensión de las diferencias puesto que ésta permite la construcción de lazos de correlaciones, aproximaciones, afinidades y semejanzas, así como de contrastes y contradicciones pues las cosas están relacionadas entre sí tanto por sus diferencias como a través de sus similitudes, como afirmara Stuart Hall (1980). Para abordar las diferencias

complejas, no sólo la sexual, Avtar Brah (2004), sugiere metodológicamente cuatro formas de conceptualizarla y analizarla, a saber: como experiencia, como relación social, como subjetividad y como identidad.

La experiencia es siempre una interpretación y al mismo tiempo necesita ser interpretada como ya lo señaló Joan Scott, es en sí misma una construcción así que no es de ninguna manera un espejo de la realidad en cuestión/cuestionable, por ello existe “la necesidad de re-enfatizarla como una práctica de significación tanto simbólica como narrativa; como una lucha por las condiciones materiales y los significados” (Brah, 2004: 121). En este sentido, es útil reconocer las diferencias como indicador de la singularidad, particularidad o peculiaridad de nuestras “historias” colectivas en la que la experiencia personal puede insertarse como una biografía individual en la medida que permite su reconocimiento como sujeto localizado y estas “diferencias” no pueden perderse en la articulación social y cultural y mucho menos marginalizarse ya que juegan como evidencias de una nueva reconstrucción colectiva.

Del mismo modo, las trayectorias tanto históricas como contemporáneas de las situaciones materiales y de las prácticas culturales generan condiciones de solidaridad que posibilitan la construcción de identidades de grupo y son precisamente esas inscripciones de las narraciones colectivas compartidas en los sentimientos de la comunidad lo que Brah señala como relación social.

La subjetivación entonces es un proceso tanto social como individual; esto permite entender las inversiones psíquicas que hacemos al asumir posiciones de sujeto específicas que se producen social y culturalmente. La identidad aparece íntimamente relacionada con los anteriores aspectos, como un elemento transversal, como un proceso, como una producción contextual específica que hace posible identificaciones temporales (Brah, 2004: 131). La identidad se construye de muchas variables tales como nacionalidad, género, etnia, clase, edad, éstas toman intensidades distintas de acuerdo a la situación; no obstante, el sujeto es algo más que la suma de estas variables, puesto que influyen sobremanera los procesos

relacionales, retrospectivos y genealógicos (Braidotti, 2004: 67).

En suma, el concepto de diferencia, refiere a la variedad de representaciones en las que los discursos específicos de la diferencia se constituyen, cuestionan, reproducen y resignifican. Escuchar y reconocer la polifonía de los diversos relatos y textos en los cuales los múltiples sujetos toman parte y se construyen social, cultural e históricamente, es una de nuestras primeras tareas y en la que la diferencia sexual debe ser asumida como el puente que conecta, articula y permite cruzar las fronteras de las especificidades. Es decir, la diferencia es vista como complemento e interdependencia.

1.5 Género como categoría de análisis o dimensión de género

La categoría género reemplazó a la categoría de patriarcado, la cual resultó un concepto vacío de contenido, mientras que género, se incorporó como una categoría neutra que posibilita la existencia de distintas formas de relación entre mujeres y varones, entre “lo femenino” y “lo masculino”: dominación masculina, dominación femenina o relaciones igualitarias (De Barbieri, 1992), además permite su aplicación en diferentes momentos históricos y pensar la liberación de las mujeres desde distintas formas de organización social.

Por otro lado, se refuta justamente este carácter neutro, por considerarlo políticamente débil, poco comprometido e insuficiente a la hora de incardinar concreta, social e históricamente el pensamiento occidental con respecto a la construcción de las diferencias sexuales; por encubrir desigualdades entre varones y mujeres; por obviar las relaciones asimétricas en su supuesta neutralidad; y por las condiciones dispares entre discurso y práctica, entre cultura y naturaleza, entre lo real y lo simbólico en las cuales se ha construido¹⁴ (Scott, 1988; Oyarzún, 2000; Braidotti, 2001). Sumada a esta desconfianza se

¹⁴ La crítica más pertinente al género provino de las teorías postcoloniales y las feministas negras; de las epistemologías feministas que trabajan en el campo de las ciencias naturales, especialmente, la biología, y el de las pensadoras lesbianas. Para saber más acerca de estos debates ver Braidotti, Rosi. “Género y postgénero: ¿el futuro de una ilusión?”, en *Feminismo, Diferencia Sexual y subjetividad nómada*, Barcelona, Gedisa,

encuentra la adopción de este concepto por el Banco Mundial y por organizaciones con intereses económicos para la aplicación de sus políticas en la región, como también por aparatos institucionales-estatales que recortan y neutralizan la agencia.

No obstante, el plus de esta propuesta radica en que ha permitido abrir líneas de investigación diferentes, proporcionando opciones teórico-metodológicas distintas. En un análisis actual permite dar cuenta del sistema sexo/género imperante para descodificarlo, permite revisar la matriz de las desigualdades y la red de relaciones que se establecen con otras formas de desigualdad sociales.

Sea cual sea la filiación conceptual con respecto a género, lo cierto es que esta categoría abrió el camino hacia la idea de la construcción cultural permanente de los sujetos, siendo así el aspecto cultural y social lo que establece qué es lo “propio” de cada sexo y no la biología. En definitiva, “requerimos utilizar la perspectiva de género para descubrir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos, y representaciones culturales sexistas y homofóbicas” (Lamas, 1996). Una de las salidas estratégica al imperio heterosexual y a la limitación del género la propone Butler (2002) a través de la performatividad discursiva, en suma, la construcción permanente en el lenguaje, o la ampliación metafórica, pero a la vez estratégica, de lo femenino (Eltit, 1990; Richard, 1993).

El tema pasa por un giro teórico y metodológico que permita tanto la traducción como la comprensión de las prácticas de manera distinta. Bourdieu afirma que “la lógica del género es una lógica de poder, de dominación”, por tanto esta lógica es “la forma paradigmática de violencia simbólica”, entendida ésta como “aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento” (Bourdieu, 1988). Desde esta perspectiva el poder es dominación, es decir, el poder es negativo y uno de los fines sería conquistarlo.

La versión positiva (no restrictiva) del poder la ofrece Michel Foucault, para quien el poder

2004, p.31.

no se tiene sino que se ejerce, circula, debido a que está en todas partes, viene de todos los lados; en este sentido no hay lugar para la toma o conquista del poder, ya que si éste es microfísico lo es porque todos y todas tenemos el poder de afectar y de ser afectados mediante este tipo de relaciones. No obstante, esta mirada analítica no significa que no puedan emerger solidificaciones del poder o que su circulación sea una cuestión “democrática”. Más bien apunta al requisito de la libertad para poder operar con un concepto de poder que circula, pues si no se es libre, el poder ya no es un ejercicio, sino (y ahí si) una dominación¹⁵.

Pero ¿cómo lograr este paso? A través de la deconstrucción del lenguaje por un lado, empero esto se logra a través de una previa concientización de las situaciones determinantes (Freire, 1970), o como diría Butler siguiendo a Foucault, las condiciones y los procesos que condicionan al sujeto son los mismos que lo convierten en consciente de sí mismo y en agente social (Butler, 1997); una develación de las representaciones, historización de las costumbres, valores y creencias culturales, es apremiante tanto política como intelectualmente “cuestionar códigos heredados en la ética y en la política, y analizar la construcción del sujeto sin olvidar la materialidad de la diferencia sexual” (Lamas, 1996).

1.6 Aterrizando los debates en Colombia

Es evidente que el sistema educativo tiene una gran responsabilidad en la transmisión, producción y reproducción del sistema sexo/género imperante pero no es el único sistema que lo hace, a menudo se le otorga mayor trabajo del que le corresponde (Giroux, 1990). No hay que dejar de lado el hecho de que se inserta en un marco social más amplio en el que se intersecan múltiples sectores, variables, factores y problemáticas, que a la vez lo determinan y direccionan. En este sentido, revisaré –grosso modo– el panorama nacional para luego realizar las conexiones con el sistema educativo. Trataré de hacer una

¹⁵ Al respecto, ver Michel Foucault “El sujeto y el poder”, en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001, pp.241-259.

reelaboración teórica de la propuesta de Nancy Fraser, respetando las situaciones reales actuales y los intereses de mi tesis.

1.6.1 *El Contexto Nacional*

El escenario político, económico, social y educativo colombiano requiere políticas basadas en el reconocimiento y la redistribución para alcanzar la justicia social y cultural (Fraser, 1997), condición base para superar los conflictos actuales. Estas matrices socioeconómicas y culturales están intrincadas y producen el sistema sexo/género actual.

La justicia en términos redistributivos, tiene que ver con las condiciones de injusticia socioeconómica de larga data en Colombia, agravados por el conflicto armado que atraviesa hace más de cuarenta años, el desplazamiento forzado que ha dejado millones de víctimas, el desempleo¹⁶, el dominio del sector productivo por parte de un par de grupos económicos, y por las nuevas condiciones económicas que han empeorado considerablemente las condiciones y alejan las posibles soluciones que tienen que ver con una reestructuración profunda a nivel político y social. Propuesta poco posible en el gobierno actual.

Por su parte, la justicia de reconocimiento se relaciona con las tensiones generadas con las injusticias culturales o de representación, que han privilegiado a varones y subvalorado a mujeres, afrocolombianos, población LGBTI (Lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales), indígenas, gitanos, entre otros. La salida a este tipo de injusticia instalada desde los procesos de colonización, la da un cambio cultural, una reinterpretación y revalorización de las representaciones actuales.

¹⁶ Para revisar en detalle estas problemáticas sociales ver: *Las mujeres frente a la violencia y la discriminación derivadas del conflicto armado en Colombia*, Bogotá, SISMA Mujer, 2006; *COLOMBIA. Cuerpos marcados, crímenes silenciados. Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*, Madrid, Amnistía Internacional, 2004; *Déjenos en paz. La población civil víctima del conflicto armado interno en Colombia*, Madrid, Amnistía Internacional, 2008.

En Colombia, ambos procesos se implican y se genera lo que Fraser denomina el dilema de redistribución-reconocimiento. Se hace necesario trabajar estos dos aspectos para superar las condiciones de injusticia, puesto que si el problema fuera únicamente de clase, se solucionaría con el primer proceso y si fuera de sexo-género o etnia se remediaría con el segundo, pero los problemas de redistribución-reconocimiento en Colombia son de corte estructural e histórico y parten del mismo sistema de construcción societal y de una estructura cultural valorativa. En este mismo sentido, y como ya lo he anotado insistentemente en apartados anteriores, las y los sujetas/os estamos atravesados por varias categorías y no se pueden analizar ni proponer soluciones aisladas, estamos enfrentados constantemente a situaciones problemáticas o bivalentes, en las que se debe alcanzar la justicia en varios niveles (Fraser, 1997).

Para el caso colombiano, la reparación de las injusticias distributivas tiene lugar en los colectivos afectados por la pobreza, para la población campesina, para los/las desplazados/as víctimas de la guerra, y para los/las reinsertados/as de la guerra. Por su parte el proceso de reconocimiento, es decir, valoración de las especificidades, es relevante para los afrodescendientes, las comunidades LGBTI (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e Intersexuales), y para los grupos ROM y gitanos “en Colombia la situación de las personas homosexuales, lesbianas y transgeneristas se caracteriza, de un lado, por la vulneración de sus Derechos Humanos, y de otro, por los avances en su reconocimiento social como sujetos de derechos” (Cantor, 2008: 7)

Tanto el género como la etnia, requieren de reconocimiento y redistribución. Si bien las mujeres han logrado paridad en el sistema educativo, no han logrado socavar la división sexual del trabajo. Los intentos por reducir los mandatos de género de manera conciente o no, no han generado condiciones sustanciales para las sujetas¹⁷.

¹⁷ Si bien las mujeres se han visto obligadas a incorporarse al mundo laboral no han logrado transformaciones estructurales, siguen ocupando cargos medios, los salarios son más bajos respecto de sus pares varones, continúan ejerciendo las profesiones denominadas “femeninas” y cumpliendo una triple jornada de trabajo, es decir trabajo doméstico, trabajo fuera de casa y la maternidad.

Las comunidades afrocolombianas, aún siendo parte del proceso histórico de construcción del país, requieren reconocimiento como colectivo¹⁸ y redistribución económica. Las comunidades y grupos indígenas, también presentan una condición ambivalente, en la medida en que requieren políticas de redistribución –mejor devolución– de sus terrenos, y reconocimiento como grupo. Sin embargo, la justicia cultural, en este caso, no se alcanza a través de la supresión de las diferencias, porque ellas, al contrario de otras posiciones de sujeto, no requieren renunciar a su identidad.

En efecto, la salida al androcentrismo, al sexismo y al racismo, se logra mediante la transformación valorativa cultural y resignificación de las diferencias. Para paliar parte del problema, el gobierno ha implantado las políticas de discriminación positiva, tanto a nivel social como educativo, pero como lo afirma Fraser “lejos de abolir las diferencias de clase *per se*, estas soluciones afirmativas las mantienen y ayudan a darles forma” (Fraser, 1997: 42), en este sentido la vía, continúa señalando la autora, es un cambio político y social es decir, medidas que representen un cambio profundo y revelador. El camino en Colombia es mantener la presión y las luchas por las vindicaciones y exigir la distribución justa de recursos, acceso a medios de vida y oportunidades materiales habilitantes que permitan avanzar en los niveles de justicia. Se requiere sí de medidas específicas que hay que conquistar y mantener¹⁹.

Para resarcir la falta de justicia en términos de reconocimiento, el gobierno colombiano a

¹⁸ “En el 1993, el Estado colombiano promulgó la Ley 70, la cual reconoce a la población afrocolombiana como un grupo étnico y fija pautas para la protección de su identidad cultural y derechos” (CIDH, 2006: 54). No obstante, el reconocimiento demandado no ha se ha hecho efectivo, es más tanto la población afrodescendiente (20% de la población total) como la población indígena (2% de la población total), figuran como uno de los grupos más violentado y vulnerado por el conflicto armado.

¹⁹ En Colombia las luchas por los derechos y por el reconocimiento han permitido una legislación sobre el aborto terapéutico en tres casos especiales (Sentencia C-355/2006); el reconocimiento del derecho a la pensión de sobreviviente a las parejas del mismo sexo en calidad de uniones de hecho (sentencia C075/ 2007); y más recientemente, en febrero del presente año, las luchas de la población LGBT lograron que la Corte Constitucional reconociera que los beneficios, las garantías y la obligaciones otorgadas a los compañeros y compañeras permanentes de las parejas heterosexuales (esto es 42 artículos, contenidos en 28 códigos y leyes), también pueden ser otorgados a las parejas y uniones del mismo sexo. El reconocimiento aunque no de manera automática favorece el acceso a los recursos materiales, un ejemplo claro es la ley de co-propiedad de tierra en el matrimonio, que favorece a las mujeres en Uganda y que relata Amina Mama (2001).

emprendido varias medidas para su reparación, por ejemplo, a través de la Constitución de 1991, da estatus político a los diversos grupos indígenas, y a las minorías étnicas y religiosas. Estas medidas se encaminarían en palabras de Fraser a “reparar la falta de respecto mediante la revalorización de las identidades de grupos injustamente devaluadas, pero deja intactos tanto el contenido de esas identidades como las diferenciaciones de grupo implícitas” (Fraser, 1997: 39). Las acciones entonces, según la autora, son transformativas, deconstructivas. El trabajo para desestabilizar el orden hegemónico es fuerte y difícil, pero esta consideración es más viable que la primera puesto que se posiciona en el ámbito del lenguaje y de lo simbólico.

Evidentemente hay que apostar a superar las medidas paliativas de las discriminaciones afirmativas que poco favorecen la redistribución real y el reconocimiento multicultural. La tarea es problematizar el dilema redistribución-reconocimiento, en las situaciones en las que se intersectan, clase, etnia, género y sexualidad. Estos ejes se complementan y generan relaciones de interdependencia que se pueden descodificar y transformar.

Aplicado al campo educativo colombiano, el tema de la redistribución debe ser historizado, analizado e incorporado en las propuestas curriculares, pero la transformación en términos materiales le corresponde al Estado emprenderla. Por su parte, en el tema de reconocimiento se puede hacer mucho en las aulas. Tiene que ver con la visibilización de grupos, sectores y sujetos emergentes que han logrado un espacio propio gracias a sus luchas y demandas constantes en términos de inclusión, no discriminación y ciudadanía plena. Esta visibilización se logra mediante la historización de los procesos, el análisis de las matrices, el reconocimiento de los aportes y la transformación discursiva que promueva nuevas figuraciones²⁰ (Haraway, 1990; Braidotti, 2001), pero también con la implementación de estrategias tácticas para desnaturalizar los sexos y las sexualidades, reconstrucción de las representaciones, los conceptos e imágenes del sistema sexo/género imperante en la sociedad. Lo anterior con el fin de revertir las relaciones de poder

²⁰ Término acuñado por Donna Haraway en 1990, y reutilizado por Braidotti (2001), para hacer referencia a un estilo de pensamiento que evoca o expresa salidas alternativas a la visión falogocéntrica del sujeto.

verticales, promover la reutilización de los espacios y la revisión de las relaciones que tienen lugar dentro y fuera del espacio educativo, entre otras vías posibles. Asimismo tiene que ver con la reformulación de los currículos formales y visibilización del currículo oculto, revisión de las prácticas pedagógicas, la formación y perfeccionamiento docente, los mecanismos y las condiciones de intervención.

Las iniciativas adelantadas en términos educativos en Colombia para compensar el tema de redistribución y reconocimiento de género han sido, principalmente, en términos de equidad, pero éste ha sido un concepto restringido, dirigido especialmente a reducir las brechas entre ricos y pobres y entre el sector rural y urbano: “si bien es cierto que la pobreza es una realidad incuestionable y de primer orden para las políticas públicas, se corre el riesgo de asumir que ella es la causa de todos los problemas” (Fuentes y Holguín, 2006: 195). Por tanto las políticas vigentes se encaminan a mejorar el nivel de acceso al sistema –éste se mide a través de la tasa de ingreso y permanencia, alfabetización²¹, en la que la equidad se puede confundir con paridad o educación mixta, que aunque son aspectos que pueden aparecer, no son el objetivo principal por carecer de transformaciones estructurales y profundas. El reconocimiento de género es más problemático puesto que los debates sobre la discriminación por género aún no se dan de manera abierta y compleja “la relación género-educación remite a dos cuestiones que ni las políticas públicas ni la sociedad civil le confieren importancia, en consecuencia, se convierten en problemas de segundo o tercer orden” (Fuentes y Holguín, 2006: 195). Estas problematizaciones se entrecruzan por ello, es pertinente pensar la equidad de género en educación en términos de justicia de redistribución-reconocimiento, empero a estas dimensiones socioeconómica y cultural, agregaría la dimensión histórica, a través de la cual hay que rastrear, develar y determinar las inequidades del momento para afrontarlas de manera apropiada.

²¹ Hay que tener cuidado con el doble peligro que estos medidores a simple vista representan, puesto que por un lado hacen parte de una estrategia de medición que impone el nuevo sistema económico y por otro, sin un seguimiento riguroso y acciones específicas que garanticen la participación de todas y todos en el sistema educativo, resulta una medida superficial y meramente numérica. Las mediciones y evaluaciones, en sentido tradicional, tanto nacionales como internacionales tienen dentro de sus criterios de revisión: acceso al sistema, nivel de alfabetización, matrícula, escolaridad, ingreso y egreso, entre otros.

2. EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

2.1 *Marco internacional*

Evidentemente, las propuestas internacionales para incorporar la perspectiva de género en la educación surgen de los movimientos feministas y de los centros de género, sin embargo las propuestas progresistas –pedagogía crítica– y emergentes –estudios culturales– empiezan a incorporarlas en sus líneas y grupos de investigación durante los años 70 y 80. Las presiones ejercidas desde estos espacios empiezan a hacer ruido –a nivel gubernamental e institucional– y tienen sus primeras apariciones en los programas de “escuelas con justicia social”²² aunque el acento esté puesto, principalmente, en disminuir las brechas económicas y sociales constituye una vía de visibilización.

La pedagogía crítica de origen norteamericano (Henry Giroux, Michael Apple, Peter McKlaren, Stanley Aronowitz), incorpora en sus discursos y propuestas la democratización de la educación para que las mujeres, los negros, y los marginales sean vistos como sujetos activos en los procesos educativos. El análisis de la estructura y organización escolar encaminado inicialmente a desentrañar y comprender “las relaciones entre la escuela y las diferencias de clase, raza y etnia” (García, 2003: 6), devino un escenario apropiado para la investigación feminista y la revisión de las desigualdades entre varones y mujeres en la escuela.

²² Con respecto a la educación con justicia social un ejemplo encontrado en la región es el caso de Argentina, donde en las últimas décadas sugirieron principalmente dos medidas, por un lado, las propuestas encaminadas a promover la igualdad de oportunidades, traducidas en escolaridad obligatoria y universal, mejoras de infraestructura, equipamiento y capacitación docente; y propuestas dirigidas a mejorar la distribución equitativa de recursos y prestaciones, por otro, éstas incluyen los programas de tipo compensatorio y de acción afirmativa, entre los ejemplos de este tipo de acciones se encuentra la reformulación de criterios utilizados para otorgar becas, la donación de útiles escolares, reformulaciones de planes de estudios diferenciados, etc. Molina, María Gabriela (sf). Estudio sobre criterios para la evaluación de la justicia social en las instituciones educativas. Documento de trabajo OEI disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/estudio.PDF> . En realidad estas medidas han sido constantes en las políticas educativas de la región.

En los años 90, las Conferencias²³ desarrolladas y las políticas educativas propuestas por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) generaron un marco de compromisos estatales que más tarde empiezan a surtir efecto en las agendas educativas de los países de la región. La incorporación de la perspectiva de género en la educación desató una serie de investigaciones y proyectos para desmontar el orden establecido. Se propuso la creación de materiales nuevos encaminados a reconstruir las relaciones aulares, reconceptualizar la disciplina y la autoridad (Giroux), revisar el lenguaje y las prácticas docentes; también se impulsó la revisión de textos guía para la descodificación de estereotipos sociales y análisis del lenguaje sexista (Lomas; Van Dijk), entre otras acciones adelantadas durante la década.

No obstante, la equidad de género, más allá de la igualdad entre los sexos, sigue siendo difícil de alcanzar. En efecto, los contextos violentos, los entornos escolares inseguros y las instalaciones de saneamiento inadecuadas tienen una influencia negativa en la autoestima, la participación y la permanencia en la escuela, afectando principalmente a las niñas. Por su parte, los libros de texto, los planes de estudio, los formatos de clase y los comportamientos de los docentes siguen contribuyendo a consolidar los estereotipos relativos a las funciones, roles y espacios de ambos sexos en la sociedad (UNESCO, EPT: 2007). En este sentido, las investigaciones “han permitido avanzar algo en una metodología, que de todos modos presenta grandes dificultades, al tener que enfrentarse a los estereotipos sexistas todavía vigente en la sociedad, con el arraigo de la división sexual tradicional en la mayoría de familias, y sobre todo, con el conservadurismo de los medios de comunicación” (Subirats, 1999: 27), en este contexto las fuerzas exógenas van en contravía de los esfuerzos adelantados en los espacios escolares, hecho que facilita que la vida exterior disipe las posibilidades que se originan en las experiencias democráticas en las escuelas (Gutmann, 1987).

²³ Ver cita n° 3.

El tema de género también ocupa un lugar en las propuestas de Escuelas Democráticas (Epstein y Johnson, 2000; Apple y Beane, 2005). Uno de los objetivos de estas escuelas es la preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías (Apple y Beane, 2005. p.21), para lo cual hay que crear estructuras y procesos democráticos para configurar una nueva experiencia en la escuela y transformar los currículos para lograrlo. Esto implica la participación y toma de decisiones de todos los sujetos involucrados en los espacios y procesos escolares, sobre todo de los “destinatarios” de estas políticas y programas: las y los estudiantes, debido a que las comunidades de aprendizaje presentan un carácter diverso: “Este tipo de comunidades incluyen a personas que reflejan diferencias de edad, cultura, origen étnico, clase, género, aspiraciones y capacidades” (Apple y Beane, 2005:26), disparidades que enriquecen las experiencias educativas en lugar de obstruirlas pues están en directa relación con los contextos cotidianos de los que las y los estudiantes hacen parte.

En esta misma vía, dentro las propuestas de coeducación y escuelas inclusivas²⁴ convergen las demandas de las mujeres, las minorías, los sujetos con necesidades educativas especiales y favorecen los contextos interculturales, construyendo situaciones que alimentan y amplían las posibilidades para los múltiples sujetos.

2.2 Marco Nacional

2.2.1 Educación con perspectiva de género o equidad de género en la educación

La incorporación de la categoría de género en las políticas educativas en Colombia es reciente. No obstante, las demandas de las mujeres a su derecho a la educación secundaria y terciaria, empezaron en los años 20; una década más tarde aparecieron los primeros informes segregados por sexo para conocer la participación de las mujeres en el sistema educativo –nivel de alfabetismo, presencia y deserción en la escuela y número de docentes– pero es sólo en 1993 que se dan a conocer publicaciones, enmarcadas en estudios

²⁴ Impulsadas en la región principalmente por las Organizaciones de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (OEI). Para los interesados revisar: www.oei.es

latinoamericanos, en los cuales se describe con más detalle la situación de los sexos en educación (Domínguez, 2005).

El feminismo de la igualdad, introducido en Colombia por Magdalena León y Florence Thomas durante los años 70, y su lucha por los derechos legales iguales entre varones y mujeres se articula bajo la consigna de igualdad de oportunidades para todos, enfocando sus esfuerzos hacia los sectores institucionales y políticos, no incorporando de momento las luchas reivindicativas y el desmonte de las matrices culturales que sostienen las desigualdades cuyos proyectos se configuran y consolidan en estos mismos años. Las iniciativas de igualdad de oportunidades para todos permiten que durante los años 70 y 80 se logra un aumento considerable de las matrículas femeninas y un aumento en la apertura de colegios mixtos. Pero no es sino hasta la década del 90 que se empiezan a instalar los planes de igualdad de oportunidades con mayor énfasis en el sector educativo²⁵, aunado a las nuevas exigencias de calidad.

Las porosidades resultantes de los movimientos feministas, tanto de la igualdad como de la diferencia, permitieron la aparición de una nueva perspectiva, que pretendía ser radical, superar la demanda formal, incorporar las capacidades y necesidades específicas y ampliar el marco de posibilidades y de participación política, económica y social y cultural de los y las sujetos/as: *la equidad de género*. Partiendo de estos intereses, la equidad de género pretende constituirse en una “perspectiva que implica considerar las necesidades de las personas y las lógicas desde las que éstas se plantean, que, en su conjunto, desbordan el género y se asocian con [otras] variables sociales” (García, 2003: 7). Así este enfoque se dirige a la reconstrucción de las relaciones entre varones y mujeres en todos los espacios e instituciones sociales.

Si bien estas iniciativas se distancian del enfoque de género, se comienza a instalar el concepto de *equidad de género* en la agenda nacional y se crean organismos (Consejería

²⁵ “A pesar de las afirmaciones democráticas sobre la igualdad de oportunidades, muchos obstáculos bloquean todavía el camino de los jóvenes sin privilegios en las escuelas: por ejemplo, el uso excesivo de las

Presidencial para la Mujer, Dirección Nacional para la Mujer, el Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM), etc.), con el fin de desarrollar programas dirigidos a mujeres para repositionar sus roles sociales y contribuir a la educación de sus hijos en el caso de las madres cabeza de familia. En estos programas, también se pone el acento en la juventud y en los grupos con mayor vulnerabilidad y riesgo. No obstante, la noción de equidad que se emplea para la institucionalización no reconoce el género como reproductor de desigualdades sociales, focalizando las acciones en la reducción de las brechas entre ricos y pobres y entre los sectores urbanos y rurales pero no en el sexismo, la discriminación, el androcentrismo y el machismo imperante en todos los sectores sociales y, para el caso, en las instituciones educativas (Fuentes y Holguín, 2006).

Las primeras investigaciones educativas intentaron incluir la mirada de género para indagar por el lugar que ocupaban las mujeres en el espacio escolar²⁶. Posteriormente surgió la pregunta por las relaciones de género y los estereotipos presentes en los libros guías²⁷. Durante los años 90 se adelantaron proyectos de investigación para examinar los textos escolares con el fin de identificar patrones sexistas y discriminatorios, no obstante, los esfuerzos fueron aislados, tuvieron poco impacto y resultados bajos. Más recientemente se empieza a indagar el impacto de las prácticas pedagógicas, y los dispositivos de género (García, 2003, 2004, 2007), en la configuración de las subjetividades.

Un estudio realizado por Ángela María Estrada, titulado “Los estudios de género en Colombia, entre los Límites y las posibilidades”, muestra el poco interés investigativo sobre la construcción y las relaciones de género en el ámbito escolar antes de 1997²⁸. Sin embargo a partir del año 2002, las investigaciones se incrementan, por un lado, porque

pruebas estandarizadas” (Apple y Beane, 2005: 35).

²⁶ Los primeros estudios sobre mujer y educación son realizados por el Centro de Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes en 1985 (Domínguez, 2005)

²⁷ Al respecto ver: Silva, Renán, *Imagen de la mujer en los textos escolares*, en *Revista Colombiana de Educación*, N° 5, Bogotá, CIUP, 1987 y Turbay, Catalina. *Los textos escolares y la socialización de género*, en *Revista Colombiana de Educación*, N° 31, Bogotá, CEID-FECODE, 1993.

²⁸ De 42 estudios existentes, sólo 10 se ocupaban lateralmente del tema y con un tinte cuantitativo “un panorama en cifras que muestra la persistencia de la desigualdad de oportunidades” (Estrada, García y Caicedo, 1998).

también aumentan los financiamientos pero principalmente porque crece la preocupación por encontrar herramientas pedagógicas que ayuden a resolver los conflictos escolares con tal de ayudar a reducir la violencia en términos amplios²⁹, en esta ocasión el concepto va aparejado con el concepto de diversidad³⁰. Este “redespertar”³¹ de la temática de equidad también permitió la reapertura de programas dirigidos a “Mujeres y Desarrollo” de la Consejería para la Equidad de la Mujer (2003-2006).

Esto da como resultado las primeras medidas adoptadas por el sistema educativo, las cuales se dirigían a mejorar el nivel de acceso y la homogeneización de los planes de estudio, mediadas encaminadas, principalmente, a optimizar las cifras. Las investigaciones cuantitativas actuales con este enfoque en Colombia se centran en la revisión de los rendimientos femeninos en la pruebas de Estado (García, 2003).

En la lista de propuestas educativas con equidad encontramos la de coeducación (Ministerio de Educación Nacional, 1999)³², la cual está basada principalmente en una perspectiva relacional de los géneros que invita a revisar la situación de varones y mujeres, pues los efectos se producen en los dos sexos aunque de manera diferente. También encontramos el proyecto de escuelas inclusivas en el cual se busca que las estrategias pedagógicas sean instrumentos pensados, planeados, intencionados para hacer realidad la equidad y la igualdad de oportunidades entre los géneros, favorecer las relaciones en contextos multiculturales y responder a las necesidades educativas que garanticen la educación para

²⁹ Ver cita 7

³⁰ Desde el año 2003 se integra el componente de diversidad en educación a raíz del impulso de políticas nacionales para favorecer la discapacidad, las migraciones, los desplazamientos forzados y las diferencias étnicas y religiosas (Domínguez, 2005). Esta iniciativa tiene que ver, en parte, con los compromisos adquiridos en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, que se celebró en Panamá, la cual tuvo como tema prioritario “La educación inicial en el siglo XXI”, con el fin de valorar las políticas alternativas, tendentes todas a una mayor equidad social (Fernández, 2000)

³¹ Durante el periodo presidencial 1998-2002, varias iniciativas anteriores de equidad de género, juventud e igualdad de oportunidades se cerraron.

³² En Medellín gracias a las luchas y demandas realizadas por las mujeres desde los años 70, se logró instalar -en los años 90- en todo el departamento de Antioquia iniciativas continuas de coeducación en las aulas escolares, orientadas principalmente a disminuir principalmente la discriminación de las niñas y mujeres adolescentes, quienes son más vulnerables a la deserción escolar por motivos económicos, inserción temprana al sector laboral, embarazo entre otros factores (Domínguez, 2005).

todas y todos.

La propuesta de escuelas inclusivas surgió de la necesidad de dar respuesta a la complejidad y diversidad de los contextos por motivos de orden étnico-racial, clase social, discapacidades físicas y/o cognitivas y de género, siendo este último el desafío más reciente y problemático. Este concepto viene a ampliar y reemplazar los conceptos de “justicia social” e “integración” en la escuela y su apuesta primaria es “la modificación institucional de la escuela para que responda a las necesidades básicas de todas y todos las/los estudiantes” (García, 2007: 49). En las contrariedades del marco educativo contemporáneo en Colombia la propuesta de escuelas inclusivas se ha convertido en la posibilidad que tienen los grupos minoritarios, afrodescendientes, indígenas y población LGBT así como para la población desplazada por el conflicto armado, de exigir reconocimiento y respeto a sus derechos en las instituciones “La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad sexual, sin excepción alguna, desde una perspectiva de reconocimiento y protección de los derechos humanos, así como de restitución en caso de vulneración de los mismos” (García, 2007: 49), esto exige cambios profundos y constantes en la prácticas aulares, situacionales y comunitarias.

En Colombia el tema de género transita por los caminos de la equidad. Pero en la escuela es adoptado como un dispositivo disciplinante cuyos focos principales son el cuerpo y la sexualidad. En este sentido, en las propuestas de educación sexual el tema de género toma un matiz que puede agudizar la confusión frente al tema: “en los pocos casos en que el género aparece como uno de los tópicos presentes en algunos proyectos de educación sexual, los esbozos del tema se ‘sensualizan’ (García, 2004: 12). No se ha logrado superar el nivel del uso del lenguaje que hace referencia a hombres y mujeres para referirse al género.

3. EL CAMINO HACIA LA SEXUALIDAD Y LA CIUDADANÍA

A nivel legislativo, la Constitución de 1991 gatilla varias transformaciones sociales, políticas y educativas³³. Desde el mismo proceso de formulación –a través de la conformación de la Asamblea Constituyente– se favoreció la participación de diversos sectores y actores –colectivos de mujeres, sindicalistas, académicos/as, ex-guerrilleros, dirigentes indígenas y afrocolombianos– superando, teóricamente, la tendencia bipartidista imperante hasta ese momento e instalando un concepto de ciudadanía inclusiva. La Ley de leyes incorpora principios decretados por los lineamientos internacionales sobre Derechos Humanos, Derechos Sexuales y Reproductivos (DHSR), Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), Derechos del niño y de la niña, de los/las jóvenes y de los adultos y las adultas mayores; favorece la libertad de cultos y reconoce el carácter plural y multicultural del país; al tiempo que aboga por una educación integral que involucre todas las dimensiones del ser humano y que garantice acceso y calidad para todos. A través de esta normativa, se abre una gama de posibilidades jurídicas y políticas para la protección y defensa de los derechos de las mujeres y de las minorías étnicas, sexuales y religiosas³⁴. Sin embargo, no se hace una referencia clara y directa sobre la educación de las mujeres y la equidad de género en educación, la aproximación realizada es en términos de igualdad entre los sexos, y se ofrecen garantías y mecanismos para buscarla.

Producto del proceso anterior y respondiendo a los principios de la Declaración de Educación para Todos (Jomtien, 1990), en 1994 se logra constituir el estatuto orgánico que reglamenta la educación, Ley 115 de 1994; y que promueve la reforma curricular en la cual

³³ En los años 90, las demandas de la globalización en América Latina, exigen transformaciones y modernización de todos los sistemas educativos, lo que implica esfuerzos y recursos de los gobiernos para modernizar la gestión de los agentes e instituciones educativas; ofrecer igualdad de oportunidades de acceso y calidad; fortalecer la profesión docente; aumentar la inversión en educación y abrir los sistemas de enseñanza-aprendizaje a las necesidades sociales. A esta serie de exigencias se suma un concepto neoliberal del papel del Estado, impulsado y diseñado por el Banco Mundial para la región. En esta nueva noción se le disminuye la responsabilidad al Estado para garantizar el derecho a la educación y lo convierte en un estamento regulador de la prestación de un servicio que se encuentra en el mercado.

³⁴ La Constitución Nacional de Colombia (1991) reconoce diferentes tipos de familia; la posibilidad de elegir el número de hijos y la pareja; la protección especial a la maternidad; la ampliación de los mecanismos de participación; la libertad de conciencia y de cultos; la sanción de la violencia intrafamiliar y sexual y todo

se incluye la implementación del Proyecto de Educación Sexual a través de proyectos pedagógicos, la educación cívica, ética y en valores humanos, y fomenta la implementación de planes decenales de educación.

3.1 Educación Sexual en Colombia

3.1.1 Antecedentes y actualidad

Rastrear los antecedentes de la Educación Sexual en Colombia no es tan complejo por la trayectoria tan corta, los pocos protagonistas y las escasas acciones, producto de las luchas que se libraron en el camino. Haré un breve barrido por sus inicios para detenerme en la década del 90 a la fecha, pues los aportes y trabajos anteriores van a ser decisivos para la instalación en la agenda pública.

Los primeros acercamientos al tema de la sexualidad en Colombia aparecieron entre las décadas del 60 y 70, cuando un grupo de expertos, provenientes de las ramas de la medicina, la antropología, y la psicología, iniciaron trabajos aislados, en diferentes líneas. Destacándose los trabajos sobre planificación familiar, estudios de género y el feminismo de la igualdad³⁵, sin embargo quienes lideraron la tarea en el tema de la sexualidad fueron los y las ginecólogas/os, así “se podría decir que el primer acercamiento semioficial a la educación sexual fue la planificación familiar; es decir que no siempre una relación sexual tiene que llevar a un embarazo era una manera de empezar a hablar de la sexualidad” (Cardinal de Martín, 2005: 41; Profamilia, 2005). Sin embargo las primeras prácticas

tipo de discriminación sobre los sujetos sociales. Ver artículos 1, 13, 18,19, 40, 42, 43, 53 y 67.

³⁵ Los rostros visibles de este nuevo proyecto fueron pocos: Cecilia Cardinal de Martín, ginecóloga, quien estudió en Estados Unidos cuando aparecieron los primeros métodos anticonceptivos: la píldora, el condón y el diafragma. En 1962 regresó a Colombia e inició sus labores en una clínica de planificación familiar, en donde ofrecían el método del ritmo, la píldora y el condón; Fernando Tamayo, también ginecólogo, realizó en 1965 un viaje a Nueva York, animado por la aparición del diafragma, el cual introdujo en Colombia en ese mismo año junto con los otros métodos ya conocidos y sentó el precedente para la fundación de Profamilia en 1965; Magdalena León, antropóloga fue de las primeras investigadoras que en la década del 70 se interesó por la mujer y la familia, en un país en el que la mujer no era reconocida como actor social. Magdalena es considerada como pionera en la institucionalización de los estudios de género en la Universidad Nacional, también es reconocida por su trabajo en la Red Mujer y Participación Política. Finalmente, Florence Thomas, psicóloga, representante del feminismo de la igualdad, miembro fundadora del grupo mujer y sociedad en 1985. (Dágner y Riccardi, 2005, Fonseca, 2005).

educativas en sexualidad se camuflaron en las temáticas ocasionales de Ciencias Naturales y Salud, relegadas a la estrategia de la campaña escolar ocasional.

A fines de los años 70 y durante los 80, el aumento desmedido de la población, preocupaba a todos los países de la región “la gente tenía relaciones sexuales y los niños crecían sin control” (Cardenal de Martín, 2005), de manera que se empezó a mirar la planificación familiar como una solución a los problemas de población. Las campañas lideradas por la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (Ascofame) y la CRESALC (1976), en el tema permitió que se realizaran alianzas con el UNFPA³⁶ y el MEN, y se instaura la cátedra de Comportamiento y Salud en los colegios para los grados superiores (10° y 11°), iniciativa que posteriormente se materializara en manuales sobre fecundidad, mortalidad, morbilidad y migraciones, estructuradas por sexo y edad poblacional.

En los años 90, el constante trabajo realizado por Cecilia Cardinal de Martín y la voluntad política expresada por la Primera Dama del momento quien lideraba el Programa Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia (PPJMF), permitieron ir instalando el tema de la educación sexual en las instituciones escolares como política estatal³⁷. En 1993 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), planteó el primer Proyecto Nacional de Educación (PNES) y le otorgó carácter obligatorio en todas las instituciones educativas. Este propósito fue ratificado en la Ley General de Educación de 1994, que plantea la educación sexual como eje transversal y determina su cumplimiento a través de proyectos pedagógicos. Entre 1994 y 1995 se publicaron una serie de cartillas, 14 en total, para afianzar el desarrollo del proyecto, cada cartilla iba dirigida a un grado escolar con un

³⁶ El Fondo de Población de las Naciones Unidad (UNFPA), es la organización que mayor presencia ha tendido en Colombia impulsando programas educativos (Programa de Población y Desarrollo UNFPA-MEN, 1980; Apoyo a la promoción y prevención en salud sexual y reproductiva, Minprotección-UNFPA, 2004; Proyecto Colombia, 2005; Programa Nacional de Educación Sexual-Convenio MEN-UNFPA, 2006).

³⁷ El Proyecto de Ley Número 1 que permitió adoptar y reglamentar la educación sexual en la educación formal en Colombia fue presentado en 1991 ante la Cámara de Representantes. Posteriormente se convocó a un grupo de expertos y se inició la Formulación del documento de trabajo del Plan Nacional de Educación Sexual de la República de Colombia en 1992, dando pie a la realización del Congreso Iberoamericano de Educación Sexual. Educación Sexual-Sida-Participación Comunitaria en la ciudad de Medellín, en el mismo año y que sirvió como antesala a la validación del PNES en 1993, mediante el decreto 03353.

énfasis³⁸ específico para cada curso y estaba acompañado por unos lineamientos generales para su implementación. A pesar de los esfuerzos el programa no arrojó los resultados esperados ni se ejecutó en su totalidad. En este plan se hacían menciones laterales al género y las conexiones las establecen: la equidad entre niños y niñas reforzado en los primeros años de escolaridad con el reconocimiento, valoración y replanteamiento de los roles de la pareja así como la valoración del trabajo femenino, la igualdad en la diferencia, los juegos mixtos, la ruptura de estereotipos sociales (PNES, 1993, 1995).

En 1999 se actualizó el PNES y en esta oportunidad si se hace mención a la equidad entre los géneros, uno de los objetivos reza de la siguiente manera: “Promover los derechos sexuales y reproductivos de la juventud, con una perspectiva de equidad entre los géneros” (PNES, MEN, 1999: 9), sin embargo, los énfasis y lineamientos generales propuestos en el plan anterior se mantuvieron. Por su parte, dentro de la formulación de los Lineamientos Curriculares para las áreas fundamentales, sólo los Lineamientos en Ciencias Sociales (1999) incorporan de manera explícita el enfoque de género, presentan un lenguaje inclusivo consistente, reconocen los aportes de los estudios de género al avance de las Ciencias Naturales y a las luchas contra la discriminación (Fuentes y Holguín, 2006).

Posteriormente, en el grupo de estándares elaborados para cinco áreas, sólo dos hacen mención al tema de la sexualidad y la ciudadanía y sólo uno de ellos alude al enfoque de género. Los estándares de Ciencias Naturales (2004) incluyen temas del cuidado del cuerpo, la sexualidad y la reproducción: “los estudiantes de octavo a undécimo grado deben desarrollar una postura crítica frente a los papeles tradicionales de género y sus vivencias en estos campos”³⁹ (MEN, 2004), los estándares de competencias ciudadanas (2004) por su parte, reconocen las diferencias de género, incluyen los derechos sexuales y reproductivos, el respeto a la orientación sexual de las personas, y el rechazo a la discriminación sexual y

³⁸ Los énfasis propuestos y presentados en orden ascendente para cada nivel, es decir de preescolar a grado undécimo son: identidad, reconocimiento, tolerancia, reciprocidad, vida, ternura, diálogo, cambio, amor-sexo, responsabilidad, conciencia crítica y creatividad. En total son 12 grados, que se apoyan con dos cartillas de presentación del material denominado *pedagogía de los afectos*.

³⁹ Ejemplo de estándar de competencia en ciencias naturales para los grados de los dos últimos niveles.

de las minorías étnicas y sexuales.

El camino hacia la incorporación de la perspectiva de género como una variable permanente y continua en las propuestas y planes educativos ha sido difícil de allanar, por lo que finalmente se constata un trabajo discursivo pero de poco impacto (Fuentes, 2006; García, 2003; 2008).

3.2. De la Educación en Valores a la Construcción de Ciudadanía

3.2.1 Antecedentes y actualidad

El Proyecto de Construcción de Ciudadanía, por su parte, tiene sus orígenes en la educación cívica y en valores propuesta en el artículo 41 de la Constitución Política “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de principios y valores de la participación ciudadana” (CP, 1991:18), contenido reforzado en La Ley General de Educación en su artículos 13 y 14, en el cual presenta los *objetivos comunes de todos los niveles*, incisos b) y c) y *la enseñanza obligatoria*, incisos a) y d); en esta misma vía, la Ley propone tres ejes transversales para desarrollar estas competencias: Constitución Política y Cívica; Educación para la Justicia y la Paz y la Solidaridad. Este enfoque se refuerza también con las propuestas de formación ética y de moral y de enseñanza para el reconocimiento de la diversidad multicultural.

Los Lineamientos Curriculares de Ciencias sociales, por su parte, abonan considerablemente estos esfuerzos y, finalmente, los estándares en Competencias Ciudadanas presentan grandes avances en el enfoque de derechos, participación, convivencia, respeto a la diversidad y el multiculturalismo:

Los estándares básicos de competencias ciudadanas, desde el punto de vista formal, son un marco de referencia para avanzar hacia una escuela democrática y pluralista,

puesto que se propone desarrollar en los jóvenes competencias ciudadanas básicas que pueden favorecer en reconocimiento de las diferencias por orientación sexual y de género. Tales competencias están pensadas para que cada persona pueda contribuir a la convivencia pacífica y para que valore y respete la pluralidad y las diferencias (Cantor, 135).

Así, se pasa de una educación cívica⁴⁰ sustentada en un comportamiento social deseable según las normas convenidas socialmente, en la cual se busca que los sujetos y sujetas acaten la ciudadanía entendida como el respeto por las normas y leyes al igual que por los derechos y libertades de los otros, a una educación ciudadana que busca una ciudadanía activa. La ciudadanía se entiende aquí como un comportamiento social proactivo en la construcción y cumplimiento de la norma, para lo cual se espera un ejercicio ciudadano defensivo y propositivo en relación a los derechos civiles, sociales y políticos (MEN, 2004).

3.3 Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía

Actualmente, ambas propuestas convergen en el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (convenio MEN-UNFPA, 2006, 2008) cuyo objetivo es formar a las personas como sujetos activos de derechos, capaces de vivir una sexualidad libre, saludable y placentera, que se reconozcan y relacionen consigo mismos y con los demás desde las diferentes cosmovisiones y contextos, a la vez que promuevan transformaciones sociales y culturales. El marco conceptual de este programa se centra en los conceptos de Ser Humano, Educación, Ciudadanía y Sexualidad, que confluyen en la Propuesta de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, emanados en las políticas nacionales, de los documentos internacionales sobre Derechos Humanos y de los documentos de las Naciones Unidas.

⁴⁰ Es indiscutible la influencia ejercida por el manual de Carreño cuya instrucción se mantuvo hasta finales de la década de los 80 en las escuelas y colegios, de hecho en colegios de ciudades pequeñas y zona rural se mantuvo su enseñanza hasta entrados los años 90.

4. Acerca de las y los docentes en Colombia

A pesar de las demandas sobre enfoque de género en educación que provienen de los movimientos feministas, los grupos de mujeres, de las propuestas de organismos internacionales como la UNESCO, la UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia), la CEPAL, el PNUD, en Colombia, no se incluye aún en la formación inicial de las y los docentes puesto que existe una dificultad de legitimación académica de las teorías y análisis de género dentro de las universidades. Hay un par de intentos aislados pero aún no logran permear el sistema de formación docente en su conjunto, sector en el que la presencia femenina es predominante.

En Colombia la gran mayoría –tres cuartas partes– del gremio docente son mujeres. Su presencia es predominante en los niveles de preescolar y básica primaria, datos similares a los resultados que arrojan estudios en la gran parte de los países latinoamericanos. La “feminización” de la profesión docente y la subvaloración tanto social como económica son las principales problemáticas que afectan al gremio docente. Se hace urgente revisar sus matrices y las interconexiones de factores que han relegado a este ejercicio profesional y que lo mantienen en unas condiciones casi precarias. Es necesario reposicionar a las y los profesoras/res como intelectuales críticos que promuevan pero que también produzcan saberes (Giroux, 1990), que participen en la formulación de las propuestas educativas, y que se involucren en la elaboración rigurosa de currículos, sin embargo, hay que empezar por “imprimir un cambio radical en la concepción tradicional que prevalece en la educación y la socialización femeninas” (Fuentes y Holguín, 2006: 185).

Hasta el momento se han encontrado mínimas experiencias de formación docente que incluyan la perspectiva de género. Aunque existen Lineamientos generales para la formación de maestros (MEN, 1997), los ejes esenciales son investigación, innovación y actualización, por lo que no hay elementos encaminados al trabajo del enfoque de género, habría que inferirlos tal vez, y para ello hay que tener una mínima formación en el tema.

Como he tratado de mostrar en este apartado, las iniciativas educativas en Colombia, no han incorporado de manera sustancial el enfoque de género “la adopción de la perspectiva de género en las políticas y programas de salud sexual y reproductiva ha tenido que ver más con la incorporación de un mandato institucional, fruto de la presión de las agencias financiadoras externas que con un compromiso construido a partir de las necesidades sentidas por las instituciones o con un nuevo enfoque para analizar y abordar los eventos sexuales y reproductivos” (Viveros, 2006:159). Los intentos no superan las propuestas de equidad formal que aún se mantienen en las demandas de la igualdad. No estoy subestimando este enfoque, reconozco que es crucial para alcanzar la justicia redistributiva propuesta por Fraser, no obstante, considero que los debates acerca de la diferencia sexual y la diferencia, revisados al inicio, son relevantes para el contexto cultural colombiano, en términos de herramientas comparativas, relacionales y dialogales. De hecho no propongo obviar los aportes provenientes del feminismo de la igualdad, éstos pueden incorporarse a los aportes realizados por la línea de la diferencia, es decir me inclino por la búsqueda de la diferencia en la igualdad puesto que de esta manera se podría superar el dilema de la redistribución-reconocimiento, sin embargo el acento lo pongo en la diferencia, vista como una categoría amplia a favor de la incorporación de las diferencias entre sujetos y al interior de cada sujeto.

De otro lado, se constata que uno de los grandes problemas que presenta Colombia, en términos de derechos, es su desconocimiento por gran parte de las mujeres vulneradas –mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, indígenas, afrodescendientes, desplazadas– y comunidades en riesgo⁴¹, pero esta problemática también se plasma en la población joven puesto que en materia de salud sexual y reproductiva, por ejemplo, “las y los jóvenes no son pensados desde el Estado como sujetos políticos que definen sus proyectos y tienen la posibilidad de participar y actuar en la esfera política en la cual se toman las decisiones sobre los temas colectivos” (Viveros, 2006: 163) . El tema de derechos es un tema de privilegio, puesto que los ejercen las personas que los conocen y que tienen los medios para

⁴¹ Una de las recomendaciones realizadas al gobierno colombiano por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en su visita *in loco* en el año 2005, es realizar campañas para dar a conocer los

exigirlos⁴², esto obstaculiza considerablemente que las no-sujetas se invistan y luchen por esta condición en los espacios sociales; la imposibilidad de ejercer sus derechos retarda los procesos de reconocimiento y redistribución, hecho que contrasta con los acercamientos que convencionalmente se han realizados a los temas del cuerpo, las emociones, el sexo y la sexualidad, los cuales han sido y siguen siendo controlados e ignorados desde una ética (moral) hegemónica que genera y refuerza la exclusión, la discriminación, la sumisión, el autoritarismo, la violencia en sí.

derechos en especial de las mujeres y de los grupos vulnerable, numerales 66 y 213.

⁴² Comentario realizado por Beatriz Quintero, perteneciente al comité de la Red Nacional de Mujeres. Entrevista realizada por la autora en febrero de 2009.

III. METODOLOGÍA

1. Enfoque metodológico

El estudio se lleva a cabo desde el enfoque cualitativo de investigación en el cual se realiza una triangulación de metodologías y técnicas, predominando una dinámica de análisis-interpretación. Se emplean niveles y dimensiones de la metodología de Análisis de Contenido (AC) a través de documentos, apoyado en técnicas de Análisis Textual (AT), para el caso Análisis Crítico del Discurso (ACD) con el fin de reforzar la fase analítica con estrategias intertextuales y extratextuales. Finalmente, se complementa con una interpretación directa con los textos amparada en el marco teórico desarrollado.

En primera instancia, se revisan los documentos oficiales, es decir la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 para determinar los enfoques y el nivel de importancia que se le otorga a los temas de Educación Sexual y Ciudadanía desde Las Políticas de Estado. Luego reviso los programas implementados desde 1991 a la fecha, para materializar dichas políticas con el fin de develar los discursos latentes/subyacentes en las nociones de sexualidades y ciudadanías a la luz de las propuestas teóricas y conceptuales sobre perspectiva de género, cuerpo, sexo y sexualidad, por un lado; y ciudadanía, conocimiento y ejercicio de derechos, inclusión, reconocimiento de la alteridad, respeto a la diferencia, por otro, para realizar los respectivos análisis e interpretaciones, y finalmente realizar sugerencias que podrían servir para una metodológica de formación docente alternativa.

En estas fases: exploratoria y descriptiva, se puede constatar tanto el progreso como las máscaras con las que empiezan a instalarse los temas de género, las sexualidades y las ciudadanías en la agenda pública educativa, evidencias que se registran en el capítulo del marco teórico, en los apartados 2 y 3. A través de este análisis exploratorio, también, se determina el corpus de trabajo. Posteriormente el Análisis de Contenido (AC) de los

documentas me permite establecer los niveles y las categorías a rastrear.

Tomo el Análisis de Contenido (AC) en un sentido amplio, como señala Piñuel citando a Bardin, así el AC se convierte en una tarea de des-ocultación o develación de las expresiones (discursos), donde lo que interesa es indagar lo latente, lo significativo, lo potencial, lo aparentemente no dicho de todo mensaje (texto). Esta perspectiva abre la dimensión de lo no manifiesto del texto, lo cual admite nuevas variables analíticas y complementos metodológicos (Piñuel, 2002).

En cuanto al nivel semántico que propone el Análisis de Contenido (AC) –aunque no rige para todas las categorías establecidas para lo cual se complementa con la dimensión interpretativa basada en el marco teórico– establezco dos unidades de significación o relevancia: unidades léxicas y unidades temáticas. Dentro de las primeras se encuentran las preposiciones “en” y “para”, con el fin de analizar el tratamiento y/o acercamiento a los temas de sexualidades y diversidades que se proponen en el material revisado, en casos tanto explícitos como inferenciales. Con respecto a las segunda unidad de análisis elijo conceptos, más que para rastrearlos y cuantificarlos para realizar interpretaciones a la luz del marco teórico. (Navarro y Díaz, 1994; Piñuel, 2002; Porta, Luis y Miriam Silva [sf]). Mi interés se centra en subrayar las inflexiones de los discursos más allá de lo evidente y de las buenas voluntades que puedan encarnar.

Dentro del AC relaciono los diseños *transversal*, *longitudinal* y *triangular*. El primero me permite seleccionar muestras de corpus textuales que difieren en posturas frente a la misma categoría establecida y así revisar los enfoques de manera independiente. Puntualmente se da el caso en el análisis de las propuestas pedagógicas realizadas de manera paralela en términos de tiempo, no obstante esto sólo es posible para los últimos años analizados, por ello el diseño *longitudinal* me brinda flexibilidad a la hora de analizar el mismo corpus en estos momentos diferentes en que surgen las propuestas, ya sea aplicando medidas repetidas de la misma perspectiva o de muestras independientes. Finalmente el diseño *triangular* me permite ir comparando las distintas perspectivas sobre una misma categoría.

(Piñuel, 2002).

El Análisis Crítico del Discurso (ACD), me es útil a la hora de subrayar los discursos presentes al interior o que subyacen a los textos revisados. El nivel semántico hace posible relacionar las enunciaciones con los sujetos de enunciación (qué dicen y qué no dicen) con el grupo a quién va dirigido para determinar cómo lo dicen, esto me permite poner atención a los desequilibrios de poder, las desigualdades sociales y a las prácticas no democráticas. Entendiendo que el poder, también, es una manera de controlar tanto los actos como las mentes de las personas (Van Dijk, 2006).

A través de la conjugación de estos enfoques semántico-discursivo, trato de indicar –más allá del cómo las fuerzas dominantes de una sociedad construyen versiones de la realidad que favorecen sus propios intereses– cómo las representaciones de esa “realidad” afectan y pliegan los cuerpos con el propósito de continuar controlándolos y, ahora, gobernándolos a través de las ideologías, los discursos, los dispositivos y mecanismos pedagógicos (Foucault, 1992; García, 2003, 2004, 2007).

Finalmente, la interpretación basada en el marco teórico me permite hacer los ajustes necesarios entre estas metodologías y mis intereses investigativos.

2. Corpus de la Investigación

Dentro de las dinámicas desarrolladas se hace necesario establecer qué se propone, quién lo propone a quién/quienes lo dirigen y para qué. Para ello, el corpus del trabajo se compone de dos miradas, de un lado los programas y propuestas que emanan de las políticas de Estado y políticas oficiales y de otro las propuestas que parten de grupos emergentes.

Dentro de la primera categoría, en la línea de sexualidades, están los Planes Nacionales de Educación Sexual: PNEs, 1993; PNEs, 1999; Proyecto Piloto de Educación para la

Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: Hacia la Formación de una Política Pública, MEN-UNFPA, 2006 y el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, 2008 (PESCC Convenio MEN-UNFPA). Y en la línea de Ciudadanía están las Competencias Ciudadanas, MEN, 2004 y el mismo Proyecto Piloto 2006 y el PESCC, 2008. Estos lineamientos van dirigidos, principalmente, a la educación pública en los niveles de primaria y secundaria.

Complementando esta mirada se encuentra *El programa de Salud Sexual y Reproductiva para Jóvenes de Profamilia Joven*. Aunque esta Institución no es Estatal, representa la voz autorizada en Salud Sexual y Reproductiva. Profamilia, Asociación Pro-Bienestar de la Familia Colombiana, es una entidad privada sin ánimo de lucro, con más de cuarenta años de servicio en el país. Cuenta con el auspicio y el financiamiento de la Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF, sigla en inglés). Esta entidad brinda el 65% de los servicios de Planificación en Colombia a través de cuarenta centros de atención a nivel nacional. Profamilia Joven inicio en el año 1990 y es un Programa de Atención Integral Especializado en Sexualidad y Derechos Sexuales y Reproductivos para todas las personas menores de 20 años.

En la segunda categoría se encuentran dos organizaciones no gubernamentales (ONGs) que trabajan por los derechos de la población LGBT. Sus propuestas presentan un enfoque de Derechos Humanos y Derechos Sexuales, dirigidas a jóvenes y adolescentes.

Homofobia y convivencia en la escuela, investigación desarrollada entre los años 2005 y 2007 en Bogotá, cuyo propósito final es “aportar lineamientos pedagógicos para una educación en sexualidad y para la sexualidad desde una perspectiva de la diversidad sexual y de los Derecho Sexuales” (Cantor, 2008, p.12) y *Lineamientos Pedagógicos para la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos, 2008*, son trabajos adelantados por La Corporación Promover Ciudadanía con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional y la Alcaldía Mayor de Bogotá, en el segundo caso. La Corporación Promover Ciudadanía es una organización no gubernamental dedicada al trabajo de Derecho Humanos.

Diversidad Sexual en la Escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Propuesta Adelantada por Colombia Diversa en el año 2007. Este trabajo es el resultado de una investigación realizada en el año 2005, llevada a cabo en cinco jornadas de cuatro colegios distritales de Bogotá. Colombia Diversa es una organización no gubernamental que trabaja en favor de los derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (personas LGBT) en Colombia. El fin de la propuesta realizada es el de ofrecer instrumentos pedagógicos para abordar el tema y la presencia de la diversidad sexual en las instituciones educativas, así como las reacciones discriminatorias, intolerantes y violentas en contra de la población LGBT “con este material esperamos contribuir a la construcción de prácticas pedagógicas e institucionales que valoren la diversidad sexual, en un marco de reconocimiento y respeto de los Derechos Humanos de las personas LGBT” (Colombia Diversa, 2007).

3. Estrategia de recolección del material de Investigación

La selección del material obedece al interés por conocer la respuesta que da el Estado colombiano en materia de educación a los temas objeto de esta investigación: *sexualidades y ciudadanías* y revisar cómo incorpora la perspectiva de género en sus lineamientos a partir de los años 90, momento en el cual el tema de educación sexual logra instalarse en la agenda del Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, me interesó revisar las perspectivas que adoptan y las propuestas que realizan los grupos emergentes puesto que su visibilización como grupo y sujetos ha sido producto de grandes luchas que aún no logran reconocimiento social y cultural y cuyas demandas partieron en forma sistemática en 1991⁴³ y las cuales han sido vinculadas en las propuestas oficiales de manera lateral y nominal.

El corpus objeto de análisis e interpretación fue recopilado gracias a la Estadía de

⁴³ No obstante es a partir del año 2000 que logran fortalecer los procesos y mecanismos de visibilización.

Investigación de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos que me permitió viajar a Colombia para conocer de cerca las experiencias adelantadas. De esta manera pude entrevistarme con varios investigadores y contactar diversas organizaciones que me facilitaron información requerida que luego fui depurando pues no todas realizaban propuestas dirigidas al campo escolar. Realicé entrevistas semiestructuradas que no incluí dentro del análisis propiamente dicho pero que me permitirán sustentar algunos de mis argumentos, puesto que en el caso de las dos organizaciones no gubernamentales el trabajo realizado es reciente pero obedece a trabajos previos no sistematizados.

4. Estrategia de análisis e interpretación del material de Investigación

Las estrategias utilizadas en el análisis del material de investigación son el producto de la triangulación de elementos del Análisis de Contenido (AC), el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la interpretación. Así se establece el nivel semántico, unidades léxicas y temáticas y discursos para fundamentar el análisis y la interpretación.

IV. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, la Escuela como Institución ha sido foco de nuevos discursos y conceptualizaciones en la que se replantean y modifican los roles y las tareas de las y los docentes. La escuela vista, ahora, como un espacio de cruce de culturas en el que los maestras y maestros son un actor más que configura otra cultura que se relaciona con la de las/los estudiantes y demás participantes de la comunidad educativa, constituye un nuevo reto pedagógico para el cuerpo docente que consiste en una mediación reflexiva de dicho cruce (García, 2003 siguiendo a Pérez Gómez, 1995). La idea de vincular a la profesora/profesor como un sujeto que *interactúa en*, ya no que *controla a*, implicaría la posibilidad de afectar y afectarse en la interacción entre sujetos; no obstante, los conflictos, las contradicciones y las resistencias cotidianas que se articulan en las aulas aún no dan paso a este “espacio ecológico”. Generar estas condiciones armónicas, ideales sólo es posible en términos habermasianos. Para considerar a la profesora y al profesor como simple mediador de prácticas culturales, en la que la suya sea una más, es necesario que todos los sujetos estén reconocidos y ejerzan sus derechos de manera activa, lo cual implicaría saldar las historias de desigualdades y de exclusión. En las situaciones actuales la apuesta es a alimentar y habilitar el camino del respeto de las diferencias, más allá de la mera tolerancia, para alcanzar el reconocimiento de todos como sujetos pensantes, con criterio propio, capaces de disentir, construir y expresar su propio punto de vista.

En efecto, la escuela es un escenario articulador de prácticas culturales en donde los flujos endógenos –saber académico e institucional– y exógenos –atmósfera sociomoral, costumbres, mitos, creencias– se pliegan en los cuerpos de las/los sujetas/os afectando así los procesos identitarios y de subjetivación. Por ello se hace necesario revisar los principios que la rigen, los dispositivos y las estrategias que configuran las prácticas pedagógicas para que no continúen reprimiendo emociones, disciplinando y gobernando los cuerpos y las sexualidades, en suma, para superar la lógica de producción y reproducción de determinados valores y subjetividades (*Revista Nómadas*, 2001; García, 2003, 2004, 2007). En este sentido me remitiré a los discursos sobre sexualidad y ciudadanía que subyacen en

las propuestas y programas educativos y que contribuyen a configurar el sistema sexo/género institucional.

1. Discursos sobre sexualidades y ciudadanías en los planes y programas revisados

1.1 Discursos sobre sexualidades

Con respecto a las sexualidades, los discursos que han predominado son los científicos o biologicistas y los psicologistas. Estas perspectivas aunque se muestren como técnicas o “neutras axiológicamente”, proponen una aproximación determinada, esto es individualizante y normativa en términos de sexualidad juvenil y adolescente –en pocos casos y experiencias se hace mención a la sexualidad infantil–. Con ello se pretende generar en cada “sujeta/o” capacidades/competencias para evaluar sus comportamientos sexuales con lógicas prescriptivas, aunque vayan encaminadas al ejercicio de una sexualidad “libre y satisfactoria”, empero “responsable y sana” (Viveros 2006), generando así espejismos de libertad, adherida siempre a restricciones.

Con respecto al discurso biologicista, encontramos las perspectivas médicas y ginecológicas que se instalaron en los programas de sexualidad desde los años 70⁴⁴. No se puede negar que el tratamiento de la sexualidad en los años 70 y 80, al entrar en la década del 90 amplía las perspectivas, incorporando los avances científicos, por un lado y aprovechando las laxitudes sociales construidas con la incorporación de nuevos métodos de planificación familiar, por otro, pero la biología y la medicina continúan opacando el campo de las sexualidades.

El predominio de estos discursos se constata en el acercamiento que se hace con respecto al *sexo, el cuerpo y los derechos sexuales y reproductivos*, en donde priman los aspectos fisiológico-anatómico, el cuidado, la prevención y la salud sexual. En este sentido, se

⁴⁴ Al respecto ver Dágner, Carlos y Marcelo Riccardi, *Al derecho y al revés. La revolución de los derechos sexuales y reproductivos en Colombia*, Bogotá, Profamilia, 2005 y Cardinal de Martín, Cecilia, *Educación*

enfatisa principalmente la información sobre los riesgos del ejercicio sexual, focalizando los embarazos adolescentes y las infecciones y enfermedades de transmisión sexual (ITS-ETS) y, por supuesto, la pandemia del VIH/SIDA (PNES, MEN, 1993; 1999 y Programas de Centro para Jóvenes de Profamilia⁴⁵). Estos discursos privilegian y/o ponen en desventaja a sujetos y funciones específicas, a saber: las mujeres y su capacidad reproductiva y la población LBGTI⁴⁶ y los eventuales riesgos de VIH-SIDA.

En 1992, durante la antesala de la formulación del Primer Plan Nacional de Educación Sexual liderado por el PPJMF, se reconoce la necesidad de “institucionalizar la educación sexual mediante programas formales integrados al currículo de nivel post y pre-universitario que implemente la capacitación y especialización en el área sexológica tanto en investigación como en terapia y educación sexual”⁴⁷. En 1999, en la actualización del plan anterior por parte del Ministerio de Educación Nacional ((PNES, 1993), se proponen ejes para articular las temáticas que se deben mantener a la largo de todos los grados. Los ejes son persona, familia, pareja (HOMBRE-MUJER)⁴⁸, familia y sociedad. Para ejemplificar, dentro del eje de *persona* para el grado 5° del nivel de primaria se pretende “prepararlos [estudiantes varones y mujeres] para la pubertad”, luego en el grado 7° de educación secundaria, se propone abordar “el cuidado del cuerpo”, “los cambios físicos de la pubertad”, “la menstruación y la eyaculación” y para el grado 9° se promueve la responsabilidad para “la prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual y VIH/SIDA y de embarazos no deseados” (MEN, 1999).

Por su parte el Proyecto Piloto PESCC-2006 (Convenio MEN-UNFPA), dentro de los hilos

Sexual. Un proyecto humano de múltiples facetas, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2005.

⁴⁵ Este Centro para Jóvenes se creó en 1990. El trabajo de base es ofrecer información a los y las jóvenes que voluntariamente se acercan a sus oficinas, también realizan talleres informativos a las organizaciones e instituciones escolares que los contactan, pero su actividad principal es prestar servicios en Salud Sexual y Reproductiva a bajo costo.

⁴⁶ En Colombia se empiezan a dar las luchas por incluir la I de Intersexual, en el grupo de la población LGBT. En Brasil ya se ha ampliado el grupo y se ha incorporado al s (LGBTs) de simpatizante.

⁴⁷ Plan Nacional de Educación Sexual de la República de Colombia. Programa Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia (PPJMF), Bogotá, 1992, p. 42

⁴⁸ Este énfasis es del original.

conductores en Derechos Sexuales y Reproductivos propone que los docentes⁴⁹:

promuevan el conocimiento, la comprensión y el empoderamiento necesarios para que toda persona sepa acceder a servicios de Salud Sexual y Reproductiva de calidad (incluyendo anticoncepción, atención a disfunciones sexuales, ITS, VIH/SIDA, etc.) (MEN, 2006: 57).

Para ello los/las estudiantes deben desarrollar competencias que deben ser expresadas de la siguiente manera:

Comprendo el funcionamiento biológico de la sexualidad y de la reproducción humana, y esta comprensión me sirve para vivir una sexualidad satisfactoria y saludable para mí y para los demás (MEN, 2008:15)⁵⁰.

Una posible explicación de este énfasis podría resultar en el marco amplio del contexto social, económico, político y cultural colombiano, en el que también se sigue favoreciendo los enfoques de salubridad, higiene y planificación.

Se continúa elaborando políticas y programas basados en discursos médicos y sexológicos, pues los focos son el control de la natalidad, la prevención de los embarazos no deseados y las enfermedades e infecciones de transmisión sexual y la promoción de la planificación familiar como mecanismos para normalizar la reproducción de las poblaciones: “el gobierno de la sexualidad de los jóvenes [adolescentes y sujetos excluidos del orden hegemónico] requiere tanto de las disciplinas individuales del cuerpo y su acción correccional como de las regulaciones colectivas de su sexualidad” (Viveros, 2006: 153).

⁴⁹ Esta propuesta cambia la estrategia de ejes por hilos conductores los cuales comprenden componentes y funciones de la sexualidad, hilos y competencias que deben ser desarrolladas por las y los estudiantes “Cada componente y función de la sexualidad tiene una serie de hilos conductores, que reunidos comprenden los principales aspectos que debe abordar el sistema de educación preescolar, básica y media con respecto a la sexualidad. A cada hilo le corresponde, a su vez, una competencia general, que condensa las habilidades, las actitudes y los conocimientos que todas las personas deben haber alcanzado al completar su educación media” (PESSC, 2008, módulo 2: 8).

⁵⁰ Ejemplo de competencia que debe desarrollar la y el estudiante en el componente de función

En los últimos años, el conflicto armado y el fenómeno creciente del desplazamiento forzado de numerosas poblaciones han sido el objeto privilegiado de los programas de salud sexual y reproductiva, principalmente en lo que se refiere a la promoción de métodos anticonceptivos definitivos⁵¹ (Viveros, 2006; Profamilia, 2005, CIDH, 2006). De esta manera, la atención de los problemas distributivos y de reconocimiento se desvía por la atención a las necesidades básicas, generando prácticas paliativas que perpetúan la violencia y las desigualdades.

De otro lado, los discursos desde los grupos sexuales emergentes se focalizan en la categoría *sexo*. Sus discursos toman gran importancia puesto que las representaciones sociales y culturales que derivan de la aceptación de sus dos bases corpóreas perjudican profundamente sus posibilidades de acción, debido a que las asignaciones tradicionales subrayan exclusivamente el carácter material y funcional del sexo, es decir, lo anatómo-fisiológico, que diferencia a varones de mujeres, sin dar paso a las combinaciones, los cruces y las nuevas figuraciones que podrían resultar:

El sexo es una distinción entre hembras y machos basada en las grandes regularidades de correspondencia en los cuerpos humanos entre tres componentes del mismo: el sexo cromosómico o genético (alelos XX o XY), el sexo hormonal (carga diferenciada de hormonas femeninas y masculinas en todas las personas) y el sexo anatómico (pene o vulva al momento del nacimiento, y desarrollo de los caracteres sexuales secundarios a partir de la pubertad)... pero la propia naturaleza exhibe casos de menor correspondencia entre los componentes referidos que hacen difícil la asignación social del sexo, es decir, en casos de intersexualidad (García, 2007: 16-17).

Para los sujetos intersexuales, estos discursos biologicistas constriñen aún más sus posibilidades de visibilización y reconocimiento pues su ambigüedad genital, es decir, la coexistencia de pene y vulva con un cierto grado de desarrollo dentro de un mismo cuerpo

reproductiva.

⁵¹ Ver Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva del Ministerio de Protección Social, 2002-2006.

–llamada por la medicina hermafroditismo verdadero– constituye una “anormalidad” desde el punto de vista científico y social, y la solución posible en cualquiera de los dos casos es el quirófano para responder a los mandatos sociales de heterosexualidad obligatoria, pasando por encima de las voluntades (García, 2007).

En efecto, el discurso científico aún privilegia el tema de la epidemiología y la salud pública, desde este punto de vista la aproximación a lo sexual es positivista, aunque fluctúa entre una ambivalencia moral y pragmática (Cáseres, 2004) puesto que puede asumir políticas que privilegian la “reducción de daños” o riesgos frente a la inhibición/autogobierno “por principio”, palpable en el tratamiento de la prevención de SIDA, las ITS/ETS: “Es posible, entonces, que el mayor potencial libertario de las prácticas hegemónicas de epidemiología y salud pública esté en esa tradición de pragmatismo benefactor. Porque al abrirse a lo socialmente excluido, y al definir fórmulas para su abordaje, la epidemiología contribuye a su legitimación” (Cáseres, 2004: 43).

Resulta paradójico que la respuesta estatal a las epidemias, las enfermedades y las “desviaciones sexuales” haya permitido “cierta” visibilización e incorporación de muchas categorías social y sexualmente excluidas en las políticas y programas tanto sociales como educativos, hecho que termina jugando a favor de las presiones, demandas y luchas de los grupos emergentes, cuya legitimación se empieza a dar en el marco de derechos que anuncian todas las propuestas revisadas en esta investigación.

Es evidente que el discurso biologicista es relevante en la medida que ofrece herramientas científicas para comprender las respuestas que varones y mujeres presentan frente a ciertas situaciones. No obstante, no hay que sobrevalorarlo puesto que dichas respuestas también se ven afectadas por una serie de factores sociales, históricos y culturales que también contribuyen a la producción y configuración de dichas respuestas, las cuales pueden ser descodificadas y transformadas.

De otra parte, la intervención social con respecto a la salud sexual y reproductiva de los

jóvenes en Colombia expresa lo que Didier Fassin y Dominique Memmi (2004), siguiendo a Foucault, llaman el “gobierno de los cuerpos”, es decir, “la intromisión de los poderes públicos en la relación privada del individuo con su destino físico a través de códigos, reglamentos, normas, valores, relaciones de autoridad y de legitimidad” (Viveros, 2006:149).

De esta manera los discursos psicologistas se presentan en dos líneas: 1) cambio conceptual para buscar remover comportamientos y actitudes y 2) mecanismos o estrategias recomendadas o utilizadas para lograrlo (Cáseres, 2004). En la lógica de las políticas de prevención el Programa de Profamilia Joven tiene un horario de atención en consultorio pero también ofrece talleres educativos en los colegios a través de los cuales se entregan condones, muestras gratis de métodos de planificación, se ofrecen sesiones de consejería y prueba voluntarias tanto de embarazo como de VIH/SIDA y todo el paquete de servicios a bajo costo, mecanismos con los cuales pretenden cambios comportamentales sostenibles en el tiempo puesto que la repetición de estas lógicas empiezan a penetrar los cuerpos de las y los sujetos con su aparente aprobación, pero están diseñados, justamente, para producir tales efectos.

En este mismo orden de ideas, los discursos encaminados a la construcción del cuerpo en la escuela configuran mecanismos de auto-vigilancia, hetero-vigilancia y co-vigilancia, en donde se involucra el *sí mismo*, *los otros* (es decir los pares), y *ellos* (constituido por los docentes), generando como resultado el disciplinamiento y el gobierno de los cuerpos de los cuales se producen subjetividades modeladas. Esto permite proporcionar ciertos conocimientos que posibilitan determinadas acciones encaminadas a disminuir las problemáticas que las/los jóvenes y adolescentes generan a la sociedad, en este caso, producto de sus prácticas sexuales y/o reproductivas: fecundidad, morbilidad y mortalidad, cuyos efectos ya no son tanto disciplinantes y normalizadores sino de autoregulación, generando el espejismo de la autonomía para ejercer su vida sexual pero de manera “segura”, “sana” y “responsable”. Esto implica retardar la edad de inicio de su vida sexual, procurar parejas estables y evitar los embarazos prematuros.

Estas diversas formas de vigilancia son desplegadas en torno a los comportamientos y conductas sexuales de las/los jóvenes y adolescentes y se sustentan en “la transferencia que se les hace de las decisiones relativas a la administración y protección de su salud, el control de su reproducción, la construcción de su proyecto de vida, la escogencia de su estilo de vida, etc.”⁵² (Viveros, 2006: 151).

Para los grupos emergentes, al igual que para las mujeres, el cuerpo es el primer territorio de lucha:

cuerpo como territorio donde se materializa la subjetividad, materialización en la cual los cuerpos operan a la vez como objetos de control y disciplina, y como agentes mediante los cuales realizamos lo que somos o queremos ser. En torno a ellos, se activa un conjunto de prácticas culturales que se orientan a la producción de imaginarios diferenciados sobre el ser y el deber ser de las personas, y a los modos de normalización y control de sus fronteras” (García, 2007: 24).

Salirse de los estereotipos y modelos autorizados para lograr construir un cuerpo nuevo y “propio” es aún la lucha en las que permanecen estos grupos, pero los campos lingüísticos y semióticos están contaminados por las representaciones hegemónicas, que se refuerzan en estos programas y que la escuela se encarga de mantener. No obstante, el poder transformador que también porta la escuela es una vía para la construcción y reconocimiento de nuevas figuraciones.

1.1.1 Discursos de Género

En las propuestas revisadas, a partir del año 2000, todas empiezan a incluir el componente de género y lo conciben como una construcción cultural con un sustrato material que también es una construcción cultural y social (García, 2003, 2008; MEN, 2005, 2008;

⁵² Ver Política de Salud Sexual y Reproductiva 2002-2006, y los programas de Profamilia Joven.

Cantor, 2008). No obstante, este discurso se entrelaza y confunde con los discursos de equidad e igualdad.

La equidad se refiere en ocasiones a la equidad de género, equidad de las mujeres o equidad de los sexos y la igualdad hace referencia principalmente a la igualdad de oportunidades “trabajar por una escuela en la diversidad y para la diversidad implica la posibilidad de hacer efectiva la igualdad de oportunidades, de modo que los estudiantes y las estudiantes homosexuales puedan ser, estar y vivir en la escuela, en las mismas condiciones de todos los estudiantes” (Cantor, 2008, 121).

Las propuestas revisadas reconocen que el sistema sexo-género está entreverado en una estructuración social, en la que se diferencia radicalmente a varones de mujeres, pero en el caso de las/los sujetos homosexuales esta situación se vuelve paradójica pues al entrar en estos debates las mujeres parecen haber ganado una lucha que ellos apenas empiezan: *el reconocimiento*, no obstante, se constata que falta mucho camino para lograr desmontar los patrones culturales y sociales que aún impiden que las mujeres sean vistas como sujetas plenas con campos de acción no restringidos y con posibilidades de transformar el orden social existente.

Al respecto Profamilia reconoce que “los contenidos de género de los programas de la institución, aún no alcanzan a problematizar las relaciones de poder, ya que se requieren mensajes más directos que cuestionen las modalidades de la dominación masculina. Se precisa entonces, valorar nuevas formas de masculinidad y feminidad entre los jóvenes con fuertes componentes de equidad de género, lo cual está tímidamente sugerido en algunos contenidos”. En efecto la radicalización del tema de género y a su vez la flexibilización de las representaciones y la construcción de nuevas figuraciones debe dar paso a la emergencia de las distintas identidades genéricas.

1.1.2 Diferencia sexual

Las propuestas Ministeriales, siguiendo los lineamientos de la Ley General de Educación introduce el tema a través de la propuesta de la *igualdad de los sexos*:

Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable (Ley General de Educación, Art. 13, inciso d)).

Esta igualdad se va nombrando, en las propuestas de los últimos años, de diversas formas, hasta hacerlo de manera explícita como consta en las competencias dirigidas a las/los estudiantes de los grados de primaria publicadas en el año 2008:

Entiendo que existen diferentes formas de sentir el hecho de ser hombre o mujer. Las respeto, las valoro y actúo en consecuencia⁵³ (MEN, 2008: 10)

En los dos últimos Planes de Educación Sexual (PNES, 1999; PESCC, 2008) se incluyen nociones de orientación sexual y opción sexual; éstos términos amplían las posibilidades de las sexualidades emergentes que habían sido consideradas como “desviaciones” o parafilias (PNES, 1996, 1999) y cuya restitución de significados ha sido el gran debate librado por los grupos emergentes, quienes han luchado por el respeto y el reconocimiento de las orientaciones sexuales que superan las lógicas heterosexuales:

Comprendo que existen diferentes tipos de orientación sexo erótica y sexo-afectiva que incluyen gran variedad de manifestaciones de la atracción y el nivel de excitación sexual y amorosa⁵⁴ (MEN. 2008: 11).

⁵³ Ejemplo de competencia general de identidad de género.

⁵⁴ Ejemplo de competencia general que debe ser desarrollada dentro del componente de orientación sexual.

Entendiendo Orientación sexual como “la atracción emocional, erótica y afectiva hacia personas del mismo sexo, del sexo opuesto o de ambos sexos. La orientación sexual es el resultado de la interacción de factores sociales, culturales, cognitivos y emocionales, y la incidencia de cada factor varía en cada “persona” (APA⁵⁵, 2006). Es apremiante la revaloración e instalación de las categorías sexuales discriminadas a pesar del pánico moral que desata las construcciones de nuevas sexualidades y con ello nuevas ciudadanía. No se puede soslayar el hecho de que los homosexuales están presentes cultural y físicamente; son abundantes y no se pueden erradicar (Epstein y Johnson, 2000; Cantor, 2008).

Hay que resolver las problemáticas –desigualdades– generadas por la diferencia sexual para dar paso a las múltiples diferencias producidas dentro de las relaciones sociales y culturales, las que de no ser abordadas pueden agudizar las desigualdades. Un caso paradójico surge cuando se empiezan a visibilizar las problemáticas de la población LGBTI, ahí -como lo señalé anteriormente- las demandas de las mujeres parecen estar resueltas, estrategia que pretende esquivar el debate con respecto a las nuevas luchas.

1.2 Discursos sobre ciudadanía

Los discursos acerca de la ciudadanía se dan en términos de derechos, valores y principios. En la primera línea se subrayan los Derechos Humanos, derechos de los niños –según sea el grupo étnico al que se dirige– y los Derechos Sexuales y Reproductivos. Así, como se ha reconocido en repetidas ocasiones, se genera un discurso legal que ha reconocido un sujeto universal y asexuado: el hombre, dando origen a las luchas reivindicativas de las mujeres, instalándose el tema de la igualdad que no incorpora ningún tipo de diferencia por considerarla poco relevantes. Hasta el día de hoy las luchas de los distintos grupos han tenido que librarse legalmente en los términos de igualdad relegando el tema de la diferencia a las luchas culturales.

⁵⁵ American Psychological Association.

Por su parte, el origen conceptual de los Derechos Reproductivos corresponde a una elaboración teórica necesaria para fundamentar y tratar de construir nuevas estructuras sociales favorables a la maternidad y a la paternidad libre y responsable⁵⁶. Vemos que sea cual sea el esfuerzo por restituir derechos y garantías, se da en términos homogeneizantes y que no pretenden revertir el orden establecido.

En cuanto a los valores y principios, se transita entre estos dos términos, el primero para reforzar el carácter moral y ético y el segundo como aspecto que acompaña la propuesta de los derechos. Dentro de este grupo quiero resaltar el valor/principio de la tolerancia, debido a que está presente tanto en el discurso de valores como en el de principio y se promueve en todos los programas. Como valor en su acepción negativa, en ocasiones se confunde con la “*promoción de*”, noción que se desprende de los alegatos religiosos y moralizantes para obstaculizar la enseñanza de la educación para el ejercicio de la sexualidad comprensiva en la que se cree estar incitando a las/los adolescentes y las/los jóvenes a la práctica indiscriminada de las relaciones genitales y la incitación a comportamientos homosexuales. Este sentir se percibe en la presentación realizada por Erik Cantor al trabajo de la Corporación Promover Ciudadanía y en las/los docentes en las mesas de trabajo de los colegios visitados. Para controlar la situación se recomiendan estrategias para seguir influyendo y gobernando los cuerpos: “inevitablemente, en cierta medida el discurso moralista sobre ‘promiscuidad’ se recicló adquiriendo ropajes técnicos, y se comenzó a promover la ‘reducción del número de parejas sexuales’, fuera de, ciertamente, la práctica de ‘sexo más seguro’, cuando no eran posibles la abstinencia o la monogamia” (Cáseres, 2004: 39).

El concepto de tolerancia también porta connotaciones un tanto ambiguas que pueden terminar siendo desfavorables, como *aceptar/soportar/aguantar a alguien/algo*: “los grandes esfuerzos [de Profamilia] van dirigidos a generar tolerancia y aceptación a las diferentes opciones sexuales, que se ven en el interior de la institución, tanto en el discurso institucional como en las prácticas de sus funcionarios en los programas que se llevan a

⁵⁶ Ver Política Nacional de Salud Sexual, Ministerio de Protección Social, 2002-2006.

cabo en Cali” (Profamilia, 2005). De esta manera existe el riesgo de que las propuestas no superen el llamado a la tolerancia y se reduzca todo a la estrategia de condescendencia (Bourdieu, 1988), pues la simple incitación a la tolerancia no representa cambios profundos, ni respeto y reconocimiento de las diferencias y aunque se haga mención, éstas van aparejadas de “valores” que han obstaculizado la acción de las mujeres principalmente, como es *el amor*.

En términos formales, el PNEB ha buscado: propiciar la autonomía, la autoestima, la convivencia y los estilos de vida saludables, de una manera dinámica, dialogal y permanente, legitimando un espacio en el ámbito escolar que permita la reflexión frente a la sexualidad para construir de manera colectiva formas de relación dentro de una cultura tolerante, creativa y respetuosa por la diferencia que haga posible el desarrollo del amor y de la vida (Cantor, 2008: 126).

La relación entre las sexualidades y los afectos se muestra también como problemática. Por lo menos en la cultura occidental la relación amor-sexualidad ha estado marcada y cargada por una historia jerarquizada que ha conllevado desventajas para las mujeres. Este vínculo define características diferentes para las sexualidades femeninas y masculinas, en las que aparece un acento marcado del amor-pasión como característica masculina y amor-romance como cualidad femenina (Loyola, 1998). Presentar esta relación como universal es desconocer la marca histórica y las divergencias culturales (Szasz, 2004), asimismo subrayarla demasiado puede acentuar esta jerarquización pues no se han construido nuevos referentes; las únicas variaciones han sido las concesiones dadas a los varones de mantener varias relaciones eróticas sin compromisos emocionales, mientras a las mujeres se les mira mal cuando construyen prácticas semejantes.

Finalmente, a la lógica de derechos humanos subyacen las bases para garantizar libertad, equidad, diversidad y respeto: *la autodeterminación y la responsabilidad* con sí mismo, los demás y el entorno. Estos mecanismos hacen parte de una pedagogía en la que hay una enfermiza preocupación por hacer de los cuerpos infantiles y juveniles cuerpos “bien

educados”, que “guarden la compostura”, que no sean “inquietos”, que se moldeen para que puedan aguantar en silencio y trabajo de largas jornadas de clases, mientras aprenden a sentir y a moverse con los parámetros establecidos. El sistema educativo ha formado “estilos de cuerpos disciplinados e higienizados”, aptos para rendir en el mundo del mercado, de la estética dominante y del orden social establecida; es decir, cuerpos social y políticamente “correctos” (Cantor, 2008; PFMC, 2007; González, 1998).

1.3 Discursos que constriñen/limitan los discursos

1.3.1 Concepto de Familia

La Carta Constitucional, en su artículo 42, define la familia como “el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos por la decisión libre de un *hombre* y una *mujer* de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla”⁵⁷, instalando así imaginario de familia nuclear heterosexual como el único posible. Aunque en los planteamientos del Programa Nacional de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (2008) se haga mención de diversos tipos de familia, éstas se conforman con el movimiento o ausencia de las mismas piezas: papá y mamá, varón, mujer. Este “reconocimiento” se constata en la propuesta conceptual del Proyecto Piloto en el año 2006, mientras que los planes anteriores (PNES, 1993, 1995, 1999), se reconoce claramente la familia nuclear como la encargada de la educación sexual primaria.

Esta concepción representa una de las grandes limitaciones para las/los sujetos emergentes, hecho que se evidencia en las propuestas de Educación de las organizaciones no gubernamentales, pues el libre desarrollo de la personalidad es uno de derechos de la población homosexual que más se vulnera tanto en la familia como en la escuela. El paso por las instituciones educativas genera grandes confrontaciones entre los sujetos

⁵⁷ Las cursivas son más.

homosexuales al advertir que no satisfacen las expectativas y “mandatos” sociales de contraer matrimonio con una pareja heterosexual, tener hijos con ella y conformar una familia (Cantor, 2008).

La familia sigue constituyendo uno de los fundamentos de las propuestas de sexualidades y ciudadanía. En primer lugar porque existe el supuesto de que es la *primera escuela* por tanto se le otorga la iniciática tarea educativa de la vida. Paso seguido la escuela reafirma la existencia de la familia a través de la modelación del ciclo vital de los y las jóvenes con miras a una vida adulta feliz y organizada: la familia. Empero, en la Legislación actual es clara al determinar quiénes son los sujetos que pueden constituir una familia.

1.3.2 Proyecto de vida

La perspectiva “adultocentrista” reafirma los enfoques y discursos encaminados a un disciplinamiento y gobierno de los cuerpos individuales y colectivos y de sus posibilidades de acción. Esta perspectiva se detecta en el discurso de *proyectos de vida*, los cuales son formulados desde una posición adultocentrista, entendida ésta como “un ajuste o desajuste de sus formas de ser y actuar en relación con las normas del mundo adulto, utilizado como patrón de referencia para calificar lo juvenil” (Viveros, 2006: 158). Desde este lugar se busca solucionar/designar las posibilidades de acción de los y las jóvenes desde el mundo adulto para lograr una sexualidad sana, responsable y placentera.

Son los adultos, profesionales de diversas áreas, profesoras/es y el aparato estatal, quienes determinan lo relevante y significativo para que los jóvenes conozcan con respecto a sus sexualidades, ellas y ellos “definen, perciben y regulan las representaciones y los comportamientos relacionadas con las y los jóvenes” (Viveros, 2006: 150). Este enfoque está presente en los Programas de Educación Sexual del Ministerio de Educación Nacional (PNES 1993-1994, 1999, 2006-2008), hecho que implica por ejemplo “El fortalecimiento de la identidad de cada uno de los miembros, lo que incluye hacer más fuerte el yo y la autoestima, y la creación de un proyecto de vida para la realización plena y libre del sujeto

en sociedad” (MEN, 2006: 42), y en el carácter de los servicios que presta Profamilia Joven.

La educación sexual implementada desde esta idea de desarrollo humano lineal

promueve un deber ser o una ética de máximos, según la cual los y las jóvenes deben tener un proyecto de vida predefinido que oriente su toma de decisiones a lo largo de las diferentes etapas de la vida. La meta social deseada es que ellos y ellas consoliden relaciones de parejas estables, tengan hijos e hijas y conformen su familia una vez alcanzado estabilidad laboral y económica (Promover ciudadanía, 2008: 28).

Así la heterosexualidad continua siendo la estructura que organiza y permite las relaciones sociales. Esta perspectiva excluye las diversas posibilidades que configuran los sujetos y grupos emergentes y supone un modelo de vida armónica que todas y todos debemos seguir, no da paso a las tensiones, contradicciones, saltos, retrocesos y fragmentaciones a las se ven enfrentados las/los sujetos en el tiempo actual y a lo largo del ciclo vital.

Partiendo del reconocimiento de estas complejidades las reciente propuestas emergentes proponen el enfoque del *desarrollo personal* el cual busca “propiciar pequeños pero significativos cambios en las actitudes, conocimientos, y percepciones de los y las jóvenes sobre su propia sexualidad y promover la construcción de posturas críticas, autogestoras, reflexivas y sensibles desde sí mismos” (Promover ciudadanía, 2008: 31).

1.5 Discursos de cambio conceptual

1.5.1 De la educación “en” sexualidad a la educación “para” la sexualidad

Este cambio de la preposición “en” por “para” indica un cambio de una perspectiva exógena a una perspectiva endógena. En la primera los mecanismos de disciplinamiento y modelación vienen de afuera, en la segunda implica la modelación de conceptos y

comportamientos desde el mismo sujeto. En educación para sexualidad los mecanismos parten desde afuera, desde allí se ofrecen todos los lineamientos y condiciones para que el sujeto realice un trabajo interno para que luego vivencie el mismo, por tanto él se autogobierna, se auto restringe. A través de los procesos de reflexión y autonomía el mismo sujeto llega al mismo punto que se quería llegar desde afuera, llevar una sexualidad sana, responsable y placentera. Disminuye los riesgos, retrasa las edades de inicio sexual, decide el número de hijos, reconoce los beneficios de la pareja estable.

En términos de ciudadanía se propende ya no por una internalización automática de la norma sino por la comprensión y el ejercicio con pleno conocimiento. En competencias ciudadanas, por ejemplo, se espera propiciar un ambiente democrático en la escuela en el que se valore y comprenda la norma social y personal para que de esta manera se obtenga sanción social por incumplimiento pero con posibilidad de reparación y restauración (MEN, 2004). Bien ¿cuáles normas?, las preestablecidas. En este sentido la instrumentalización del consenso genera el espejismo de participación en/de los órdenes fijados por otros.

Las nociones como autonomía –sexual y social– y responsabilidad –sana en el ejercicio sexual– que aparecen en las propuestas de educación sexual y construcción de ciudadanía, van encaminados a lograr la autovigilancia de los cuerpos y de los comportamientos genéricos y sociales en la escuela, prácticas que afianzan los imaginarios y representaciones de la cultura dominante que moldean las subjetividades, puesto que las lógicas del género y, también, de ciudadanía en este caso no consisten en estructuras externas a los sujetos, se les imponen en un sistema de regulación patriarcal y exclusivo. Los objetivos son loables, no hay que negarlo, pero van encaminados a preservar el orden social existente. Así, los discursos de la sexualidad oscilan entre lo que Viveros llama dispositivos de seguridad y disciplinamiento, es decir se transita entre una intervención externa y unos controles internos producto de los efectos de los discursos preexistentes (Viveros, 2006).

Este giro de preposición, aunque reciente, también se nota en las propuestas de una educación *en* diversidad y una educación *para* la diversidad: “trabajar por una escuela en la

diversidad y para la diversidad, en relación con la sexualidad, implica propiciar la transformación de los sentidos, los significados, las prácticas y los valores que se han tejido alrededor de la sexualidad de las diferencias de orientación sexual y de la manera de pensar y vivir lo masculino y lo femenino“ (Cantor, 2006: 122).

Ya se ha reconocido el “peligro” epistemológico que conlleva términos débiles y poco radicales políticamente como es la diversidad, pues se puede llegar al “endiosamiento” y terminar refundiendo las desigualdades en este concepto, del mismo modo al ser tan ambiguo y abarcador puede entrar todo y a la vez nada, dando paso así a las respuestas evasivas del Estado a la hora del reconocimiento. La vía puede estar en la consideración de las diferencias, para desestructurar, revertir ciertas lógicas de poder “las categorías sexuales no se interpretan pasivamente, como diversidades que coexisten, sino de forma dinámica, como diferencias que interactúan y que se producen mutuamente dentro de las estructuras de poder [ambivalentes, complejas]” (Epstein y Johnson, 2000: 210). La tarea es comprender las diferencias y ello implica historizarlas para reconocerlas y no para tolerarlas simplemente. Las acciones deben superar los términos formales y lograr un trabajo de profundo reconocimiento de la multiplicidad y la complejidad.

1.5.2 De la sexualidad como aspecto/cualidad a la sexualidad como condición/dimensión

El concepto de sexualidad pasa de ser considerada como un simple aspecto o cualidad de la vida del ser humano a una dimensión del ser humano. Este movimiento señala un intento de cambio teórico y conceptual. La noción de sexualidad como una dimensión humana compleja, dinámica, multifacética y transversal al curso de vida fue introducido por Cecilia Cardinal de Martín desde principio de los años 90, siguiendo las actualizaciones realizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y los avances en sexología. Noción que está presente tanto en los discursos del Ministeriales como en los emergentes:

Es necesario abordar la sexualidad desde una mirada integral, como una cualidad del ser humano que la dignifica y que aporta al desarrollo humano del individuo, que involucra las

dimensiones del placer, la comunicación, las emociones y el afecto. A la vez es importante comprender que la sexualidad, lejos de ser un mero hecho natural está atravesada por una complejidad de sentidos culturales que la regulan y sobre las cuales es necesario reflexionar, entre ellos, los significados del cuerpo de lo masculino y lo femenino, de lo moral y lo ético, entre otras (Cantor, 2006: 125).

Discursivamente se han alcanzado nociones amplias y complejas de la sexualidad, especialmente en el Programa Nacional de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (Convenio MEN-UNFPA 2006-2008) pero cuando se revisan las experiencias, éstas siguen siendo reduccionistas y se transita de cualidad a dimensión sin mayores problemas, síntomas de que no se han aprehendido los cambios.

En esta línea, de desliz más que de giro conceptual, cuando se reconocen los nuevos atributos de la sexualidad: afectos, placer, comunicación, erotismo, creatividad, ética y pro creatividad, el viro empieza a darse hacia el campo de la afectividad confiscando las prácticas sexuales a terrenos en donde el enfoque de riesgo se complementa con el enfoque de los afectos, dominando en este caso por el amor, que se convierte en condición base para dar paso al erotismo.

1.6 Discursos que soportan lógicas binarias

Tanto en los programas y propuestas de sexualidades como en las de ciudadanías se hallan lógicas binarias en las que se propone desarrollar procesos o competencias para actuar, ligado siempre a las restricciones.

Como lo he anotado anteriormente, el discurso de la sexualidad sana va de la mano con el autocuidado y el autogobierno. La sexualidad responsable se encamina a retardar el inicio de las relaciones sexuales y a establecer una sexualidad gratificante con parejas estables. Así detrás del placer está el riesgo, detrás de la responsabilidad sexual está la ausencia o disminución de prácticas sexuales, detrás de los derechos están los deberes. Se perciben

contradicciones entre un discurso que busca promover las capacidades reflexivas, autónomas y las actitudes responsables y activas dirigidas al autocuidado y una participación débil de las/los adolescentes y jóvenes en la afirmación y defensa de sus derechos sexuales y reproductivos (Viveros, 2006; Cantor, 2008).

En términos generales, los discursos de las propuestas estatales se caracterizan por su carácter “neutral” del lenguaje. Así adoptan género, equidad, diversidad, pluralidad, puesto que, de un lado, las resistencias generadas a la perspectivas feministas hace que se reciba un tanto mejor el concepto de género, pues su acomodada neutralidad, aleja las propuestas “mujeristas”. En esta misma vía se encuentra la propuesta de “equidad” que es considerado un término medio entre igualdad y diferencia, así se refunden los límites y se puede responder a todo a la vez, sin generar procesos de transformación. De otro lado, las nociones de diversidad y pluralidad son las que mejor encajan para tratar de enfrentar los retos sociales y culturales de la diferencia, la discriminación y la exclusión, cuyo propósito rector es lograr la tolerancia y el respeto más que la comprensión de las situaciones histórico-social-político y el reconocimiento real de las diferencias.

A lo largo de este apartado revisé aspectos que me permiten concluir que se requiere un equilibrio entre los discursos científicos, biologicistas, psicológicos y sociológicos. Es necesario replantear el embarazo en la adolescencia, comprender el origen y las diversas respuestas dadas frente a las ITS/ETS/VIH-SIDA, comprender y reconocer los cambios en las formas de organización familiar, entre otros procesos. Pero ello no justifica el exagerado énfasis en el tema de la salud, la reproducción, los valores y comportamientos tradicionales, pues “el hecho de que los sectores dominantes, a través del Estado, del mercado, de las instituciones religiosas y de las comunidades científicas ejerzan una influencia desproporcionada sobre los discursos relativos a las sexualidades, no significa que no existan otras visiones y desafíos, ni que los grupos subordinados y discriminados solamente respondan reactivamente” (Szasz, 2004: 74).

V. SUGERENCIAS PARA UNA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Pienso en vosotros... Me digo: "lo que tú escribes lo sabe todo el mundo". Seguramente es así; pero yo lo reaprendo a medida que lo escribo, y lo escribo con la pretensión de que quien me lea vuelva sobre lo que sabía. Pienso en vosotros.

Antonio Gala

En este apartado, pretendo realizar sugerencias para una Formación Docente en Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía con Perspectiva de Género. Se trata de aprovechar el ejercicio docente para deconstruir, para ello es necesario pensar y actuar fino, es decir usar las miradas, las palabras, el tono de voz, la distribución del espacio, de los cuerpos, las emociones, la participación, las opiniones, los juicios, las injurias, las burlas, las valoraciones, los imaginarios para construir discursos y representaciones diferentes.

Es evidente que sobre las educadoras y los educadores sigue recayendo la responsabilidad de "educar" sujetos para la posterior participación en los complejos procesos sociales actuales, sin embargo, ellos continúan siendo pieza clave en la reproducción de ideologías, costumbres, valores y prácticas determinadas, pero a su vez, esa misma situación podría permitir el desmonte y transformación de lógicas dominantes. Por tanto, incorporar la perspectiva crítica de género en la formación docente puede crear condiciones para un cambio en las prácticas y en los discursos educativos que incidan en una democratización de género en el aula y por ende extensiva a la sociedad.

Las reiteradas quejas acerca de las resistencias que presentan los docentes a los discursos y enfoques nuevos, así como a la evaluación y formación continua se pueden empezar a revertir si los esfuerzos se canalizan desde la formación docente inicial. A menudo los lineamientos estatales generan exigencia tras exigencia y programa tras programa, pero las profesoras y los profesores no saben cómo articularlo en las áreas de competencia y a los currículos en general. Los talleres y capacitaciones no son suficientes para realizar un

trabajo consistente que brinde herramientas para que la educación sexual y la construcción de ciudadanía con perspectiva de género sean procesos constantes y permanentes.

Es imprescindible la comprensión teórica y conceptual para hallar los elementos pedagógicos que permitan materializar las propuestas en el aula de clase y en la institución escolar con la respectiva de proyección social. Para ello se hace necesario instalar estos procesos desde una formación inicial que permita a las/los docentes intersectar los campos del saber para formular sus propias propuestas pedagógicas y/o participar activamente en la elaboración de los lineamientos generales.

Sin embargo, la primera tarea por emprender es el reposicionamiento de la labor de las/los educadoras/es. Es necesario verlos como intelectuales críticos, capaces de afrontar los desafíos del momento, llámese globalización u otros, e instarlos a que se conviertan en los gestores de las políticas y reformas educativas. Para ello, estas reformas y en especial la formación docente, debe apuntar hacia este mismo fin, pues “al contemplar a los/las profesores/as como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma activa de pensamiento” (Giroux, 1990), y no solo reproducción.

En esta lógica de reproducción, los programas están *dirigidos a*, son *construidos para* y no *construidos con* (Freire, 1970; Giroux, 1988; Epstein y Johnson; 2000), resultan ser “otros”, ajenos a una “realidad concreta” o que la ven desde afuera quienes proponen lo que consideran relevante y significativo. Los problemas que surgen al adoptar “paquetes” de propuestas producidas externamente apoyados en la preocupación de cumplir con las exigencias internacionales sobre educación sexual, construcción de ciudadanía y perspectiva de género, o programas que se diseñan sin la debida participación de las y los actores a quienes van dirigidos, es que no parten de un trabajo historizado que permita la comprensión de patrones sociales y culturales, por fortuna descodificables, para generar así condiciones habilitantes o posibilidades de acción.

En algunas experiencias conocidas en la estadía corta de investigación se constató que no hay pedagogos ni maestros en los equipos que elaboran –algunas no todas– propuestas pedagógicas de educación sexual dirigida a los colegios. Esta puede ser una de las razones por las cuales los educadores generan resistencias, pues siendo ellos quienes “tienen la competencia pedagógica” ésta viene sugerida desde afuera por otro tipo de profesionales.

Permitir que los actores construyan sus propios escenarios, genera acciones comprometidas basadas en la comprensión contextual, viabilizando de esta manera la crítica, aspecto, en parte, ausente en los procesos escolares y que ha facilitado el ajuste de las reformas, los currículos, los programas, los planes y proyectos a un sistema de sujetos acrílicos a expensas del consumo, dejando de lado los procesos históricos, sociales, culturales y políticos librados a través del tiempo y que han posibilitado el agenciamiento y subjetivación de otros sujetos invisibilizados por los poderes dominantes.

1. Aspectos a tener en cuenta en la Formación Inicial de Docentes

1.1 Acerca del currículo

Es necesario evidenciar el currículo oculto. Es decir, “el conjunto de imaginarios, expectativas, costumbres y de las reglas (normas) y el tono de la interacción, que regulan las percepciones y las relaciones de género de los sujetos, conjunto que en la mayoría de ocasiones tiene un carácter tácito y sutil” (García, 2003: 15). Los docentes deben cuestionar los códigos heredados y naturalizados para reconocer situaciones de desventaja para unas/unos sujetos y privilegio para otros pues la discriminación en la escuela tiene diversos rostros, se manifiesta en el rechazo, la evitación, la hostilidad, la burla. “La presión social ejercida por el grupo de pares y el uso de la burla como expresión de rechazo a la homosexualidad explica por qué los jóvenes homosexuales optan por el ocultamiento de su orientación” (Cantor, 2008: 30).

Por su parte, existen mecanismos y dispositivos de poder imperceptibles y que son ignorados, consciente o inconscientemente, pero que generan marcas profundas en los

procesos de identificación y subjetivación. El insulto por ejemplo hace saber a los jóvenes homosexuales y lesbianas que no son “normales” como los “demás”. El insulto, las burlas, la injuria son ejercicios de poder: “el que lanza el ultraje me hace saber que tiene el poder sobre mí, que estoy a su merced. Y ese poder es en principio el poder de herirme. El de estampar en mi conciencia esa herida e inscribir la vergüenza en lo más profundo de mi espíritu. Esa conciencia herida y avergonzada de sí misma se convierte en elemento constitutivo de mi personalidad” (Eribon, 2001). En los procesos escolares y extraescolares no se puede subestimar el poder de la risa (burlona) menos ignorar las agresiones verbales y los hostigamientos físicos que hacen parte del currículo oculto.

Hacer una revisión fina del currículum oculto implica reparar en los detalles que no entran en el formato de clase, en la planeación y control de grupo que remiten a un desgaste de control disciplinario disciplinante. En los espacios abiertos –canchas de juego, patios de recreo–, en los espacios extraescolares –restaurante y cafetería escolar– circulan otros elementos, otras relaciones que escapan a los ojos, no vigilantes y controladores, sino críticos de las/los docentes.

Es necesario comprender la importancia de elaborar un currículo formal con consentimiento informado y aprehendido, en el cual se aprenda a ser una o un intérprete crítica/o de las situaciones, sus situaciones contextuales, donde se abra un lugar para todas las voces (Apple, 2005). Es fundamental dar participación a las/los jóvenes y adolescentes en la formulación y elaboración de los programas de educación sexual dirigidos a ellos mismos. Es necesario abandonar la perspectiva *adultocentrista* que asume el poder-saber para decidir lo que es conveniente y pertinente para los sujetos-objeto, pero son las sujetas y sujetos “destinatarios” quienes aportan los insumos necesarios para acercarse comprensivamente a su intereses, placeres y necesidades.

En este trabajo de elaboración de currículos participativos es importante generar procesos analíticos y comprensivos para la visibilización y el reconocimiento tanto de nuevas situaciones como de sujetas/os emergentes, pues por ejemplo la homofobia está relacionada

con los temores originados en el desconocimiento y los estereotipos negativos sobre la homosexualidad (Cantor, 2008), puesto que aún circulan los discursos acerca de la “normalidad”.

1.2 Trabajo interdisciplinar y en equipo

Introducir la educación sexual en los programas de formación docente inicial entrega cajas de herramientas teóricas y conceptuales en cuanto a las sexualidades y sus potencialidades que junto al componente pedagógico va a viabilizar la formulación de proyectos transversales, interdisciplinarios y participativos, favoreciendo de esta manera el trabajo en equipos docentes en los cuales se vinculen expertos en temas específicos para que de esta manera se logre claridad conceptual y teórica para mantenerse al día en los avances, los debates y las reflexiones que permiten comprender y atender los procesos de subjetivación e identidad que van emergiendo en el tiempo. En este sentido se va construyendo un espacio de formación permanente libre de presiones externas, en la que se de paso a la autocrítica constante así como a la concientización en y la comprensión de las problemáticas, para que las prácticas y acciones pedagógicas estén en continua transformación y cambio.

En este mismo sentido, los procesos de formación docente inicial deben dar paso a la aprehensión de la necesidad de construir nuevos referentes y figuraciones para que todas y todos las/los sujetas/os gocen del ejercicio de derechos y se construyan nuevas prácticas ciudadanas.

1.3 Trabajo con actores y agencias sociales y comunitarias

La formación docente inicial pensada como una oportunidad/espacio de deconstrucción puede permitir la descodificación de los efectos que producen los discursos de familia, pareja y Estado. Es necesario reestablecer relaciones con las y los sujetas/os (por evitar referirme a padres de familia y/o adultos) que acompañan a las y los estudiantes en los

procesos educativos para garantizar su participación y continuación del trabajo fuera de la escuela. Asimismo, el apoyo que pueden ofrecer los agenciamientos y organizaciones sociales y comunitarias pueden complementar el trabajo pedagógico y de experticia requerida para emprender procesos complejos y profundos; de esta manera el trabajo educativo es compartido, puede afectar varios sectores y verse afectado por la participación de los mismos..

1.4 Elaboración de diagnósticos e investigaciones

Es fundamental entender el potencial que porta la investigación permanente de los procesos y construcciones educativas. En los procesos de evaluación y diagnóstico del contexto, es necesario superar los periodos de caracterización descriptiva de las situaciones para realizar un verdadero análisis que permita develar y comprender las matrices sobre las que se sustentan los patrones encontrados y así formular propuestas que permitan descodificarlos, puesto que la falta de sentido de realidad ha sido uno de los grandes obstáculos que no ha permitido que los programas alcancen sus expectativas: “Las metas, objetivos, metodología y evaluación elaborados no se basan en un conocimiento y entendimiento de nuestra realidad local. No se trata solamente de falta de un diagnóstico de la situación, sino de un entendimiento profundo y sentido de la situación personal, familiar y social de nuestra gente y, por ende, de nuestro país” (Cardenal de Martín, 2005: 206). La investigación debe ser una actividad constante que permita a las/los docentes producir conocimientos/saberes para su propio uso a través de la investigación-acción. Estos procesos investigativos van encaminadas a generar nuevas figuraciones y no a encontrar y disfrazar dispositivos de gobierno y control de los cuerpos, las subjetividades y las sexualidades.

1.5 Modelo de escuelas democráticas

Las escuelas democráticas ofrecen posibilidades de generar procesos en los que todas/os las/los sujetas/os tengan un espacio y una voz de reconocimiento. Este modelo es interesante en la medida en que el poder circule y no se ejerza y se convierta en una

posibilidad de reposicionamiento de la labor docente “las escuelas democráticas no pueden existir sin el liderzazo de educadores que proporcionen a los estudiantes experiencias de aprendizaje que promuevan las formas de vida democrática” (Apple y Beane, 2005: 12). El modelo de escuelas democráticas es uno de los tantos que le apuesta al reconocimiento de todas y todos los sujetos, no obstante, más allá de la etiqueta, lo que importa son las posibilidades de acción que brinde, ningún modelo es completo y acabado, por ello la invitación es a construirlo y complementarlo cotidianamente.

1.6 Deconstrucción permanente del lenguaje

Como lo dijo Florence Thomas en 1991, el lenguaje es el primer síntoma de nuestra ausencia, es evidente que no es suficiente “feminizar y pluralizar el lenguaje”, sobrepasa el hecho de hablar en masculino (varón) y en femenino (mujer) y de pluralizar los nombres (mujeres), es necesario historiar el lenguaje para no olvidar los siglos de exclusión y silencio, comprenderlo para descodificarlo, es decir deconstruirlo y en el mejor de los casos crear lenguajes como puente para acceder al reconocimiento.

En esta misma vía, hace sentido en las circunstancias actuales abogar por las diferentes posiciones de sujeto más que por los roles establecidos, las primeras se convierten en un juego de máscaras –performatividades– en el que transitan múltiples identidades temporales cuyas intensidades van apareciendo en el descubrimiento de un posicionamiento nuevo.

VI. CONCLUSIONES

De las revisiones realizadas anteriormente se puede colegir que:

- En Colombia la equidad de género en educación necesita ser pensada en términos de justicia de redistribución-reconocimiento, en la que las dimensiones socioeconómica, cultural e histórica permitan rastrear, develar y determinar las inequidades actuales para afrontarlas de manera apropiada.
- El campo de las sexualidades está dominado principalmente por los discursos biológicos, médicos y psicológicos, los cuales están encaminados a lograr un autogobierno de los cuerpos y de las subjetividades más que una comprensión de los mismos.
- Se constata que no han habido transformaciones radicales del orden sexual en el sector educativo colombiano. Aunque las presiones generadas por las/los sujetos emergentes, así como las luchas y demandas que mantienen han flexibilizado las fronteras/los límites restrictivos/os de las sexualidades, éstas siguen confiscadas en las lógicas de la normalización, los comportamientos adecuados y los valores apropiados. Se ha reconocido un carácter construido pero no ha sido fácil deshacer discursos, representaciones y prácticas pues “en las últimas tres o cuatro décadas del siglo XX asistimos a cambios en la sexualidad que corresponden más a una dinámica de individualización de los comportamientos y los ideales que a una revolución sexual, en el sentido de una transformación radical del orden Sexual” (Viveros, 2006: 152). Hay esfuerzos e intereses pero no han sido suficientes, pierden la fuerza y el entusiasmo con los cambios de gobierno y con el agotamiento de los financiamientos.
- Conceptualmente, en las propuestas revisadas, se percibe un vaivén entre propuestas progresistas y elementos tradicionales. Hay avances y esfuerzos por tratar de

flexibilizar los discursos escolares para permitir/pensar pensamientos múltiples/las heterogeneidades, pero a su vez se encuentran aún las tendencias a promover los valores correctos, controlar/gobernar los cuerpos, las emociones y a configurar determinadas identidades y subjetividades.

- En términos de la perspectiva de género y de “diversidad”, las propuestas siguen siendo tímidas. Una posible explicación surge del hecho que gran parte de las iniciativas se ven afectadas por los lineamientos Estatales, las cuales obedecen, en gran parte, a presiones y políticas internacionales. Esto hace que las propuestas sean formuladas en términos “neutrales” y “universales”, dejando de lado las proposiciones radicales y las particularidades.
- Teniendo en cuenta las singularidades del país, los discursos sobre las sexualidades y las ciudadanías requieren un acercamiento más complejo que permita abordar aspectos estructurales y superar así los espejismos de libertad y autonomía que producen.
- La heterosexualidad continua siendo la estructura que organiza y permite las relaciones escolares. No se ha logrado tener en cuenta las diversas posibilidades que configuran las/los sujetas/os y grupos emergentes. Es necesario que las propuestas de educación sexual den paso a las tensiones, las contradicciones, los saltos, los retrocesos y las fragmentaciones a las se ven enfrentados las/los sujetos en el tiempo actual y a lo largo del ciclo vital.
- Los enfoques de educación ciudadana deben superar el tono normatizador y normalizador, más bien canalizar los propósitos para aumentar la potencia de actuar, intersectando lo social, lo político y lo ético, para que cada sujeta/o pueda determinar las condiciones, las posibilidades y las justificaciones de las acciones (Fazio, 2007).

- Las propuestas de educación sexual y construcción de ciudadanía deben superar el llamado a la tolerancia puesto que ésta no garantiza procesos de reconocimiento sustantivo de las diferencias.
- La elaboración de estas mismas propuestas debe favorecer la participación activa de las/los adolescentes y jóvenes. De esta manera se configuran procesos de afirmación y defensa de sus derechos –no solo sexuales y reproductivos– hecho que permite superar las contradicciones entre un discurso que busca promover las capacidades reflexivas, autónomas y las actitudes responsables y activas dirigidas al autocuidado.
- Colombia requiere una educación para la sexualidad que abogue por la construcción histórica y cultural de la sexualidad y el cuerpo, que desmienta las ideas naturalistas y esencialistas sobre los mismos, otorgándoles un carácter dinámico “lo que definimos como ‘sexualidad’ es una construcción histórica, que reúne una multitud de distintas posibilidades biológicas y mentales –identidad genérica, diferencias corporales, capacidad reproductivas, necesidades, deseo y fantasías- que no necesariamente deben estar vinculadas, y que en otras culturas no lo han estado” (Weeks, 1986, 20). La tarea que debemos emprender es la comprensión de la sexualidad. (Weeks, 1986; Foucault, 2003) y la ciudadanía, entendida como “una categoría densa, porque es histórica, porque es compleja y, sobre todo, porque no puede reducirse ni a un concepto, ni a un personaje, ni a una fantasía, ni a un derecho, ni a una pertenencia, ni a una existencia (Cullen, 2007: 42). Esta tarea de comprensión es posible a través de la revisión histórica de las formas actuales.
- En el presente trabajo me centré más en el tema de las sexualidades que en la construcción de ciudadanía en educación, puesto que la primera ocupa más atención en las mismas propuestas revisadas. Espero poder ampliar la segunda línea de investigación en mis estudios futuros, puesto que indudablemente la emergencia

de sujetas/os sexuales configura nuevas ciudadanía no sólo culturales sino también políticas.

BIBLIOGRAFÍA

Amnistía Internacional (2008). *¡Déjenos en Paz! La población civil, víctima del conflicto interno armado*. Madrid: Amnistía Internacional.

Apple, Michael y Beane, James (comps.) (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Balderston, Daniel y Donna Guy (comps.) (1998). *Sexo y Sexualidad en América latina*. Buenos Aires: Paidós.

Bonder, Gloria (1994) “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 6. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm>

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Braidoti, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.

_____. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, Judith (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Cantor, Erik (2008). *La homofobia en la escuela*. Bogotá: Promover Ciudadanía.

Cardinal de Martín, Cecilia (2005). *Educación Sexual. Un proyecto humano de múltiples facetas*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Cáceres, Carlos et als (eds) (2004). *Ciudadanía Sexual en América Latina: Abriendo el Debate*. Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Castellanos, Beatriz y Martha Falconier de Moyano (2001). *La educación de la sexualidad en países de América Latina y el Caribe*. México: UNFPA.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2006). *Las mujeres frente a la violencia y la discriminación. Derivadas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: SISMA Mujer.

Constitución Política de Colombia (1999). Bogotá: El Pensador Ltda.

Cullen, Carlos A. (comp.) (2007). *El malestar de la ciudadanía*. La Crujía: Buenos Aires.

Dáguer, Carlos y Marcelo Riccardi (2005). *Al derecho y al rev[é]s*. Bogotá: Profamilia.

De Barbieri, Teresita (1992). *Sobre la categoría de género. Una introducción teórico*

metodológica. México: ISIS Internacional.

Delueze, Gilles (1998). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Domínguez, M. E. (2005). “Equidad de Género en la Educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas?”. Bogotá: CES. Disponible en:
<http://www.semana.com/Documentos.aspx?IdSeccion=34>

Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional. Santo Domingo, República Dominicana, 10-12 febrero, 2000.

Epstein, Debbie y Richard Johnson (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

Fernández, María del Rosario (2000) Ponencia en la Primera Sesión Plenaria Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, en:
<http://www.oei.es/efa2000oei.htm>

Foucault, Michel (2005). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Vol. I. España: Siglo Veintiuno Editores.

_____ (1987). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Vol. II. España: Siglo Veintiuno Editores.

_____ (2005). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. Vol. III. México: Siglo Veintiuno Editores.

_____ (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

_____ (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.

_____ (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Fassin, Didier y Memmi, Dominique (2004) “Le gouvernement de la vie, mode d’emploi”, en Fassin, Didier y Memmi, Dominique (dirs) *Le gouvernement des corps*. Paris: École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, pp. 9-33.

Foro consultivo internacional sobre Educación para todos, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

Fraser, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta*. Siglo del Hombre Editores.

Freire, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes, L. Y., Holguin, J. (2005) “Reformas educativas y equidad de Género”, en *Equidad de Género y Reformas Educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Hexagrama: Santiago de Chile, pp.151-203.

García Suárez, Carlos Iván. “Hay que tener cuidado como la idea del “somos distintos” Revista el monitor, n° 11, Ministerio de educación, ciencia y tecnología. Presidencia de la Nación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/entrevista.htm>

_____ (editor) (1998). *Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

_____ (2003). *Proyecto Arco Iris: Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*. Bogotá: Departamento de Investigación de la Universidad Central.

_____ (2007). *Diversidad Sexual en la Escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

_____ (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

_____ (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

González Stephan, Beatriz (1998). “Cartografía de la sociedad disciplinaria. Antesala de la sociedad de control en Venezuela”. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev42.html>

Héritier, Françoise (1996). *Masculin/Feminin. La pensée de la différence*. Paris: Odile Jacob.

Lamas, Marta (1996). “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, en: Lamas, Marta (compiladora): *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, pp. 326-366.

_____ (1997) “La Antropología feminista y la categoría género”, en Lamas, Marta (compiladora): *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, pp.97-126.

Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. (1994). Bogotá: Unión.

Ministerio de Educación Nacional (1993, 1994, 1999). *Plan Nacional de Educación Sexual*. Bogotá: MEN.

- _____. (2004). *Competencias Ciudadanas*. Guía N° 6. Bogotá: MEN.
- _____. (2006). *Proyecto Piloto para la Educación en Sexualidad y construcción de Ciudadanía*. Hacia una Política Pública. Bogotá: MEN-UNFPA.
- _____. (2008). *Programa Nacional de Educación para la Educación en Sexualidad y construcción de Ciudadanía*. Bogotá: MEN-UNFPA.
- Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político*. Madrid: Paidós.
- Navarro, Pablo y Capitolina Díaz (1994). “Análisis de contenido”, en Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp.177-221.
- Piñuel, José Luis (2002). “Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido”. Madrid: UCM. p.p 1-41.
- Porta, Luis y Miriam Silva (s.f.) “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa”. Disponible en:
<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Promover Ciudadanía (2008). *Lineamientos Pedagógicos para la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos*. Bogotá: Promover Ciudadanía.
- Oyarzún, Kemy (2000). “Desnaturalizar las diferencias: sexo, cultura, poder”, en Raquel Olea (ed.) *Escrituras de la Diferencia Sexual*. LOM Ediciones.
- Revista Nómadas (2001) “Editorial” Revista Nómadas, N° 14, Bogotá: DIUC.
- Richard, Nelly (1993). *Masculino/Femenino: Práctica de la diferencia y Cultura democrática*. Santiago: Francisco Zegers.
- _____. (2008). *Feminismo, género y diferencia(s)*. Santiago de Chile: Palinodia .
- Scott, Joan (1996) “El género: una categoría útil para le análisis Histórico”, en Lamas, Marta (Compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México:PUEG pp. 265-302.
- _____. (1992) “Igualdad versus diferencia: Los usos de la teoría posestructuralista”. En: *Debate feminista*, año 3, vol. 5 (1992), pp. 85-104
- Suárez Navaz, Liliana y Rosalía A. Hernández (eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra-Universitat de Valencia e Instituto de la Mujer.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien: UNESCO. Disponible en:
http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf

UNFPA (2000). Estado de la Población Mundial 2000. Capítulo 2. Género y Salud, pp. 9-24. Disponible en: <http://www.unfpa.org/swp/2000/pdf/espanol/capitulo2.pdf>

Van Dijk, Teun A. (2006). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Disponible en:
<http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20 analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>

Viveros, Mara (2006). *Políticas de sexualidad juvenil y diferencias étnico-raciales en Colombia: reflexiones a partir de un estudio de caso*. Estudios Feministas, Florianópolis.

Weeks, Jeffrey (1996). *La sexualidad*. Buenos Aires: Paidós.

Recursos electrónicos

WEBS:

www.mineduacion.gov.co
www.colombiaaprende.edu.co
www.oei.es
www.oas.org/cim
www.profamilia.org.co
www.colomlobiadiversa.org
www.colombia.unfpa.org

Links

<http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducacion.htm>
<http://www.educarenigualdad.org/>
<http://edualter.org/material/dona/2004/coeducacion.htm>
http://www.educacionenvalores.org/mot.php3?id_mot=12
<http://www.unesco.cl/esp/atematica/eduygenero/>
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/afecsex1.pdf>