



**ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL EN
ALTA CALIDAD**
Resolución 008607 de mayo 16 de 2022

**La producción de saberes escolares sobre sexualidad desde una docente y un docente de la
Institución Educativa María Poussepin de Envigado.**

Autor

Juan Camilo Álvarez Bedoya

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos
Humanos

Asesora

Diana Patricia Restrepo Ruiz, Doctora en Educación y Estudios Sociales

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAUCLA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

Marino de Jesús Cardona Duque

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

Hernán Darío Aguiar Garcés

Decano de Escuela de Posgrados

César Alejandro Osorio Moreno

Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

Diana Marcela Muñoz Suárez

Dani García Pulgarín

Evaluadoras

El trabajo de grado fue sustentado el 12 de mayo de 2026 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 03 de 2026.

Agradecimientos

Gratitud a mi familia, por apoyarme y permitirme las condiciones para pensar.

A mi madre y a mi padre, por motivarme para no desistir.

A Marcela, por su amor, que hizo de esto posible.

A Celeste, por quien lo intenté y por quien lo intentaría mil veces más.

Gratitud a los profes que me compartieron sus experiencias y amor por la profesión.

Gratitud a la academia, por permitirme formas privilegiadas de escuchar y de leer.

Resumen

Esta investigación explora cómo una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin de Envigado producen saberes escolares sobre sexualidad desde sus experiencias, reflexiones y prácticas pedagógicas. El estudio la reconoce la sexualidad como una construcción social, cultural y política que atraviesa la vida escolar y las relaciones humanas.

La tesis analiza las tensiones que existen entre los discursos institucionales, las normas educativas y las subjetividades docentes, evidenciando cómo las experiencias personales, los prejuicios, las reflexiones críticas y las concepciones sobre género y diversidad influyen en la manera en que se enseña y se vive la sexualidad en la escuela.

Desde una perspectiva crítica y de derechos humanos, la investigación reivindica la escuela como un espacio donde no solo circulan, sino donde también se producen saberes escolares capaces de transformar imaginarios, cuestionar estereotipos y promover relaciones más libres, conscientes e inclusivas. Así, el trabajo invita a pensar la educación para la sexualidad como una práctica pedagógica reflexiva, humana y profundamente ligada a la construcción de subjetividades y ciudadanía.

Palabras clave: Saberes escolares; sexualidad; educación sexual; docentes; género; escuela; derechos humanos; subjetividad; currículo oculto; pedagogía crítica; diversidad sexual; prácticas pedagógicas.

Contenido

Agradecimientos	3
Resumen.....	4
Contenido	5
Ilustraciones	6
Tablas	6
Introducción	7
1. Antecedentes	11
1.1. Presentación General de la Temática	11
1.2. Estado del Arte	14
1.3. Planteamiento del Problema.....	26
1.4. Justificación.....	28
1.5. Consideraciones Legales	29
2. Marco Teórico.....	34
2.1. Saberes Escolares	34
2.2. Sexualidad	46
3. Diseño Metodológico.....	60
3.1. Paradigma Teórico y Epistemológico	60
3.2. Enfoque de Investigación.....	62
3.3. Diseño de Investigación: Estudio de Caso	64

3.4. Participantes de la Investigación	66
3.5. Técnicas de Recolección de Información.....	67
3.6. Procedimiento de Análisis de los Datos.....	68
3.7. Consideraciones Éticas.....	72
4. Hallazgos, Interpretaciones y Discusiones Teóricas.....	75
4.1. La Producción de Saberes Escolares sobre Sexualidad de una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin	85
4.2. Reflexiones Personales y la Concepción sobre Sexualidad de una docente y un docente y lo que ha Influido en la Producción de Saberes Escolares sobre Sexualidad	129
5. Conclusiones.....	152
5.1. Aporte a la Relación entre Educación y Derechos Humanos.....	156
5.2. Recomendaciones.....	158
Referencias Bibliográficas	160
Anexo.....	164

Ilustraciones

Ilustración 1. <i>Bases de datos consultadas</i>	14
Ilustración 2. <i>País de publicación</i>	15

Tablas

Tabla 1. <i>Textos consultados</i>	17
Tabla 2. <i>Matriz de saberes escolares</i>	38

Introducción

En esta investigación, que trata de los saberes escolares sobre sexualidad, convergen los dos temas de interés que más preguntas me han generado en los últimos años, cada uno por separado. Para comprender por qué he llegado a esto, es necesario recuperar algunas experiencias de vida, pues no se trata de una fría elección de un tema producto de las lecturas en la biblioteca, sino de una inquietud que llevo por la vida y que trataré de explicarla en breve.

Soy un hombre criado en una cultura patriarcal, debido a eso reproduzco prejuicios por doquier, siendo consciente de algunos y de otros no. Esta afirmación es mi excusa, inaceptable desde todo punto de vista, de haber vilipendiado y alejado a uno de mis mejores amigos de la adolescencia por haberme confesado su amor, hecho que, tiempo después, sirvió también como excusa en mi vida para tratar de comprender por qué motivo cometí tal injusticia.

Después de algún tiempo de reflexionar sobre ello, comencé a sospechar de una herencia patriarcal en mi forma de vivir, utilizando esto como una excusa y como revelación motivadora para conocer un poco más sobre mi vida. Desde entonces comencé a recorrer un camino para apropiarme de mis prejuicios, a pensarme nuevamente desde mi sexualidad y, posteriormente, a sumar experiencias que, a la larga, me hicieran más consciente de que soy un producto del régimen heterosexual que, como consecuencia de ello, no lee el mundo con ojos propios sino desde los ojos que le dieron esas imposiciones heteronormativas.

Desde que lo entendí, he intentado leer el mundo con criterio propio, así, producto de la reflexión de mis errores, me desplazé del lugar desde el cual pensaba y comencé a buscar esos lugares en los que puedo ver la vida como una construcción propia y no heredada... aunque sigo en la búsqueda.

Por otro lado, como profesional de la educación no he dejado de preguntarme qué papel jugó la escuela en mi formación como una persona prejuiciosa en relación con las identidades de género, la etnia, los cuerpos y otras cosas más. Poco a poco, a través de la formación como docente y su posterior ejercicio, he percibido que tal vez una de las tantas ideas románticas que apresan la profesión pudo influir; estoy hablando de ese ideal de docente aséptico y objetivo, que no se pone en evidencia en las clases porque su propósito es fungir como mediador para el aprendizaje y permitir que cada estudiante tome sus decisiones. La considero sospechosa porque tras ese romanticismo, las instituciones han justificado que muchos y muchas docentes hagan a un lado sus ideas políticas, sexuales y religiosas diferentes a las hegemónicas. No obstante, afortunadamente en la escuela existen otras formas de concebir la educación y ser docente, esas que siguen guardando una esencia artesanal del oficio que involucra las ideas, pero, sobre todo, las personas que producen saberes escolares únicos, contextuales y plurales.

Estas experiencias derivadas de la pregunta por la sexualidad y como docente que reflexiona sobre su oficio, me han llevado a preguntarme sobre las formas en que otros y otras docentes construyen nuevos saberes en la escuela, especialmente aquellos sobre la sexualidad, la etnia, el capacitismo, el clasismo.

Con esta investigación esperé percibir los lugares en los que se filtran las prácticas discursivas hegemónicas y, esperé distinguir también, aquellos lugares en los que se escapan algunas subjetividades críticas, que se hacen protagonistas en la producción de saberes escolares, que se encuentran al margen de lo heredado, de la perpetuación de un sistema educativo concebido en el siglo XIX.

Por lo anterior, puedo decir que este trabajo habita en la subjetividad propia que compone la escuela, en el pensamiento plural de compañeros y compañeras docentes, así como la forma

como estos pensamientos se traducen en acciones de la profesión y oficio, de la cual hago parte y de la cual tengo mis lecturas e interpretaciones. Por tanto, este trabajo toma distancia de la tradición que se presume objetiva y aséptica en la escuela y se abre a los lugares de las subjetividades y sus experiencias de vida, en el ser maestro o maestra, para reconocer la forma en la que ser persona, ser docente y ser sujeto, infiere en la producción de saberes.

En este sentido, quise explorar el papel de los y las docentes a partir de sus experiencias y enfoques pedagógicos sobre la sexualidad en la institución educativa en la que trabajo, para analizar los procesos de producción de los saberes escolares sobre sexualidad desde su práctica pedagógica.

Ahora bien, este trabajo se compone de cinco capítulos, el primero dedicado a los antecedentes, el cual proporciona un contexto para comprender el problema de investigación que se plantea. Asimismo, el capítulo de antecedentes presenta un contexto del trabajo y repasa algunos estudios realizados sobre saberes escolares y educación sexual, para luego presentar un análisis de tendencias y vacíos presentados en las investigaciones realizadas sobre saberes escolares y educación sexual. El segundo capítulo establece el marco teórico que orienta esta tesis, el cual explora las categorías principales de la investigación. Allí se desarrolla la categoría de saberes escolares, los cuales se entienden como los conocimientos que se construyen y circulan en la escuela, por otro lado, la categoría de sexualidad se desarrolla desde Michel Foucault (2021), quien comprende la sexualidad como aspecto biológico y como una construcción social que se regula socialmente. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico, el método de la investigación, las técnicas de recolección de información y las consideraciones éticas. El cuarto capítulo trata de los hallazgos, interpretaciones y discusiones teóricas de la investigación, dando respuesta a los objetivos propuestos en la investigación, en la

cual se develan los procesos de producción de saberes escolares sobre sexualidad de los una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin.

Finalmente, el quinto capítulo habla de las conclusiones de la investigación, la cual contribuye a una comprensión del papel de los saberes escolares sobre sexualidad en la formación de los y las estudiantes, generando también una reflexión sobre la relación entre educación y derechos humanos.

1. Antecedentes

En este capítulo se hace una revisión de diferentes investigaciones sobre la producción de saberes escolares y la sexualidad, como las categorías que inician este trabajo de investigación. A partir de estos antecedentes, se plantea una base sólida para la comprensión del problema de investigación en el campo educativo.

Este trabajo pretende indagar acerca de los saberes escolares sobre sexualidad, entendiendo los saberes escolares como aquellos que se producen en la escuela, los cuales pueden ser modelados por las leyes educativas, el currículo y, sobre todo, por las creencias de los sujetos que habitan la escuela, en especial los y las docentes. Ahora bien, el tema específico de investigación no siempre fue tan claro, pues se surtieron una serie de discusiones en el proceso y se encontraron algunos obstáculos desde el punto de vista práctico que fueron llevando el tema a diferentes lugares, hasta llegar a lo que se definió y se presenta aquí.

1.1. Presentación General de la Temática

La sexualidad en la escuela es un tema que ha motivado grandes discusiones durante los últimos años en Latinoamérica, es preocupación de estudiantes, docentes, padres, madres, organizaciones sociales y el Estado; es tal la preocupación que varios países de América Latina cuentan con políticas públicas en torno a la educación sexual, como las leyes de Educación Sexual Integral en Argentina y Chile, por mencionar algunas. Por su parte, en Colombia la ley General de Educación propone la Educación Sexual como un Proyecto Pedagógico Transversal, es decir, que no exige asignatura específica y que debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. Durante los últimos años el tema ha sido de interés público y se han sumado a las discusiones los movimientos sociales feministas, LGBTI y religiosos.

El año 2016 en Colombia se caracterizó por las marchas realizadas en oposición a la exministra de educación, Gina Parody, a causa de la implementación de la cartilla *Ambientes Escolares Libres de Discriminación*, mal llamadas por sus opositores como *cartillas de la ideología de género*. Cabe destacar que la ministra impulsó la implementación de esta cartilla como acción de cumplimiento a un mandato emitido por la Corte Constitucional, tras una demanda interpuesta por Alba Lucía Reyes Arenas, después del suicidio de su hijo, Sergio Urrego, víctima de violencia por su orientación sexual en su institución educativa.

En este contexto, surge la necesidad de volver la mirada sobre las instituciones educativas, en las cuales toma forma la educación para la sexualidad, es importante hacer la lectura de la sexualidad como un asunto escolar y desde una mirada pedagógica, pues, es en la cotidianidad de la escuela en la que se pueden apreciar los reales avances o retrocesos al respecto. Además, es relevante conocer las experiencias y opiniones de los y las docentes y cómo estas se reflejan en su práctica pedagógica.

Al iniciar la búsqueda, el interés se enfocaba en reconocer los logros de los y las docentes que se reconocen como miembros del movimiento feminista y del movimiento LGBTI, así como los y las docentes que asumen una identidad de género no hegemónica en el desarrollo de su práctica pedagógica. Este interés se daba por cuenta de la suposición según la cual, a la hora de dar sus clases, estos y estas docentes podrían haber hecho reflexiones interesantes acerca de la sexualidad y las identidades de género, contribuyendo con ello a la transformación de los imaginarios colectivos que configuran escenarios de discriminación sexo - genéricos.

En la medida que se hacían lecturas sobre los estudios de género, se consultó el texto *De la diversidad sexual y de género (LGBTI) a las disidencias sexuales, de género y corporales*, de Walter Bustamante, docente de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de UNAULA.

Este texto recapitula el concepto de disidencia sexual, se presenta como un proceso de separación, distancia y toma de posición frente a las normas y sistemas hegemónicos que gobiernan las identidades y prácticas sexuales en la sociedad; este acto de disidencia sexual implica no solo un desacuerdo con las normas establecidas, sino también la intención de construir relaciones diversas (Bustamante, 2020).

Ante este concepto, este trabajo quiso indagar por los procesos de producción de saberes escolares sobre disidencia sexual, con la pretensión de darle una mirada crítica a la educación sexual, no obstante, se desistió de la idea al no consolidar una estrategia conceptualmente clara para el trabajo sobre la disidencia sexual, además, la experiencia obtenida en las instituciones educativas ayudó a concluir que era mucho más difícil hacer la identificación de docentes que se asumieran como disidentes sexuales o que enfocaran su práctica pedagógica desde allí.

En virtud de lo anterior, se retomó la idea inicial de investigar acerca de la producción de saberes escolares sobre sexualidad, analizando las distintas variables que dan vida a este proceso. Se pretende entonces comprender las experiencias de los y las docentes, sus puntos de vista en relación con la sexualidad, así como el papel que juega en su práctica docente el currículo, entre otros documentos institucionales.

Igualmente se busca explorar las formas en que las instituciones educativas encargan el proyecto de educación sexual, el cual pareciera obedecer a una asignación del tema a “cualquier docente” que tenga las horas libres para ello, sin considerar su idoneidad o formación. Esto se justifica con el argumento de que todas las personas viven la sexualidad, sin embargo, se deja a un lado el hecho de que no todos y todas tienen el conocimiento o han realizado procesos de reflexión sobre la sexualidad, lo que dificultaría la posibilidad de abordarla de manera adecuada

en el ámbito educativo y, al carecer del conocimiento e idoneidad, no podrían direccionar plenamente los proyectos de educación sexual desde una perspectiva de derechos.

1.2. Estado del Arte

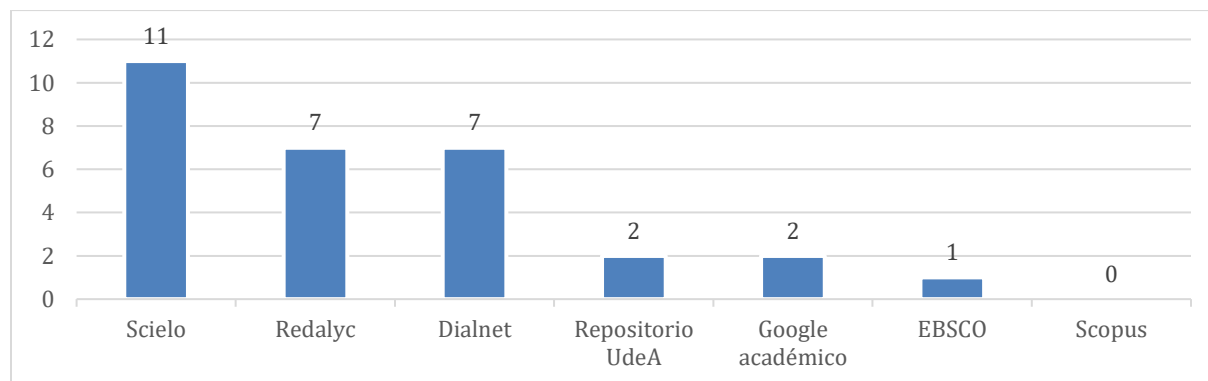
Teniendo en cuenta el tema de partida para plantear el problema de investigación y con el fin de conocer el estado de la producción en relación con este, se realizó una primera búsqueda de artículos de revista, en bases de datos bibliográficas, relacionados con las categorías *sexualidad*, *docente* (profesor, profesora, maestro, maestra), y *saberes escolares*.

En aquellas bases de datos en las que no se reflejó ningún resultado al escribir las tres categorías, se hizo la búsqueda solo con las categorías *sexualidad* y *docente*, lo que permitió ampliar el número de artículos teniendo en cuenta que la categoría *saberes escolares* limitaba los resultados. De la cantidad total de artículos, se consideraron aquellos trabajos en cuyo resumen se pudiera entrever alguna relación con los *saberes escolares* como concepto.

La búsqueda se realizó en siete bases de datos bibliográficas, en las cuales se identificaron treinta (30) textos. La ilustración 1 enseña las bases de datos bibliográficas consultadas y la cantidad de artículos hallados.

Ilustración 1.

Bases de datos consultadas



Nota. Fuente: Elaboración propia

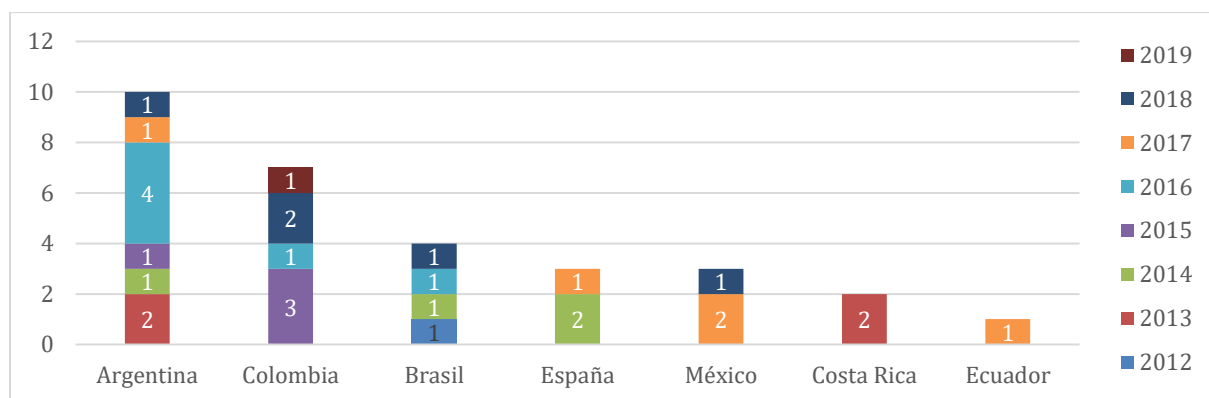
La mayor cantidad de documentos fueron seleccionados de Scielo, Redalyc y Dialnet. La cantidad de artículos hallados sugiere que no hay muchos estudios sobre el tema adelantados con población docente o si los hay, no lograron llegar a estos repositorios. Se destaca también que en la base de datos Scopus, a pesar de ser una de las bases de datos más grandes, no se encontró información al realizar la búsqueda con las categorías *sexualidad, docente y saberes escolares*; asimismo, tampoco se encontraron artículos al buscar solo con las categorías *sexualidad y docente*.

Al analizar los treinta (30) artículos por año de publicación y país de origen, se identifica que veinte (20) de ellos, el 70%, fueron publicados entre los años 2015 y 2019, destacándose el año 2016 como aquel en el que se produjo la mayor cantidad de artículos, seis en total. En relación con el país de publicación, el 56% se publicó en Argentina y Colombia, con 10 y 7 artículos respectivamente.

A nivel general, los resultados de búsqueda indican que el interés por estos temas ha venido en aumento, además, Colombia resalta como uno de los países que más ha publicado, con siete artículos en total, tan solo por debajo de Argentina, como se aprecia en la ilustración 2.

Ilustración 2.

País de publicación



Nota. Fuente: Elaboración propia.

A nivel general, los treinta (30) artículos se pueden clasificar en cuatro grandes apartados de acuerdo con su contenido:

En primer lugar, están los que se refieren a la formación de los y las docentes en sexualidad y género para lograr un buen desempeño en las aulas. En estos se evidencia la preocupación por la formación profesional, las actitudes, la motivación, así como de los planes de estudio en las universidades formadoras de docentes.

En segundo lugar, están los que tratan sobre las tensiones en las instituciones educativas en torno a la implementación de la educación sexual. En estos trabajos existe una preocupación generalizada por la evaluación de la implementación de las políticas educativas y del desempeño de los y las docentes a cargo de la educación sexual.

En tercer lugar, están los que centran su atención en abordar el discurso de los y las docentes sobre sexualidad y género. En general se preguntan por las representaciones sociales y las concepciones sobre género y sexualidad entre docentes y la influencia que tienen en los y las estudiantes desde el ejercicio del currículo oculto sobre educación sexual.

Y, en cuarto lugar, los que se preocupan por las reflexiones de los y las docentes sobre la sexualidad y la educación sexual. En estos se evidencia una preocupación que gira alrededor del rol que ocupan, es decir, docentes responsables de la educación sexual en la escuela, pero a su vez seres humanos que se adentran en un proceso de reflexión personal que reconocen sus miedos, estereotipos y prejuicios.

En estos cuatro apartados se logra percibir que la investigación de la sexualidad en las instituciones educativas es una preocupación de agentes externos a la escuela, tales como movimientos sociales, comunidades académicas, sectores políticos y grupos religiosos, quienes están interesados en hacer seguimiento a la educación sexual, especialmente para ver si responde

a sus concepciones de la vida; por esta razón las preocupaciones más evidentes en las investigaciones giran alrededor de la evaluación de la implementación de la educación sexual, el discurso y la preparación de los y las docentes.

En virtud de lo anterior, se decide profundizar en los trabajos relacionados con las preocupaciones que tienen los y las docentes sobre la sexualidad y la educación sexual, con el fin de plantear un problema. Como resultado, se seleccionaron los siguientes diez (10) artículos que se presentan en la tabla 1, los cuales reflejan las reflexiones y preocupaciones de los y las docentes sobre el tema.

Tabla 1.

Textos consultados

Título del trabajo	Autores y autoras	País	Año	Enfoque epistemológico
Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas	Ana Lía Kornblit, Sebastián Ezequiel Sustas, Dan Adaszko	Argentina	2013	Positivista
Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media	Silvana Rolando, Susana Seidmann	Argentina	2013	Hermenéutico
Género, derechos sexuales, biografía y escuela: Articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina	Ana Lía Kornblit, Sebastián Ezequiel Sustas, Pablo Francisco Di Leo	Argentina	2014	Hermenéutico
Instrumentación de la educación sexual en escuelas municipales de enseñanza fundamental en Rio Grande do Sul, Brazil	Denise Quaresma da Silva	Brasil	2014	Hermenéutico
El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar	Yanine González Gómez	Colombia	2015	Hermenéutico
Problemáticas pedagógicas en el encuentro de los docentes con lo sexual del niño	Gloria Cecilia Saldarriaga Alzate	Colombia	2015	Hermenéutico
Diseño y validación de encuesta sobre motivación de docentes frente a	María Constanza Hakspiel Plata, Lucila Niño Bautista, Claudia Milena Velazco	Colombia	2016	Positivista

Título del trabajo	Autores y autoras	País	Año	Enfoque epistemológico
procesos de educación para la sexualidad	Rangel, Darlen Aragón Borré, Liliana Patricia Pineda-Rodríguez			
Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual	Sofía Díaz de Greñu Domingo Rocío Anguita Martínez	España	2017	Hermenéutico
Abordaje integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares: Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Docentes Distritales	Marina Bernal y Sandra Noriega	Colombia	2018	Hermenéutico
El cuerpo erótico en la escuela "Una deconstrucción narrativa de la constitución del erotismo sexual en el ámbito escolar"	Julián Andrés Cano Bermúdez	Colombia	2019	Hermenéutico

Nota. Fuente: Elaboración propia.

1.2.1. Tendencias en el Estado del Arte

Las diez investigaciones seleccionadas sobre el tema de interés, en su totalidad, fueron realizadas con población docente, sin embargo, sólo uno de los trabajos fue realizado por un investigador que era docente en ejercicio. Estos trabajos fueron realizados mediante varios enfoques epistemológicos de investigación, siete de ellos desde el enfoque hermenéutico, puesto que este enfoque permite entender a las personas investigadas desde las relaciones distintas que establecen con el contexto en virtud de su subjetividad y, a partir de ello, se aporta significados, usualmente permeados por la experiencia e historicidad de quién investiga. Dos trabajos más, que pretenden develar las concepciones docentes y sus motivaciones sobre la educación sexual, se realizaron desde el enfoque positivista, utilizando instrumentos de recolección de información estandarizados para dar cuenta de su pensamiento. Un trabajo fue realizado desde el enfoque

postestructuralista y se reconoce como una autoetnografía, que permite develar las reflexiones y compartir los detalles privados de quien se expone como sujeto investigado e investigador.

Antes de continuar, es importante reconocer la escuela como un lugar en el que se producen saberes escolares, que son particulares y diferentes de los saberes científicos producidos en la academia; y de los saberes populares, producidos en las comunidades (Álvarez, 2016), razón por la cual resulta significativo identificar quiénes enuncian las concepciones sobre sexualidad de los y las docentes, puesto que, las preguntas de investigadores e investigadoras que no son docentes están atravesadas por conocimientos y/o saberes sobre sexualidad al margen de los contextos escolares. En otras palabras, es necesario reconocer las experiencias que posea quien investiga porque ellas permiten evidenciar u omitir los saberes escolares sobre sexualidad producidos en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, los trabajos que dan cuenta de las concepciones sobre sexualidad de los y las docentes, se configuran desde la interpretación de investigadores, usualmente científicos sociales que no han ejercido la docencia en instituciones educativas, es decir, en estas investigaciones los y las docentes son sujetos observados por investigadores e investigadoras ajenas a las dinámicas de la escuela, lo que supone un vacío en estas producciones académicas de los saberes escolares que portan los y las docentes. Como se señaló antes, sólo un trabajo fue realizado por un investigador que a su vez ejercía la docencia en una escuela (Cano, 2019).

Continuando con el análisis, puede afirmarse que, de estos diez trabajos, siete se inscriben en el tercer apartado anteriormente mencionado, los que centran su atención en abordar el discurso sobre sexualidad y género de los y las docentes, mientras que los otros tres responden al cuarto apartado, de sus reflexiones sobre la sexualidad y la educación sexual. Además, estos

textos proponen tres tipos de debates, uno que se centra en señalar las tensiones entre los discursos educativos y las manifestaciones explícitas docentes, otro orientado hacia la necesidad de superar la concepción biologicista y moral de la educación sexual y uno más que exhorta a los y las docentes a reflexionar y resignificar de manera experiencial su propia concepción sobre la sexualidad. Se ampliarán a continuación, algunas características de estos tipos de debate.

En relación con el primer debate, se centra en señalar las tensiones entre los discursos educativos y las manifestaciones explícitas de los y las docentes, como lo pueden ser las bromas sexistas, los comentarios basados en estereotipos, entre otras. Estas investigaciones, de manera general expresan que la escuela tiene la responsabilidad legal de educar para la sexualidad, y sus docentes, al parecer, se sienten incómodos e incómodas con tal tarea, no obstante, se encuentran a gusto con la transversalización de la educación sexual porque así es fácil evadir la responsabilidad, limitándose a responder las preguntas que realizan los y las estudiantes, resguardándose en el discurso biologicista para responder. Acerca de la transversalización de la educación sexual, Denise Quaresma da Silva (2014) hace una crítica abierta por su ineffectividad, pues el tema transversalizado no precisa “ser planificado, sería un tema <stand by>. No se piensa en los momentos más adecuados para su abordaje y su conexión con los temas curriculares. Se descarta cualquier análisis a nivel didáctico y metodológico” (Quaresma da Silva, 2014).

Esta situación no sólo evidencia la dificultad en la transversalización de la educación sexual, sino que da cuenta de una brecha existente entre el discurso que exige la escuela, derivado de las políticas educativas, y el quehacer docente, que se manifiesta entre lo que dicen y lo que hacen, pues aunque sobre sexualidad, la mayoría de los y las docentes son conscientes del enfoque de derechos y de género, en las clases responden desde su subjetividad, incluso en contravía de los derechos de los cuales son conscientes que deberían reconocer y promover. Un

claro ejemplo se destaca en el siguiente párrafo del trabajo realizado por Sofía Díaz de Greñu Domingo y Rocío Anguita Martínez (2017) en España:

Aunque el profesorado negaba poseer sesgos de género, se apreciaban diferencias de trato, se hacían bromas sexistas, se producían comentarios basados en estereotipos, se adjudicaban determinadas tareas dependiendo del sexo, había negligencia hacia ciertos comportamientos agresivos y se fomentaba la competitividad en los chicos y la pasividad en las chicas (Díaz de Greñu Domingo & Anguita Martínez, 2017).

Está claro que en la escuela se continúa con estereotipos de género relacionados con los rasgos de la personalidad, las funciones tradicionalmente asignadas a hombres y a mujeres y a la apariencia física, así como la continuidad del sistema sexo-género, la homofobia y la concepción tradicional de la familia. El trabajo de estas autoras españolas deja claro que hoy día “se pone mayor empeño en disimular estas representaciones mentales porque las manifestaciones explícitas de sexismo y homofobia no se toleran socialmente” (Díaz de Greñu Domingo & Anguita Martínez, 2017).

Por estas razones, existe una brecha entre lo que dicen y hacen los y las docentes, pero también hay quienes son más conscientes de ello y se preocupan por reflexionar sus actitudes, como se evidencia en Argentina a través del trabajo de Ana Lía Kornblit, Sebastián Ezequiel Sustas y Pablo Francisco Di Leo (2014); y el trabajo de Silvana Rolando y Susana Seidmann (2013). El primero manifiesta su preocupación por la deconstrucción del sexismo, en él se escribe sobre los y las docentes de educación inicial, quienes son conscientes de la existencia de estereotipos de género y se sienten responsables en cuanto a la posibilidad de moldear tales diferencias en los y las estudiantes (Kornblit et al., 2014). En relación con el segundo, se referencian las tensiones que tienen los y las docentes entre su imagen como formador o

formadora en sexualidad y la sensación de inconsistencia al asumir la interpelación de sus propias prácticas (Rolando & Seidmann, 2013).

Algunos y algunas docentes asumen posturas críticas frente a la educación sexual anclada al paradigma biologicista y manifiestan la intención de abordar conceptos de género, la deconstrucción del sexismo, la crítica de la heteronormatividad y los derechos sexuales, pero siguen siendo minoría en medio de una institución que no ofrece garantías para la cualificación y además, permite la hegemonía de una concepción biologicista de la sexualidad y la ausencia de las temáticas relacionadas con el goce y el placer sexual (Kornblit et al., 2014).

Entre otras cosas, en Colombia también ha sido de interés reconocer las motivaciones que tienen los y las docentes para afrontar la educación sexual, pero se ha encontrado que muchas personas evitan ser entrevistadas sobre el tema porque se consideran conservadoras y piensan que los y las familiares de sus estudiantes podrían molestarse si se discute en clase sobre sexualidad. Por consiguiente, un equipo conformado por María Constanza Hakspiel Plata, Lucila Niño Bautista, Claudia Milena Velazco Rangel, Darlen Aragón Borré, y Liliana Patricia Pineda Rodríguez (2016), consideraron importante diseñar una encuesta confiable para determinar la motivación interna en los y las docentes, entendida como la que surge por voluntad propia; su motivación externa, que regula conductas por las recompensas; o su desmotivación, cuando no se presenta interés en el tema. Esta investigación sirve para comprender la brecha existente entre lo que dicen y hacen los y las docentes (Hakspiel Plata et al., 2016).

Con una herramienta como esta sería más fácil identificar las personas críticas del paradigma biologicista en la educación sexual, para aunar esfuerzos en abrir caminos con el objetivo de disminuir las falencias que no permiten un trabajo distinto. Sin embargo, trabajos como el de Yanine González Gómez (2015), desde Colombia, afirman que también es

importante reconocer el miedo, desconocimiento, inseguridades y prejuicios de los y las docentes, pues son estos los que condicionan los contenidos abordados en los procesos de educación sexual, influyendo desde su subjetividad a los y las estudiantes, razón por la cual sugiere la constante reflexión de su práctica (González Gómez, 2015).

Temas como el currículo, la diversidad sexual, el género, los derechos sexuales, la práctica docente reflexiva, la motivación y la subjetividad, son los que se tejen entre los textos que responden al primer debate para entender las tensiones entre los discursos educativos y las manifestaciones docentes, los cuales a su vez generan un vínculo con los otros dos debates y permiten aclarar puntos comunes para pensar en el reconocimiento de saberes escolares sobre sexualidad producidos por docentes.

Sobre el segundo debate, orientado hacia la necesidad de superar la concepción biologicista y moral de la educación sexual, si bien los textos mencionados anteriormente hacen alusión al tema, se encontraron varios trabajos que lo proclaman con más contundencia, como el trabajo realizado en Colombia por Gloria Cecilia Saldarriaga Alzate (2015), el cual señala algunas problemáticas pedagógicas relacionadas con la importancia que le otorgan los y las docentes a nombrar las cosas por su nombre en educación sexual, esto con sustento desde el higienismo que promueve la biología, detrás de las cuales se esconde una intención moralizadora permeada por su subjetividad. La moralización sería entendida como las “normas y pautas de acción y propuestas transmitidas para los sujetos desde la institucionalidad, en este caso desde la escuela” (Saldarriaga Alzate, 2015).

La educación sexual en la escuela se ha incorporado mayoritariamente en el área de ciencias naturales, la cual dificulta abordar la sexualidad desde las vivencias de las personas, evita que los y las docentes se propongan reflexiones en relación con el erotismo, el placer, la

identidad, la diversidad y la interseccionalidad. De tal forma, en Argentina, Ana Lía Kornblit, Sebastián Ezequiel Sustas, y Dan Adaszko (Kornblit et al., 2013), en su estudio pudieron dar cuenta de las tensiones de los y las docentes sobre la sexualidad, como represión o liberación desde el paradigma biologicista y cómo varía su concepción en las distintas regiones argentinas, con un predominio de argumentos morales para hablar del cuidado de la sexualidad.

Este debate toma forma porque entre los y las docentes hay una gran cantidad de matices sobre la concepción de sexualidad y género, entre las cuales hay unas posiciones más liberales y otras más conservadoras que riñen en temas como la aceptación de sexualidades no regidas por la heteronormatividad, el sexo más allá de su función reproductora y el reconocimiento de derechos sexuales. Estas discusiones evitan la consolidación de la educación sexual por fuera del campo de las ciencias naturales, además, las políticas públicas sobre educación sexual no ofrecen mayores garantías para ello, por lo que es un trabajo que depende de las prácticas docentes reflexivas.

En Brasil, Denise Quaresma da Silva (2014) encontró que, en la materialización de la política pública de educación sexual, la escuela toma relevancia por ser una institución disciplinar y correctiva donde conjugan los discursos religiosos y biologicistas, los cuales se convierten en los discursos que sustentan las áreas escolares en las que se resguardan algunos y algunas docentes para transversalizar la educación sexual, contribuyendo con ello a la moralización. Sin embargo, se reconoce la escuela como un campo de convergencias en el cual los movimientos feministas han tenido impacto, desde una “sólida fundamentación en los estudios de género, [...] han defendido la inserción de determinados temas en la educación sexual como el tratamiento del cuerpo femenino, la discriminación de género, la cultura patriarcal, los derechos sexuales y reproductivos” (Quaresma da Silva, 2014).

A pesar de la existencia de políticas públicas sobre la educación sexual, este planteamiento no se ha podido escapar del dominio de los discursos biologicistas y religiosos que tienden a naturalizar la heterosexualidad, sus esquemas e instituciones, además, enfatizan en el carácter moral, restringiendo las posibilidades de construcción y reconocimiento de identidades y expresiones de géneros diversas entre los y las estudiantes. Asimismo, se encuentra en el discurso docente impedimentos para avanzar en la educación sexual como un tema transversal, pues sus formaciones discursivas tienden a la elaboración de un currículo sobre sexualidad fundamentado desde la biología y materializado en el área de Ciencias Naturales.

No obstante, se reconocen algunas experiencias transgresoras que demandan la necesidad de superar el paradigma biologicista y moral para abordar otros temas desde la educación sexual.

Sobre el tercer debate, que exhorta a los y las docentes a reflexionar y resignificar de manera experiencial su propia concepción sobre la sexualidad, la mayoría de los trabajos citados de alguna manera realizan aportes que apuntan a ello, sin embargo, existen dos trabajos de Colombia que lo enfatizan mucho más. El trabajo de Julián Andrés Cano Bermúdez (Cano Bermúdez, 2019), su autoetnografía, en ella narra su experiencia como padre, esposo, estudiante, docente, con una apuesta por la construcción de un cuerpo erótico en la escuela, transgrediendo así una institución moralizada y reconociendo los espacios allí negados, pero que existen inevitablemente para el erotismo y el amor de estudiantes y docentes.

En su relato logra visibilizar los pensamientos censurables de sus compañeros y compañeras docentes, así como de sus estudiantes. Manifiesta la necesidad que tienen los y las docentes de formarse y ahondar la sexualidad como una experiencia subjetiva y, más allá de determinar su nivel de conocimiento frente a la sexualidad y género, la preocupación gira alrededor del reconocimiento que puedan tener de sí, como seres con un cuerpo dispuesto para el

erotismo. El debate expresa la pregunta por el rol que ocupan y cuáles son sus responsabilidades relacionadas con la educación sexual, mientras van haciendo frente a sus miedos, estereotipos y prejuicios como proceso de reflexión personal.

En relación con el ejercicio reflexivo de docentes, se suman Marina Bernal y Sandra Noriega (Bernal & Noriega, 2018), que enfocan su trabajo en la reflexión sobre la maternidad y la paternidad en contexto escolar, desvinculando el embarazo como problema de salud pública. Este trabajo cuestiona el discurso sobre el ejercicio responsable de la educación sexual, y recupera las reflexiones colectivas de docentes desde los enfoques de género, de derechos, diferencial e interseccional.

Este debate, como los anteriores, enuncia la necesidad de la formación de docentes en educación sexual, asimismo, reconoce la importancia de generar espacios entre pares para que compartan sus reflexiones. En otras palabras, se consideran necesarios los procesos de sistematización, seguimiento y valoración como un reto que se debe asumir en la educación sexual, puesto que podrían convertirse en espacios de aprendizaje, reflexión y cualificación por medio de sus propias vivencias. Esta manera de entender la cualificación va más allá de la acumulación de conocimientos, se presenta como un lugar para confrontar los imaginarios y superar los límites de los discursos, como consecuencia de la consciencia que tienen algunos y algunas docentes sobre las tensiones entre los discursos educativos y las manifestaciones explícitas docentes, así como sus deseos de superar la concepción biologicista y moral de la educación sexual, pues esta no es suficiente.

1.3. Planteamiento del Problema

En los artículos revisados se reconoce la escuela como un campo en pugna frente a la educación sexual, que procura superar las concepciones moralistas y biologicistas, allí los y las

docentes son protagonistas de un esperado cambio y su trabajo es importante para configurar nuevos saberes escolares sobre sexualidad que superen las barreras mencionadas. No obstante, las investigaciones abordadas, si bien se relacionan con los saberes escolares producidos en la escuela, no evidencian su construcción a partir de las reflexiones de los y las docentes, tampoco exponen los pocos que se han elaborado y circulan entre estudiantes, configurando nuevas posibilidades para comprender el mundo y el relacionamiento intersubjetivo.

Por otro lado, a pesar de que estos trabajos logran evidenciar el discurso y las reflexiones sobre sexualidad y género de los y las docentes, no se preocupan en indagar por su existencia, por sus vidas, las que configuran discursos y reflexiones como consecuencia de sus experiencias. Estas personas son importantes porque también son seres sexuados, con cuerpos dispuestos para el erotismo, para el deseo y para el amor, las cuales no escapan en su cotidianidad, por tanto, pueden estar presentes en las reflexiones de sus prácticas docentes, sin embargo, es importante dilucidarlos.

1.3.1. Pregunta de Investigación

Se torna importante la pregunta por la producción de saberes escolares sobre sexualidad en un lugar preciso, con una población específica y accesible para el investigador, por tanto, se pregunta:

¿Cómo se producen los saberes escolares sobre sexualidad desde la perspectiva de una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin de Envigado, Antioquia?

1.3.2. Objetivos

Objetivo general: Develar los procesos de producción de saberes escolares sobre sexualidad por parte de una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin de Envigado, Antioquia.

Objetivos específicos:

- Describir los procesos de producción de saberes escolares sobre sexualidad, de una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin.
- Reconocer en las reflexiones personales y la concepción sobre sexualidad de una docente y un docente lo que ha influido en la producción de saberes escolares sobre sexualidad.

1.4. Justificación

La educación para la sexualidad en el país enfrenta desafíos significativos, es necesario que la implementación del proyecto pedagógico transversal de educación sexual genere un impacto en la cultura escolar desde prácticas concretas sostenidas en el tiempo.

También es importante reflexionar acerca de la transversalización de la educación sexual, ya que las instituciones educativas no orientan el trabajo desde cada una de las asignaturas, sino que suelen abordar la sexualidad de manera intencionada solo en las clases de ciencias naturales y ética y valores, evitando una mirada integral y un enfoque de derechos. Además, se tiende a asumir que, al ser la sexualidad un componente de la humanidad, cualquier docente puede liderar este proceso, en lugar de contar con profesionales idóneos y formados específicamente en el tema.

No obstante, la educación para la sexualidad es un componente esencial en la vida escolar, pues repercute en la sociedad a través de la producción de saberes escolares orientados al reconocimiento de la propia sexualidad, a desmontar mitos, a promover su vivencia libre, informada y responsable, orientado también a la decisión sobre la maternidad y paternidad, es decir, por un lado a la vivencia de los derechos sexuales, por otro a los derechos reproductivos y por otro a la libertad y el placer.

En ese sentido, son importantes los aportes que puedan hacer las investigaciones que dan cuenta de los procesos pedagógicos sobre sexualidad, los cuales son realizados por los y las docentes en la escuela, pues es un vacío que todavía persiste, como se señaló en los hallazgos de los antecedentes, además, para complementarlo, es necesario vincular trabajos hechos desde las experiencias de las personas que forman parte de la escuela y comprender la relación que establecen alrededor del proyecto pedagógico transversal de educación para la sexualidad en las instituciones educativas.

Esta investigación también permite destacar la importancia de que los y las docentes participen en procesos personales de reflexión sobre su historia y su sexualidad, ya que estos procesos pueden proporcionarles herramientas valiosas para responder a los retos relacionados con la educación para la sexualidad en el aula, pues al integrar estas reflexiones personales se puede lograr que la transversalidad en la educación para la sexualidad sea más efectiva.

1.5. Consideraciones Legales

La Institución Educativa María Poussepin debe responder a los requerimientos de ley y a los distintos documentos orientadores que genera el Ministerio de Educación Nacional, que determinan la conformación de estructuras curriculares, por tanto, la educación para la sexualidad no se limita a las clases, pues esta es pensada a través de una estructura curricular diseñada para proyectar los saberes escolares en torno a la sexualidad de manera transversal y contextualizada, atendiendo a necesidades específicas que ha identificado el país y que expresa a través de las normativas.

La principal disposición es la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, que en su artículo 14, inciso C, establece la obligatoriedad de la educación sexual en todas las instituciones educativas del país, tanto públicas como privadas, sin embargo, el primer

parágrafo clarifica que no se necesita crear una asignatura específica para materializar la educación sexual, pues esta formación debe integrarse en todas las asignaturas. De manera general puede leerse que la ley pretende una educación para la sexualidad que contribuya al mejoramiento de la salud pública, al control poblacional y a la prevención de situaciones de acoso sexual (Congreso de la República de Colombia, 2013a).

Por otro lado, la Ley 1620 de 2013 también establece orientaciones en educación para la sexualidad, al crear el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” (Congreso de la República de Colombia, 2013b), lo que implica que se conforme un equipo en las instituciones educativas que se preocupen por la creación de estrategias que contribuyan a la mejora de la salud pública, con especial atención en la prevención del embarazo adolescente, además de promover comportamientos que favorezcan la vida familiar y armónica y mecanismos de control y prevención de situaciones de acoso sexual.

Si bien la ley es clara frente a lo que debe hacerse, se reconoce que, para materializar estas disposiciones en cada institución, se necesitan acciones claras que requieren de personas con formación en el tema y conocimientos especializados para diseñarlas y ejecutarlas, no obstante, no todas las instituciones educativas tienen este talento humano, por lo cual el Ministerio de Educación Nacional desarrolló algunas iniciativas para abordar este desafío. De tal forma, en 2008 publicó el “Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía”, dos guías dirigidas a las instituciones educativas del país, las cuales se enfocan en generar capacidades para la formación de sujetos de derechos.

La guía 1, llamada “Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes”

(MEN, 2008b), presenta un marco conceptual sobre la educación para la sexualidad con base en los derechos humanos, está centrada en el desarrollo de competencias alrededor de la necesidad que de los y las estudiantes tomen decisiones sobre su sexualidad de manera informada, responsable y respetuosa. Asimismo, la guía promueve la igualdad de género, la diversidad y proporciona estrategias pedagógicas para prevenir la violencia y el acoso sexual.

Por otro lado, la guía 2 lleva el nombre de “Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: El proyecto pedagógico y sus hilos conductores” (MEN, 2008a), esta es un complemento de la primera y se enfoca en compartir orientaciones prácticas para la implementación de proyectos pedagógicos en educación para la sexualidad. En consecuencia, presenta actividades y recursos didácticos que facilitan el trabajo de la sexualidad desde una perspectiva de derechos en las instituciones educativas, incluyendo ejemplos de proyectos pedagógicos, los cuales podrían adaptarse a diferentes contextos, promoviendo la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad.

Estas guías pretenden ser un apoyo para que las instituciones educativas puedan ir más allá de la prevención de riesgos asociados con la sexualidad, enfocándose en la formación integral de los y las estudiantes como ciudadanos responsables y conscientes de sus derechos y deberes, no obstante, no son de obligatorio uso, pues cada institución educativa es totalmente libre de diseñar sus propios proyectos pedagógicos.

Lo anterior establece el marco nacional. Ahora bien, desde el marco local, la Institución Educativa María Poussepin deja ver su propia apuesta pedagógica institucional en el Proyecto Educativo Institucional y el Sistema Institucional de Evaluación del Aprendizaje y Promoción de los Estudiantes (SIEE). En estos documentos hace un pequeño esbozo de la apuesta institucional

en educación para la sexualidad, la cual se complementa con el Manual de Convivencia y el proyecto específico de educación sexual.

Estos documentos se alinean con las directrices de educación para la sexualidad establecidas en las leyes 115 de 1994 y 1620 de 2013. En cuanto al enfoque transversal, se materializa en el abordaje de la sexualidad desde una perspectiva que promueve la salud pública, especialmente la prevención del embarazo adolescente, desde el desarrollo de estrategias pedagógicas que, fundamentadas en algunas ciencias rectoras de los contenidos curriculares, tienen relación con la ética y las ciencias naturales.

También se evidencia un gran interés en la prevención y mitigación de la violencia escolar, incluyendo el acoso sexual. Para ello se generan orientaciones que modelan principios de comportamientos e inculcan hábitos, a partir de reglas o directrices que determinan las acciones permitidas y prohibidas dentro del contexto escolar. Estos lineamientos se complementan de principios éticos que guían la formación de los y las estudiantes para la vida cotidiana, además, se establecen mecanismos claros para garantizar el cumplimiento de estas normas en caso de no acatarse.

Es importante destacar que el PEI no aborda específicamente la Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, el proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía está pensado para realizar, por lo menos, una actividad por periodo académico. Eso quiere decir que las actividades del proyecto se desarrollan por dos semanas al año, dado que la institución educativa tiene solo dos periodos académicos. Sin embargo, eso no es impedimento para los procesos de producción de saberes escolares sobre sexualidad, ya que estas no se pueden

limitar a proyectos, asignaturas o charlas en particular, puesto que estos procesos de producción son determinados también por las subjetividades de los y las estudiantes, docentes y por la cotidianidad de la escuela, dentro y fuera del aula.

2. Marco Teórico

En este segundo capítulo, se aborda el Marco Teórico que fundamenta y orienta el desarrollo de la presente investigación. Para comprender cómo se producen los saberes escolares sobre sexualidad desde la perspectiva de una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin de Envigado es necesario explorar dos categorías centrales: saberes escolares y sexualidad.

Para comenzar, se presenta el concepto de saberes escolares, entendidos como aquellos que se producen y/o que entran en circulación en la dinámica de la escuela. Estos saberes escolares no son neutrales, pues están influidos por el contexto social, político y cultural, además, los y las docentes juegan un papel clave en los procesos de producción.

Posteriormente, se desarrolla el concepto de sexualidad, entendida desde la perspectiva de Michel Foucault, la cual no se limita al ámbito biológico, sino que se extiende hasta las construcciones sociales y culturales en torno al género, las identidades y las relaciones de poder. En este concepto también se aborda la noción de *dispositivo de sexualidad* para comprender cómo se enseña, regula y vivencia la sexualidad en los contextos escolares, tomando en cuenta los desafíos que enfrentan los y las docentes al tratar esta temática.

Este capítulo, por tanto, busca proporcionar una base conceptual sólida que permita comprender los hallazgos del estudio y ofrecer una interpretación coherente de los saberes que se producen en torno a la sexualidad en la escuela.

2.1. Saberes Escolares

El maestro y la maestra se fundamentan en el conocimiento, pero su ejercicio se encuentra en los diferentes espacios donde se materializa la enseñanza y el aprendizaje. Allí se

vuelve tan importante la escuela, los y las estudiantes y sus saberes, como su conocimiento. En cuanto a esta relación Paulo Freire afirma:

Es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana; sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado, a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben (Freire, 2008)

Este párrafo, extraído de la *Novena Carta a Quien Pretende Enseñar*, insinúa que la labor docente se debe al conocimiento, a la vez que al saber producto de su práctica y en vínculo con el contexto, los saberes previos y las posibilidades de aprendizaje, por eso resalta allí la importancia de reconocer los actores que confluyen en la escuela, pues a través de estos, tanto los conocimientos que acercan los y las docentes, como los saberes que circulan en la escuela, se entremezclan, originando un nuevo tipo de saber en el contexto escolar.

Sobre el saber, Paulo Freire (2008) narra una historia que sirve perfectamente para comprender qué es. Él dice que un amigo suyo fue invitado a una comunidad indígena de la Amazonía, estando en el río, un joven indígena tiró un arpón entre un pez y una barca, al ver esto, el amigo de Freire le preguntó por qué no apuntó el arpón al pez, obteniendo como respuesta del joven indígena que sí lo había hecho, sólo que él no lo había visto bien porque a veces los ojos engañan. La historia de Freire sirve para contrastar dos formas de conocer, en primer lugar, la del indígena, quien producto de su experiencia pescando en el río pudo darse cuenta de que en el agua se produce un efecto que distorsiona la percepción de los peces, razón que lo hace desarrollar una técnica para lanzar el arpón y que un espectador puede llevarse la impresión de haberlo arrojado al vacío; en segundo lugar, la de la ciencia, que a través de un método estructurado pudo evidenciar ese fenómeno que se llama refracción.

De acuerdo con Dora Lilia Marín Díaz & Gustavo Adolfo Parra (2017) el conocimiento “se refiere a una forma de saber que se afirma y valida a través de un método, entendido como conjunto ordenado de pasos y reglas” (p. 109). En cuanto a la historia de Paulo Freire (2008), se debe agregar que en el momento en que el saber del joven indígena sea entendido a partir del método científico, se legitimará el fenómeno universal y podría llamarse conocimiento, pues, de esa manera lo podría entender un joven indígena de la Amazonía, una niña de Suráfrica o una anciana japonesa. Es pertinente agregar que el saber es contextual, pertenece a esas múltiples visiones existentes sobre el mundo y responde a unas necesidades locales, mientras, el conocimiento es resultado de la ciencia occidental, y como afirma Antonio Elizalde (2008) “es un producto cultural e histórico que tuvo su origen y desarrollo en una cultura local con pretensiones universalizantes, tarea en la cual ha tenido un notorio éxito” (Elizalde, 2008).

En cuanto al saber, es necesario exponer cómo es entendido para Michel Foucault (2002), quien se refiere a este como un “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber” (p. 306). En otras palabras, se reconocen unos acontecimientos que inciden de manera fundamental en la producción y reproducción de la vida social, histórica y cultural, también llamadas prácticas discursivas, y mediante su análisis se puede constituir un saber, y dependiendo del método que se aplique podrá convertirse en conocimiento. Cabe destacar la siguiente cita de Foucault en su libro *Arqueología del Saber* refiriéndose a lo que él entiende por saber:

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, que de esta forma encuentra especificado un dominio constituido por objetos que podrán o no adquirir un estatuto científico. [...] Un saber es el espacio en el que un sujeto puede tomar una posición

para hablar de los objetos de los que trata en su discurso. [...] Un saber es el campo de coordinación y subordinación de enunciados que posibilitan la aparición de conceptos; donde se definen, se aplican y se transforman. [...] Un saber es definido por las posibilidades de utilización y de apropiaciones estratégicas, ofrecidas por el discurso (Foucault, 2002).

Aquí, Foucault (2002) diferencia el saber del estatus científico, en el cual se debe hablar de conocimiento. Reconoce también que el saber puede llegar a convertirse en conocimiento, sin embargo, le da gran margen de acción al saber por las posibilidades que ofrece para la transformación, al ser una construcción plural que no se encasilla en las lógicas epistémicas de la ciencia. Todo esto es clave para comprender las diferencias entre saber y conocimiento como punto de partida para leer las prácticas docentes, porque en estas se presenta una relación que entremezcla la acción, el conocimiento y el saber, pues ya lo decía Paulo Freire (2008) al afirmar que la docencia se debe al saber y al conocimiento.

Ahora bien, sin duda la escuela es el primer lugar para los conocimientos, no obstante, se debe pensar la escuela como un lugar complejo que trasciende al aula, la tiza y el tablero, más allá de docentes y alumnos, debe pensarse en un lugar donde se reconocen las personas que la habitan como el resultado de un flujo de relaciones entre los sujetos, el contexto, y por supuesto, donde se establecen relaciones con el conocimiento, pero no exclusivamente, pues allí también se establecen relaciones con los saberes.

En la cotidianidad de la escuela, las experiencias se resignifican y proponen nuevas formas de expresión, de compartir, de relacionarse y de asimilar lo que allí se presenta en forma de conocimiento, pues todo esto se ve atravesado por aspectos experienciales tales como sus representaciones estéticas, culturales, familiares, y muchas otras, que se ponen al servicio de la

comprensión, de la diversión y el compartir, aspectos que se sobreponen al aprender. Por ende, la escuela no se limita a reproducir saberes o conocimientos, sino que produce unos totalmente nuevos: los saberes escolares, entendidos por Dora Lilia Marín Díaz & Gustavo Adolfo Parra (2017), “como aquellos que son producidos o circulan en la escuela” (p. 113).

Desde la mirada de Alejandro (Álvarez, 2016) el saber escolar es lo “decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada” (p. 26). Dora Lilia Marín Díaz (2015) complementa afirmando que los saberes escolares “son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen” (p. 14).

Acerca de los saberes escolares, siguiendo las recomendaciones de Dora Lilia Marín Díaz & Gustavo Adolfo Parra (2017), podría establecerse la siguiente matriz que se presenta en la tabla 2 para comprender su operación en la escuela (Marín Díaz & Parra León, 2017).

Tabla 2.

Matriz de saberes escolares

Definición conceptual	Dimensiones	Rasgos observables
Saberes escolares: Desde la mirada de Alejandro Álvarez (2016) el saber escolar es lo “decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada” (p. 26). Dora Lilia Marín Díaz, (2015), complementa afirmando que los saberes escolares “son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o	Epistemológica	Lo decible en la escuela Lo visible en la escuela Conceptos de las disciplinas Preguntas por la enseñanza y el aprendizaje Relación de los sujetos que interactúan con la cotidianidad
	Ética	Ejercicios de transformación de sí mismo (formas de regulación estatal)

Definición conceptual	Dimensiones	Rasgos observables
que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen” (p. 14).	Política	Principios de comportamiento
		Formas de valoración
		Límites y exclusiones de un cierto modo de hablar
		Normas que definen acciones
		Comportamientos
		Luchas
		Conflictos
	Estética	Estrategias consideradas válidas en la institución escolar
		Técnicas que conforman sensibilidades particulares
		La valoración de lo bello y armónico
		Juicios propios de los sujetos
		Relación con la ética

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de Marín Díaz & Parra León, 2017.

Esta tabla proporciona un marco analítico preciso para identificar y comprender cómo se manifiestan estos saberes en las interacciones diarias dentro de la escuela, es una herramienta que resulta especialmente útil al observar las prácticas pedagógicas y en la conversación con docentes para identificar, por ejemplo, cómo se promueven los ejercicios de transformación de sí mismos (dimensión ética), cómo se establecen límites y exclusiones en el discurso (dimensión política), o cómo se valoran las expresiones artísticas y creativas (dimensión estética). De esta manera, la tabla permite visibilizar de forma tangible cómo las diferentes dimensiones de los saberes escolares se entrelazan y configuran las experiencias educativas.

Más allá de ser un simple esquema conceptual, la tabla invita a adoptar una mirada crítica y reflexiva sobre los saberes escolares que se producen. Al identificar los rasgos observables de

cada dimensión, se puede evaluar si los enfoques pedagógicos están promoviendo los tipos de saberes que se quieren cultivar en los y las estudiantes.

Finalmente, es importante resaltar que los saberes escolares no se limitan a la esfera de un único docente encargado o una única docente encargada del área en la cual se producen los saberes escolares, sino que estos saberes circulan y son generados y compartidos por toda la comunidad educativa, más allá del espacio del aula de clase. En relación con los saberes escolares sobre sexualidad es importante dejar claro que la producción y difusión de estos saberes involucran a todas las personas dentro del entorno escolar, y no exclusivamente los y las docentes que tienen a su cargo la enseñanza de contenidos relacionados con la sexualidad.

Desde esta perspectiva, los saberes escolares no pueden entenderse como la simple reproducción de conocimientos científicos previamente consolidados, sino como producciones situadas que emergen en el marco de la práctica pedagógica. La escuela, a través de la mediación docente, selecciona, traduce y legitima ciertos contenidos, otorgándoles un sentido formativo específico para los y las estudiantes. En este proceso, el saber escolar adquiere una singularidad propia, diferenciándose tanto del saber científico como del saber social, en la medida en que se inscribe en relaciones pedagógicas concretas y responde a intencionalidades educativas particulares. Para profundizar en esta comprensión del saber escolar como producción situada y experiencial, resulta pertinente incorporar los aportes de la pedagogía crítica feminista de bell hooks.

bell hooks (2021), en su obra *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, problematiza las concepciones tradicionales de la enseñanza que conciben el conocimiento como un contenido neutro que se transmite de manera unidireccional. Al respecto,

la autora enfatiza que "una y otra vez hubo que recordar a todo el mundo que la educación no es políticamente neutral" (hooks, 2021, p. 65).

Desde su propuesta de una pedagogía comprometida, la autora plantea que el saber producido en el aula se construye en relación con la experiencia, el contexto y las subjetividades de quienes participan en el proceso educativo. hooks (2021) define este enfoque señalando que "la educación holística, progresista, la «pedagogía comprometida», es más exigente que la pedagogía crítica o feminista convencionales. Porque, a diferencia de estas dos prácticas docentes, hace hincapié en el bienestar" (hooks, 2021, p. 38). Esta perspectiva permite ampliar la comprensión de los saberes escolares, reconociéndolos como conocimientos que se configuran en la interacción pedagógica y no únicamente como derivaciones simplificadas del saber académico.

Desde los planteamientos de bell hooks (2021), el aula se constituye como un espacio de producción de saberes en el que el conocimiento adquiere sentido en la medida en que se vincula con la vida de los y las estudiantes. La autora sostiene que "la educación solo podía ser liberadora cuando todo el mundo reclamaba el saber como un campo en el que trabajamos todos y todas" (hooks, 2021, p. 37). El saber escolar, en este marco, no se define por su novedad en términos históricos o científicos, sino por su capacidad de interpelar a los sujetos, transformar sus comprensiones y habilitar nuevas formas de pensarse a sí mismos y al mundo. Así, un conocimiento que ha sido ampliamente desarrollado en otros campos puede convertirse en un nuevo saber escolar cuando es resignificado pedagógicamente y adquiere relevancia para la experiencia formativa de quienes aprenden.

Esta lectura resulta relevante para comprender cómo, en el contexto escolar, algunas situaciones relacionadas con la sexualidad, como el reconocimiento de la diversidad de

orientaciones sexuales, se configuran como saberes escolares, aun cuando no constituyan una novedad en el campo académico. En la medida en que estas situaciones son nombradas, cuestionadas, reflexionadas y trabajadas en el aula, se producen como saberes situados que inciden en la construcción de subjetividades estudiantiles. Desde la perspectiva de hooks (2021), este proceso implica reconocer que el conocimiento no existe al margen de las relaciones de poder y de las experiencias encarnadas de quienes participan en la práctica educativa, lo que refuerza la idea de que la escuela no solo transmite saberes, sino que los produce en contextos específicos. Para la autora, "suele ser fructífero que el o la profesora dé el primer paso, vinculando sus propias historias personales con los debates académicos para mostrar cómo la experiencia puede iluminar y mejorar nuestra comprensión del material académico". (hooks, 2021, p. 46).

En este sentido, los aportes de bell hooks (2021) permiten precisar que la especificidad del saber escolar no radica en su carácter inédito, sino en su inscripción pedagógica y en su potencial transformador dentro del aula. hooks (2021) invita a celebrar "esa manera de enseñar que activa transgresiones —un movimiento contra y más allá de las fronteras—. Ese movimiento es el que hace de la educación una práctica de libertad" (hooks, 2021, p. 35). Comprender los saberes escolares como producciones situadas, atravesadas por la experiencia, el contexto y las relaciones de poder, contribuye a clarificar el alcance analítico de esta categoría en el presente estudio. De este modo, la incorporación de la pedagogía crítica feminista fortalece la comprensión de cómo la escuela participa activamente en la producción de saberes escolares sobre la sexualidad, más allá de la mera reproducción de discursos externos.

2.1.1. Sexualidad como Saber Escolar en Colombia

El investigador Federico Guillermo Serrano López (2020) ha escrito acerca de la sexualidad como saber escolar en Colombia, analizando la preparación para la sexualidad desde la escuela, señalando su diferencia con la educación sexual.

Serrano (2020) afirma que la preparación para la sexualidad se entiende como un conjunto de tácticas destinadas a regular los deseos y placeres de individuos y poblaciones de acuerdo con los objetivos de las figuras de autoridad. Esto implica la regulación de los cuerpos tanto de niños como de adultos, la implementación de mecanismos de vigilancia, el establecimiento de normativas que definen lo permitido y lo prohibido en relación con los placeres y deseos, la justificación de límites, la inculcación de hábitos, la aplicación de refuerzos y castigos para garantizar el cumplimiento de las normas, así como el uso de un lenguaje y gestos específicos que caracterizan estas estrategias de regulación. Además, se destacan los actores responsables de ejercer dicho control y las disputas entre ellos por la hegemonía de sus discursos.

La educación sexual, por otro lado, se origina en las ideas pedagógicas y los esfuerzos de reformadores sexuales de finales del siglo XIX y principios del XX. Es una iniciativa que busca integrar en el plan de estudios escolares una materia destinada a instruir a los niños, niñas y jóvenes sobre los aspectos biológicos y psicológicos de la sexualidad humana, también sobre la gestión de su práctica y sus implicaciones, todo ello conforme a los intereses de los agentes de poder.

Partiendo de esta diferencia, Serrano (2020) hace un estudio acerca de la historia de la preparación para la sexualidad en Colombia, específicamente en la primera mitad del siglo XX. Se destaca la singularidad del tema en comparación con otras disciplinas escolares, pues la preparación para la sexualidad no tuvo una disciplina escolar propia, sino que permeó toda la cultura escolar y desempeñó un papel significativo en la configuración de esa cultura. Por otra

parte, al hablar de la preparación para la sexualidad no se atienden los contenidos curriculares porque el objetivo de enseñanza no era la transmisión de conocimientos, sino que se centró en un aspecto estructural crucial en la formación de la subjetividad, por tanto, Serrano (2020) en su trabajo reconoce la influencia y la omnipresencia de las culturas sexuales que conformaron el currículo oculto de la educación sexual en las escuelas, siendo estos los saberes de referencia.

Por otro lado, el autor se centra en la valoración de las disciplinas escolares como saberes auténticos, en contraposición a ser consideradas simplemente como simplificaciones de la ciencia. Argumenta que la escuela no solo transmite métodos de enseñanza, sino que también desarrolla conocimientos genuinos y aborda nociones relacionadas con la formación del individuo, el conocimiento y el lenguaje, entre otros aspectos. Este enfoque ha generado investigaciones sobre cómo se apropian y difunden estos saberes en el ámbito escolar, entre ellos, la sexualidad.

Es importante resaltar que en los primeros años del siglo XX la educación colombiana, incluyendo el bachillerato, no tenía una disciplina específica sobre el tema del sexo, a diferencia de materias como matemáticas, religión o historia. Dice Serrano (2020), que “La educación sexual entra al bachillerato en Colombia apenas en la segunda parte de los años 70 en el marco de la cátedra de comportamiento y salud” (Serrano López, 2020).

Posteriormente, con la Ley General de Educación, aparece en el currículo la educación sexual en forma de proyecto pedagógico transversal, no obstante, afirma Serrano que pese a haber existido una preparación para la sexualidad, “tampoco es claro cuál pudo haber sido considerado el saber de referencia sobre el sexo ni cómo dicho saber llegó a la escuela, si es que lo hizo de alguna manera” (Serrano López, 2020).

El currículo existente alrededor de la sexualidad se hace irrelevante toda vez que, “la preparación para la sexualidad no se hizo solamente desde lo que los actores educativos sabían sobre el tema, sino de lo que ellos eran como sujetos, desde su constitución íntima” (Serrano López, 2020).

En ese sentido, la investigación sobre la preparación para la sexualidad en la escuela va más allá de simplemente identificar el conocimiento impartido, ya que este no proviene únicamente de la ciencia sexual o la religión, sino, en termino de Foucault (2021), de un complejo dispositivo de sexualidad. Su objetivo no era solo transmitir información, sino también moldear al niño como sujeto, inculcándole valores y mecanismos de autocontrol. Por lo tanto, para entender este saber escolar, es necesario examinar el currículo oculto que influye en la formación de los sujetos, explorando aspectos como la identidad sexual, el género, la moralidad, el autocontrol y las relaciones familiares, comprendiendo currículo oculto de la siguiente manera:

Por currículo oculto se considera a los aspectos de la enseñanza que, aunque no son explícitos entre los planes y los contenidos de la enseñanza, se hallan presentes de forma implícita en el proceso de realizar y legitimar la reproducción social y cultural de las relaciones de clase, raza y género propios de la estructura social dominante en un momento histórico dado. El currículo oculto, por tanto, no está situado en una disciplina escolar y, en algunas prácticas de enseñanza, sino que es ubicuo en la cultura escolar y, en alguna medida, la configura, pues responde a los intereses desde los cuales ella ha tenido lugar (Serrano López, 2020).

Serrano (2020) destaca la importancia de una investigación integral sobre la sexualidad para lograr una comprensión más completa, destaca la necesidad de considerar de manera

holística la cultura sexual del sujeto, “pues es desde ella que él se ha formado, pero también es en ella donde sus características individuales cobran sentido” (Serrano López, 2020).

2.2. Sexualidad

A principios de siglo XXI, cuando el internet todavía no era parte de la cotidianidad, las enciclopedias eran fuentes confiables de información y se utilizaban para ilustrarse sobre una gran variedad de temas, entre los cuales se encontraba la sexualidad. En esa época, específicamente para el año 2002, se publicó la enciclopedia temática llamada *Amphora*, esta incluía también un apartado sobre sexualidad que, pese a reconocerla como la combinación de salud, amor y placer, en su desarrollo eran mucho más relevantes los aspectos biológicos y médicos asociados a la salud.

Esta enciclopedia comienza diciendo que “La sexualidad es salud, amor y placer y tiene múltiples matices y dimensiones, que varían a lo largo de toda la vida, dependiendo de la sensibilidad, de la persona, de su cultura y de su educación” (Ballús, 2002). El texto también destaca que se debe considerar “una parte biológica (formada por un programa genético, un sistema hormonal, órganos genitales y el sistema nervioso) y una parte psicológica y social, directamente relacionada con la educación y la personalidad de cada persona” (Ballús, 2002).

Acto seguido, advierte de los cambios que se están dando en relación con el papel que le corresponde a hombres y mujeres en relación con el afecto, la ternura, la generosidad, las responsabilidades, la convivencia en pareja y el tener descendencia. Finalmente, termina indicando que “el acto sexual ya no se identifica exclusivamente con la reproducción, también significa placer, gratificación y comunicación. Y tampoco el acto sexual es sinónimo de penetración, sino que puede manifestarse de otras formas diferentes del coito” (Ballús, 2002).

Si bien en la enciclopedia presenta un concepto de sexualidad amplio, al desarrollarlo en las páginas subsiguientes se hacen evidentes las limitaciones de priorizar los aspectos biológicos y médicos de la sexualidad, dejando por fuera las otras dimensiones que no fueron abordadas en la enciclopedia, como el poder, la desigualdad y la sexualidad en contextos específicos como la infancia, la vejez, la discapacidad, entre otros. Por tanto, es necesario que al hablar del concepto de sexualidad se reconozcan esas dimensiones que van más allá de lo biológico, razón por la cual se trae a colación los aportes de Michel Foucault (2021), quien mucho antes de la publicación de la enciclopedia, en el año 1976, ya había reflexionado sobre la sexualidad, no como una cuestión exclusivamente individual, sino como un fenómeno influenciado por estructuras de poder y conocimiento más amplias, que influyen las dinámicas sociales y culturales. Foucault afirmó que la sexualidad es:

una gran red de superficie en la que la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan con otros según grandes estrategias de saber y de poder, de manera más concreta, un dispositivo histórico (Foucault, 2021).

La visión de Foucault (2021) ofrece un enfoque reflexivo y crítico, que va más allá de la mera descripción para explorar las dimensiones históricas, sociales y políticas de la sexualidad, aborda la sexualidad como un fenómeno complejo, como un dispositivo, influenciado por estructuras de poder y saber, además, resalta la importancia de comprenderla en un contexto más amplio en el cual intervienen relaciones sociales, culturales e históricas.

Con esto se quiere señalar que generalmente al indagar sobre el concepto de sexualidad, se tiende a encontrar dos tipos de documentos similares a los referenciados. Un primer tipo de documento enciclopédico o cartillas que dan cuenta de una visión descriptiva y superficial de la

sexualidad, centrada en definiciones y categorías, con una estructura organizativa desde el punto de vista biológico y médico, usualmente con indicaciones, reglas y normas para vivir una *sexualidad sana*. En segundo lugar, se encuentran documentos con un enfoque más reflexivo y crítico, que van más allá de la descripción y se exploran las dimensiones históricas, sociales y políticas de la sexualidad. Para este trabajo tendrán prioridad los documentos que abordan en profundidad la sexualidad, que invitan a una reflexión sobre las relaciones que se establecen a su alrededor, especialmente con el poder y el conocimiento.

Uno de los textos más importantes que trata sobre la sexualidad es *Historia de la Sexualidad* de Michel Foucault (2021), el cual aborda la sexualidad como una experiencia históricamente singular en la que se indaga por los saberes que a ella refieren, en los sistemas de poder que regulan su práctica y en las formas en la que se conciben y se declaran sujetos de esa sexualidad.

En la *Historia de la Sexualidad*, Foucault (2021) afirma que existe un interés humano en la búsqueda por establecer la verdad sobre el sexo y para ello las sociedades han trazado caminos diferentes para lograrlo. La manera en la cual las sociedades trazaron un camino para descubrir esa verdad es distinta; Foucault llama *ars erotica* al camino de las sociedades orientales, mientras que las sociedades occidentales eligieron un camino que nombra como *scientia sexualis*.

Para las sociedades orientales, que se dotaron de una *ars erotica*, es decir, un arte erótico, se pretendía encontrar una verdad en el placer, Michel Foucault (2021) lo escribiría de la siguiente manera:

la verdad es extraída del placer mismo, tomado como práctica y recogido como experiencia
el placer no es tomado en cuenta en relación con una ley absoluta de lo permitido y lo

prohibido ni con un criterio de utilidad, sino que, primero y ante todo en relación consigo mismo, debe ser conocido como placer, por lo tanto según su intensidad, su calidad específica, su duración, sus reverberaciones en el cuerpo y el alma (Foucault, 2021).

En cambio, las sociedades occidentales no desarrollaron un *ars erotica* para encontrar la verdad, sino que fundaron la *scientia sexualis*, que rompe con las tradiciones del *ars erotica*. Esta *scientia sexualis*, afirma Foucault (2021), también pretende descubrir la verdad del sexo, sin embargo, lo hace a través de la confesión como técnica que permite producir de forma exhaustiva una verdad sobre el sexo adaptada a discursos científicos como el derecho, la pedagogía, la medicina y la psiquiatría. Es importante considerar que el planteamiento de Foucault, cuando se comienza a hablar de sexualidad, cuando se promueven los discursos sobre sexualidad, esto no implica liberalización de esta, sino que son discursos precisamente para su control, es bajo esta lógica que aparece la confesión como un lugar donde se habla de la sexualidad, para su control, como se evidencia en la siguiente cita:

La confesión difundió hasta muy lejos sus efectos: en la justicia, en la medicina, en la pedagogía, en las relaciones familiares, en las relaciones amorosas, en el orden de lo más cotidiano, en los ritos más solemnes; se confiesan los crímenes, los pecados, los pensamientos y deseos, el pasado y los sueños, la infancia; se confiesan las enfermedades y las miserias; la gente se esfuerza en decir con la mayor exactitud lo más difícil de decir, y se confiesa en público y en privado, a padres, educadores, médicos, seres amados; y, en el placer o la pena, uno se hace a sí mismo confesiones imposibles de hacer a otro, y con ellas escribe libros. La gente confiesa o es forzada a confesar. Cuando la confesión no es espontánea ni impuesta por algún imperativo interior, se la arranca; se la descubre en el alma o se la arranca al cuerpo. Desde la Edad Media, la tortura la acompaña como una

sombra y la sostiene cuando se esquivo: negras mellizas. La más desarmada ternura, así como el más sangriento de los poderes, necesitan la confesión. El hombre, en Occidente, ha llegado a ser un animal de confesión (Foucault, 2021).

Esta *scientia sexualis* se establece a través de ciencias como la medicina, la psiquiatría, el derecho, la demografía, la economía, la pedagogía, la biología, la psicología, la política y la moral, las cuales configuran unas prácticas discursivas que regulan y se convierten en un conjunto de reglas y normas que influyen en los comportamientos y formas de relacionarse de las personas.

En consecuencia, la sexualidad no es algo natural y fijo, sino que se ha ido definiendo a partir de lo que se habla y escribe sobre ella, especialmente en el ámbito científico, como lo nombra Foucault, *scientia sexualis*. Los elementos que la componen no son descripciones objetivas o realidades absolutas, sino que responden a las lógicas y mecanismos de poder que produce el discurso científico sobre el sexo y sirven para que este discurso pueda afirmarse como verdadero (Foucault, 2021).

Así las cosas, estas prácticas discursivas influyen y modelan los comportamientos de las personas, apoyados en la confesión como la técnica que permite identificar quienes siguen o se desvían del camino trazado por la *scientia sexualis*, así lo afirma Foucault:

En la intersección de una técnica de confesión y una discursividad científica, allí donde fue necesario hallar entre ellas algunos grandes mecanismos de ajuste (técnica de la escucha, postulado de causalidad, principio de latencia, regla de interpretación, imperativo de medicalización), la sexualidad se definió "por naturaleza" como: un dominio penetrable por procesos patológicos, y que por lo tanto exigía intervenciones terapéuticas o de normalización (Foucault, 2021).

De tal forma, Foucault (2021) afirma que este entramado configura lo que él denomina como *el dispositivo de sexualidad*, el cual toma forma a través de las instituciones, las cuales asumen una función normalizadora. Estas disciplinas científicas construyen binarismos que facilitan la regulación y el control de la sexualidad en una sociedad, tales como las distinciones entre lo normal y lo perverso, licito e ilícito, sano y enfermo, como lo afirma Foucault (2021):

Es el nombre que se puede dar a un dispositivo histórico: no una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder (Foucault, 2021).

El dispositivo de sexualidad opera de manera uniforme en todos los niveles de la sociedad, opera desde el Estado, opera en la familia y opera en las relaciones que establecen las personas. Afecta desde las decisiones gubernamentales hasta las acciones cotidianas de las personas. La ley, la prohibición y la censura son las formas que adopta en las instituciones y relaciones, en este sentido, el individuo se convierte en un sujeto que obedece al poder establecido, representado por el legislador que escribe la ley, el padre que le prohíbe a su hijo o el docente que enseña las normas.

La sexualidad es objeto de intervención y manipulación por parte del poder, que busca influir en aspectos tan fundamentales como la salud, la generación, la raza y la vitalidad de la sociedad, por esta razón también dice Foucault sobre sexualidad, que:

los mecanismos del poder se dirigen al cuerpo, a la vida, a lo que la hace proliferar, a lo que refuerza la especie, su vigor, su capacidad de dominar o su aptitud para ser utilizada. Salud, progeneración, raza, porvenir de la especie, vitalidad del cuerpo social, el poder habla

de la sexualidad y a la sexualidad, esta no es marca o símbolo, es objeto y blanco (Foucault, 2021).

Se establecen entonces unos conjuntos estratégicos que despliegan dispositivos específicos de saber – poder para lograrlo, los cuales son la histerización del cuerpo de la mujer, la pedagogización del sexo del niño, la socialización de las conductas procreadoras y la psiquiatrización del placer perverso (Foucault, 2021).

El primer dispositivo específico, la *histerización del cuerpo de la mujer*, refiere a cómo la sociedad históricamente ha patologizado y medicalizado ciertas manifestaciones del cuerpo femenino, especialmente relacionadas con la sexualidad, como la histeria. Esta medicalización ha servido para controlar y limitar la autonomía de las mujeres, relegándolas a roles y comportamientos específicos, generalmente relacionados con el espacio familiar y el cuidado de los niños. El segundo dispositivo específico, la *pedagogización del sexo del niño*, se refiere al proceso mediante el cual la sociedad impone normas y valores sexuales a través de la educación y la socialización de los niños. Esto implica la imposición de roles de género y expectativas sexuales desde una edad temprana, como el control del onanismo, perpetuando así las normas y estructuras de poder existentes. El tercer dispositivo específico, la *socialización de las conductas procreadoras*, hace referencia al control social sobre la reproducción y la familia. Esto implica la imposición de normas y valores relacionados con responsabilización de las parejas, la socialización médica en virtud del valor patógeno, la crianza de los hijos y la estructura familiar, todo ello con el fin de mantener y reproducir ciertos modelos de sociedad. Y el cuarto dispositivo específico, la *psiquiatrización del placer perverso*, alude al proceso mediante el cual ciertas formas de placer sexual, no ajustadas a la reproducción o que no resultan controladas por los otros tres dispositivos descritos, son consideradas desviadas, son patologizadas y medicalizadas

por la psiquiatría y la psicología. Esto sirve para controlar ciertas prácticas sexuales reforzando así el control sobre la sexualidad y el comportamiento humano (Foucault, 2021).

Finalmente, Foucault (2021) termina hablando de la biopolítica como el ejercicio del poder para la gestión de la vida de las poblaciones, en contraposición al poder soberano que se enfocaba principalmente en la muerte y la ejecución de individuos. La biopolítica ahora implica el control y la gestión de la vida de las personas a nivel poblacional, abarcando aspectos como la salud, la reproducción, la sexualidad y la demografía. Foucault argumenta que, en la modernidad, especialmente a partir del siglo XVIII, se desarrollan mecanismos y técnicas de gobierno que tienen como objetivo regular y disciplinar los cuerpos y las poblaciones. Estos mecanismos incluyen la medicalización de la sociedad, la creación de instituciones para el control, la gestión de la salud pública, y la implementación de políticas de higiene y control de la natalidad.

Foucault (2021) sostiene que la biopolítica se manifiesta en la regulación y normalización de las prácticas sexuales en la medida, así como en la medicalización de ciertas formas de desviación sexual, en que la sexualidad se convierte en un problema de población y salud colectiva. La sexualidad se convierte en un objeto de intervención y control por parte del poder, que busca regularla y normalizarla en función de ciertos ideales y normas sociales.

El concepto de dispositivo de sexualidad, desarrollado por Michel Foucault en sus estudios, ha tenido un impacto significativo al revelar cómo el poder político no solo moldea los cuerpos individuales, sino también las formas de vida de las personas.

Así pues, surgen otros estudios que analizan estas relaciones de poder – saber y, especialmente, develan la forma en la que se somete a las mujeres a través de distintos ordenamientos políticos que toman forma en instituciones como la escuela, el reformatorio, el consultorio psicológico, el manicomio, el hospital, la cárcel, el ejército, la familia, la fábrica, los

medios de comunicación, el Estado, entre otras instituciones que representan diferentes ámbitos de la sociedad en los que se ejerce poder disciplinario que busca normalizar los comportamientos individuales y colectivos; cada una de estas instituciones representa un ámbito donde se ejerce un poder disciplinario que busca normalizar tanto los comportamientos individuales como los colectivos.

En su análisis sobre la sexualidad, Foucault (2021) describe cómo las instituciones sociales, como la escuela, la familia y la religión, ejercen un control sobre los cuerpos y las conductas humanas a través de discursos que naturalizan ciertas formas de sexualidad. De tal forma, la sexualidad se convierte en algo que vigilar y regular, definiendo, a través lo que llama redes de saber-poder, cómo deben expresar las personas sus deseos, pues se establecen normativas que se asientan en las estructuras sociales y culturales, que terminan definiendo los comportamientos y los tipos de relaciones.

Ahora bien, esta regulación ejercida sobre la sexualidad también es analizado desde el feminismo, que propone otras categorías conceptuales que permiten comprender mucho mejor este fenómeno. Es así como Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992) escriben sobre el concepto de régimen heterosexual, afirmando que, más que una orientación sexual, el régimen heterosexual debe entenderse como un ordenamiento político que subordina a las mujeres y privilegia a los hombres, valiéndose de la cultura, de las normas sociales, de las leyes, entre otras cosas, para establecer una hegemonía.

Tanto Foucault (2021) como Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992) coinciden en que la sexualidad no es un ámbito exclusivamente privado, sino que es un ámbito atravesado por el poder, sin embargo, el régimen heterosexual revela las formas en que dicho poder se articula específicamente para sostener las desigualdades de género, pues, mientras Foucault

(2021) muestra cómo las instituciones producen discursos que normalizan ciertas conductas sexuales, el régimen heterosexual pone de relieve cómo esos discursos están cargados de una lógica que beneficia a los hombres y restringe la autonomía de las mujeres. La heterosexualidad, en este contexto, no es simplemente una orientación sexual, sino una estructura normativa que organiza las relaciones de género y de poder en la sociedad.

De tal forma, es importante mencionar uno de los conceptos propuestos desde el feminismo que puede servir para denominar esas dinámicas sociales de control sobre la sexualidad planteados por Foucault (2021): el de régimen heterosexual, entendido no como una práctica sexual sino como un ordenamiento político que, en el marco de esta investigación, se puede señalar, toma forma en la escuela desde las relaciones que pasan por docentes, estudiantes, familiares y comunidad estudiantil en general, hasta las prácticas docentes mismas, los saberes que se erigen como enseñables, los que circulan en cada rincón y las disposiciones de las políticas públicas que regulan la educación.

En relación con el régimen heterosexual, Ochy Curiel (2010) narra cómo aparece esta categoría que, desde lo político, pretende disminuir el poder de las mujeres:

La primera que hizo alusión al carácter político de la heterosexualidad en el feminismo fue la italiana Carla Lonzi en 1971, en su texto *Escupamos sobre Hegel* y otros escritos sobre *Liberación Femenina* (1978) en el que define la heterosexualidad como un dogma que considera a las mujeres como complementos “naturales” de los hombres, relación que se sostiene a través de la reproducción. Posteriormente, en 1975, aparece el texto *The normative status of heterosexuality* escrito por el Colectivo de lesbianas feministas Purple September de Amsterdam en el cual se afirma que una de las definiciones implícitas de la

feminidad es la heterosexualidad y que el objetivo general del condicionamiento femenino es hacer que las mujeres se perciban a sí mismas y a sus vidas a través de ojos masculinos, lo que da a la heterosexualidad un estatuto normativo (Curiel, 2010).

Además de estas mujeres, Adrienne (Rich, 1996) escribe sobre la heterosexualidad como institución política que disminuye el poder de las mujeres. Argumenta que la heterosexualidad obligatoria se impone culturalmente mediante diferentes prácticas a lo largo de la historia, entre las cuales destaca el cinturón de castidad, el matrimonio infantil, el matrimonio heterosexual, la erradicación de la existencia lesbiana y la idealización del amor. Explica que estas prácticas se sostienen a través de la cultura popular y todos los productos como son los cuentos de hadas, las películas, la música popular, los programas de televisión, los matrimonios, todas estas prácticas que naturalizan la idea de que las mujeres deben desear a los hombres.

Asimismo, Rich (1996) también sostiene que la heterosexualidad obligatoria se sostiene en las formas de producción capitalista, las cuales naturalizan los trabajos considerados inferiores como propios de las mujeres, como son las empleadas domésticas, secretarias, niñeras, meseras, docentes, entre otras, conocido como la división sexual del trabajo. Por si fuera poco, esta feminización de los trabajos del cuidado permite también la sexualización de los espacios de trabajo, lo que facilita el acoso sexual, pues las mujeres, además de las funciones propias de esos empleos, deben ofrecer su atractivo a los hombres; este hecho también contribuye a la invisibilización de las lesbianas “las cuales para sobrevivir en éstos deben negarse y pretender ser mujeres heterosexuales, tanto en su apariencia física, como en sus modos de comportamiento” (Curiel, 2010).

Con todo esto, Adrienne Rich (1996) afirma que la heterosexualidad, que no se debe entender aquí sólo como una orientación sexual, es una imposición institucionalizada que consiente un derecho masculino sobre la condición física, económica y emocional de las mujeres.

Por su parte, Monique Wittig (1992) reconoce la heterosexualidad como un régimen político que se sostiene por la idea de que existe una diferencia natural entre los sexos, la cual, para Wittig (1992), es una diferencia puramente imaginaria. Ochy Curiel (2010) explica de forma breve y contundente el pensamiento de Wittig (1992) en el siguiente párrafo:

Monique Wittig define la heterosexualidad como un régimen político cuya ideología está basada fundamentalmente en la idea de que existe (LA) diferencia sexual. En su ensayo “La categoría de Sexo” (1982), analiza cómo la diferencia sexual que define dos sexos, es una formación imaginaria que coloca la naturaleza como causa. Dicha diferencia no existe más que como ideología, pues oculta lo que ocurre en el plano económico, político e ideológico. Esta división, para esta autora, si bien tiene efectos materiales se hace abstracta y es conceptualizada por quienes sostienen el poder y la hegemonía. En ese sentido para Wittig es la opresión que crea el sexo y no al revés (Curiel, 2010).

Sobre el régimen heterosexual, Adrienne Rich (1996), devela la opresión política y sistemática en la sociedad basada en la diferencia sexual, de la cual se construyen concepciones sobre mujer y hombre que terminan imponiendo a las mujeres funciones para la reproducción y cuidado de la especie, Por otro lado, Monique Wittig (1992) coincide con este pensamiento al hablar de la sociedad heterosexual, la cual no hace alusión a la orientación sexual de las personas, sino a la estructura que ordena las instituciones sociales en la medida que establece diferencias que permiten una dominación,

La sociedad heterosexual no es la sociedad que oprime solamente a las lesbianas y a los gays, oprime a muchos otros/diferentes, oprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en la situación de dominados. Porque constituir una diferencia y controlarla es un acto de poder ya que es un acto esencialmente normativo. Cada cual intenta presentar al otro como diferente. Pero no todo el mundo lo consigue. Hay que ser socialmente dominante para lograrlo (Wittig, 1992).

En síntesis, este trabajo comprende los saberes escolares como aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela y que circulan en ella a través de los niños, niñas y docentes; además de la escuela, estos saberes se ven modificados por los conocimientos que circulan en las familias y la sociedad. Los y las docentes construyen saberes escolares mediante sus prácticas docentes y la reflexión de sus prácticas convertidas en experiencia, los cuales son puestos en circulación en la escuela y contribuyen a la construcción de nuevos saberes junto con los y las estudiantes.

En consecuencia, los saberes escolares sobre sexualidad son los conocimientos, valores y prácticas que se enseñan en el contexto educativo, orientados a informar y formar a los y las estudiantes sobre aspectos biológicos, emocionales, sociales y éticos de la sexualidad humana. Estos saberes no solo abarcan información científica sobre anatomía y reproducción, sino que también incluyen la promoción de la salud pública y la formación en valores relacionados con la vida familiar, la convivencia y el respeto a la diversidad. Además, los saberes escolares sobre sexualidad pueden estar influenciados por la interpretación personal y las experiencias de los y las docentes, quienes adaptan y complementan la estructura curricular desde el contexto y, por supuesto, desde su propia perspectiva.

Finalmente, en este trabajo se entiende la sexualidad como una condición biológica y como una construcción social y cultural, profundamente entrelazada con las dinámicas de poder y saber, la cual se configura y reconfigura a través de las prácticas discursivas que terminan regulando los comportamientos y los cuerpos. Asimismo, se reconoce el dispositivo de sexualidad como un mecanismo de control social que se vale de las instituciones, las ciencias, la familia, la escuela y el Estado para imponer normas, valores y determinar verdades que terminan constituyendo socialmente aquello que se comprende como lo que es bueno y lo que es malo, lo que es considerado normal o anormal, aceptable o inaceptable. A través de la sexualidad se establece también una regulación sobre la vida, disciplinando los cuerpos desde modelos masculinos y femeninos, así como gestionando las poblaciones, de tal forma, la sexualidad se asume también como campo en pugna donde se juegan las luchas por el poder y la resistencia.

3. Diseño Metodológico

En el presente capítulo se presenta el macromolde de investigación que orienta la investigación, es decir, el paradigma epistemológico desde el cual se construye el conocimiento. Este trabajo parte del supuesto de que toda investigación está atravesada por una mirada particular frente al saber, al sujeto y a la realidad, por lo tanto, aquí se define el paradigma epistemológico que sustenta una mirada situada. Además, se presentan el enfoque cualitativo, que orienta la comprensión de los fenómenos sociales, el diseño metodológico que se adopta para abordar el problema de investigación, y el método de análisis empleado para interpretar los datos. Este recorrido metodológico responde a los objetivos y la pregunta de investigación, así como a los principios éticos que reconocen la subjetividad y la reflexividad como elementos que forman parte del proceso investigativo.

3.1. Paradigma Teórico y Epistemológico

Esta investigación se inscribe en el macromolde posmoderno, el cual, de acuerdo con Rodrigo Losada y Andrés Casas (Losada & Casas, 2008), se caracteriza por el rechazo a los metarrelatos, la crítica a la racionalidad moderna, la desconfianza frente a las verdades universales y la valorización del conocimiento situado, fragmentario y plural. En este macromolde de investigación se asume que el conocimiento se produce desde lugares subjetivos, es decir, no hay neutralidad ni objetividad porque está atravesado por relaciones de poder, la subjetividad de quienes investigan y por los contextos culturales en los que se produce.

Asimismo, se adopta el enfoque feminista como una forma de análisis que privilegia el entorno cultural, que permite develar las estructuras simbólicas, discursivas y normativas, las cuales influyen en la configuración de las relaciones de género, los cuerpos y las sexualidades. Especialmente el posmodernismo feminista, desde el cual se pueden reconocer múltiples

identidades, como la pluralidad de los y las docentes que construyen saberes escolares contextualizados, reconociendo las resistencias, tensiones y disputas que emergen en ese proceso, al margen de la objetividad que presume la escuela.

Cuando Donna (Haraway, 1995) se reconoce como una mujer que se expresa desde su cuerpo, pone en evidencia la importancia de los lugares de enunciación en la ciencia y devela los intereses escondidos bajo la objetividad, dominada por los discursos en los que impera el punto de vista de la razón, que históricamente ha sido masculino, como lo llama María Teresa Aguilar García (2008), ha sido el “discurso falocéntrico” (p. 223). Por ello, Haraway (1995) habla de un conocimiento situado, el cual escapa de la neutralidad valorativa de la ciencia y, como afirma Carlos Figari (2012), “Haraway si bien está hablando del cuerpo femenino se refiere también a cualquier otro cuerpo que huya de la posición objetivista” (Figari, 2012).

La posición objetivista ha considerado la identidad social del sujeto investigador como irrelevante; en contraste, Donna Haraway (1995) afirma que la producción de conocimiento está mediada por la experiencia personal, lo que llama conocimiento situado. Desde esta perspectiva es importante reconocer al sujeto investigador desde su sexo, su género, su clase, su pertenencia étnica, su experiencia, la relación política que entabla con la comunidad en la que investiga, entre otras particularidades que le permiten una posición en el mundo para leer la realidad. Como lo afirma su autora:

No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún sitio en particular. La cuestión de la ciencia en el feminismo trata de la objetividad como racionalidad posicionada. Sus imágenes no son el producto de la huida y de la trascendencia

de los límites de la visión desde arriba, sino la conjunción de visiones parciales y voces titubeantes en una posición de sujeto colectivo que prometa una visión de las maneras de lograr una continua encarnación finita, de vivir dentro de límites y contradicciones, de visiones desde algún lugar (Haraway, 1995, p. 339)

3.2. Enfoque de Investigación

El posmodernismo feminista es un enfoque que, según Martha Castañeda (2016), encuentra “la clave epistémica [...] más que en la deconstrucción, en la resignificación de las identidades (en plural) y la política, poniendo el acento en el discurso, la actuación (o performatividad) y la agencia” (Castañeda Salgado, 2016). De tal forma, este enfoque, que sospecha de la objetividad, ofrece las herramientas adecuadas para analizar los saberes escolares de la sexualidad producidos en la escuela, reconociendo los enunciados universales y/o particulares que puedan efectuarse, en otras palabras, reconocer el conocimiento situado.

El posmodernismo feminista denuncia la ciencia como una construcción falogocéntrica discutible, término acuñado por Jacques (Derrida, 1994) en su crítica a la metafísica de la presencia, particularmente en su texto de *La farmacia de Platón*, en el que señala que la filosofía históricamente ha privilegiado la presencia del logos, asociado simbólicamente con lo masculino. Derrida (1994) cuestiona cómo se ha construido el conocimiento desde una supuesta neutralidad, que en realidad excluye otras formas de significar y de existir. Aunque su crítica no se inscribe explícitamente en el feminismo, autoras posteriores, como Teresa Aguilar García (2008) la han retomado para denunciar cómo la ciencia moderna reproduce estas lógicas, que ha marginado a las mujeres en la construcción de conocimiento, así como otras identidades periféricas. Asimismo, reconoce la ciencia como una institución de saber/poder en el que se configuran binarismos tales como verdad/mentira, sujeto/objeto, naturaleza/cultura, racional/irracional,

cuerpo/mente, entre otras. En consecuencia, considera el posmodernismo feminista como “construccionista al mostrar cómo la pretendida objetividad del método científico es una falacia”, y apuesta por la deconstrucción de los falsos binomios desde la construcción de la objetividad de las y los oprimidos como camino para la emancipación (Aguilar, 2008).

Finalmente, es necesario dejar claro que el posmodernismo feminista no sólo permite posicionarse en la escuela con una mirada propia, al margen de la objetividad, sino que permite asumir su funcionamiento en el marco de una cultura dominada por un régimen heterosexual que condiciona las relaciones que allí se establecen y que son relaciones de poder; además, la cultura escolar también reproduce las condiciones de existencia de ese régimen, no obstante, allí también se presentan algunas fugas, que se deben reconocer desde la objetividad de las y los oprimidos, las cuales este trabajo pretende develar.

En ese sentido, se debe advertir que esta investigación, asumida desde un enfoque feminista, es desarrollada por un hombre que reconoce que una de las apuestas del feminismo ha sido denunciar que la construcción de conocimiento científico ha sido realizada en su mayoría por hombres, quienes han invisibilizado a las mujeres en este ámbito. De esta forma, como hombre investigador, que reconoce las construcciones falogocéntricas, pone de manifiesto la necesidad de acercarse a las epistemologías feministas en la construcción de conocimientos plurales, al margen de la masculinidad hegemónica y que considere las identidades excluidas, razón por la cual se hace una apuesta por el posmodernismo feminista que invita a la construcción de un conocimiento situado, que reconozca la polifonía de las voces, los lugares de privilegio y lugares de exclusión existentes, con el fin de alejarse de las verdades establecidas por una única y verdadera forma de pensar, y como argumenta Norma Blázquez (2012):

Desde esta perspectiva las personas no están completamente atrapadas epistémicamente dentro de sus culturas, géneros, razas, etnias o cualquier otra identidad, sino que pueden escoger pensar desde otras perspectivas, su constitución puede estar cambiando en lugar de permanecer estática, y no hay una correspondencia estable entre individuos y perspectiva (Blazquez, 2012).

Por consiguiente, es importante para esta investigación reconocer que el investigador es un hombre que quiere alejarse de la construcción de conocimiento desde un régimen heterosexual que ignora la voz de las mujeres y de las otras identidades excluidas por la masculinidad hegemónica. También es importante dejar claro que el investigador tiene una apuesta crítica en la lectura de las normas, sistema de valores y prácticas de una cultura dominante que se quiere imponer en las subjetividades, especialmente a través de la escuela.

3.3. Diseño de Investigación: Estudio de Caso

En línea con el diseño metodológico cualitativo que se ubica en el macromolde de investigación posmoderno, que cuestiona las verdades universales y reconoce la multiplicidad de saberes y realidades; adoptando un enfoque feminista posmoderno, que reconoce el conocimiento situado y atravesado por relaciones de poder; se asume como diseño de investigación el estudio de caso instrumental que propone Robert Stake (2005), el cual “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005)

El estudio de caso, entonces, sirve para comprender fenómenos complejos en contextos específicos desde el análisis profundo de un caso particular. Para esta investigación, el caso corresponde a las prácticas discursivas de una docente y un docente de la Institución Educativa

María Poussepin de Envigado, a través de las cuales se producen saberes escolares sobre sexualidad.

El estudio de caso es una vía para hacer visibilizar lo situado y lo relacional en los procesos sociales y escolares, para este caso, se investiga cómo una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin construyen saberes escolares sobre sexualidad desde sus prácticas discursivas. Para comprender este fenómeno es importante reconocer las trayectorias individuales de los y las docentes, el contexto institucional, el marco normativo y las relaciones de poder que atraviesan la escuela y la sociedad. En consecuencia, el estudio de caso es adecuado porque permite escuchar la singularidad de cada voz.

Por otro lado, siguiendo el texto “Investigación con estudios de casos” de Robert Stake (2005), se considera que este es un estudio de caso instrumental, puesto que no pretende conocer exclusivamente al docente y la docente desde su singularidad biográfica, sino que busca comprender, a través de ellos, una problemática más amplia: las formas en que la escuela regula prácticas discursivas y produce saberes escolares sobre la sexualidad, en el marco de un régimen heterosexual que atraviesa las normas, los cuerpos, los silencios y las estrategias pedagógicas.

Así pues, el estudio de caso instrumental permite explorar un caso no por su valor intrínseco, sino porque nos ayuda a reflexionar sobre un tema más amplio. Para este trabajo, se quiere profundizar en las experiencias, narrativas y posicionamientos de los y las docentes, reconociendo que sus discursos son prácticas de poder y formas de subjetivación, además, se espera comprender la sexualidad escolar no como contenido curricular aislado, sino como campo de disputa simbólica y política, donde confluyen discursos biomédicos, familiares, religiosos, pedagógicos y afectivos.

El estudio de caso no busca enunciar generalidades, sino construir sentido a partir de lo situado, por lo cual, se requieren criterios de rigurosidad que lo permitan, de tal forma, siguiendo las propuestas de Robert Yin (1994) sobre los estudios de caso cualitativo, se define la producción de saberes escolares sobre sexualidad como el objeto de estudio. Se define también como unidad de análisis delimitada por una docente y un docente de la institución educativa María Poussepin. A partir del marco conceptual, basado principalmente en Michell Foucault (2021), Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992), se hace la vinculación entre teoría y datos recolectados mediante las entrevistas, el contexto institucional y las normativas como fuentes de información.

3.4. Participantes de la Investigación

Cuando se informó en la Institución Educativa María Poussepin que se estaba desarrollando una investigación que trataba de la producción de saberes escolares sobre sexualidad, se percibieron en los y las docentes temores, dudas y silencios. Estas manifestaciones dejaban un mensaje claro: no sería fácil encontrar docentes dispuestos a participar de la investigación. Ante esta situación, considerando que el investigador forma parte de la institución educativa, se estableció como criterio de selección de los participantes de este estudio de caso la relación de cercanía con algunos colegas que tenían afinidad por el tema y estarían dispuestos a ofrecer una entrevista. Dicho de otra manera, se tomó en cuenta el criterio de la máxima rentabilidad que expone Robert (Stake, 2005):

Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un

posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio (p. 17).

De ahí que se hayan seleccionado una docente y un docente, la primera persona sería María Camila Arango González, la docente orientadora de la institución, quien desempeña un rol de acompañamiento pedagógico a los y las estudiantes; su experiencia ofrece una perspectiva completa de las dinámicas relacionadas con la sexualidad en la institución. La segunda persona entrevistada es John Jairo Mazo Zabala, docente de aula de la básica primaria, quien se caracteriza por su reflexión crítica al interior de sus clases, así como por leer en su contexto las dinámicas de la sexualidad, desde una perspectiva humanista. Ambos docentes cuentan con una trayectoria significativa en el campo educativo y han demostrado un interés explícito en promover un enfoque reflexivo en la educación sexual.

3.5. Técnicas de Recolección de Información

Se empleó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, buscando indagar por las experiencias de las personas que construyen saberes y realidades concretas.

Para Fidias Arias (2012), la entrevista trasciende el simple hecho de hacer preguntas, “es una técnica basada en un diálogo o conversación “cara a cara”, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (Arias, 2012).

La entrevista es una técnica que se destaca por explorar en profundidad los temas que sean de interés, mediante un dialogo directo con las personas participantes. Esta se convierte en un espacio abierto para la exposición detallada de opiniones, ideas y experiencias, por tanto, ofrece una perspectiva para comprender y contextualizar los temas que se pretenden estudiar. Por

esta razón, siendo una técnica que requiere de buen tiempo, se limita la posibilidad de incluir muchas personas en el estudio. Para este trabajo se utilizará la entrevista semiestructurada, que, “aun cuando existe una guía de preguntas, el entrevistador puede realizar otras no contempladas inicialmente. Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional o extraordinaria. Esta técnica se caracteriza por su flexibilidad” (Arias, 2012).

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin quienes han pensado e intencionado en sus prácticas pedagógicas la transversalización de la educación para la sexualidad, un docente de aula y la docente orientadora. La guía para las entrevistas incluyó preguntas abiertas y semiestructuradas para captar detalladamente sus percepciones y experiencias y se compuso de ocho ejes temáticos que orientaron la conversación: presentación personal, contextualización del ejercicio docente, estrategias pedagógicas frente a la sexualidad, conceptualización de la sexualidad y los saberes escolares en torno a ella, mecanismos de vigilancia institucional o social, dinámicas de resistencia frente a las normatividades impuestas, articulación entre discurso y acción, y finalmente, ética y reflexividad.

3.6. Procedimiento de Análisis de los Datos

El análisis de la información recolectada en este estudio de caso es orientado por los postulados que hace Michel Foucault (2002) acerca de las relaciones de saber – poder que se establecen desde las prácticas discursivas, también conocido como el análisis crítico del discurso, el cual entiende el discurso como una práctica social situada que constituye subjetividades, instituciones y normatividades. De acuerdo con lo anterior, el análisis de las prácticas discursivas se centra en los significados que emergen de los relatos sobre la sexualidad como saber escolar de una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin. Cabe aclarar que este

análisis no busca una verdad, sino que pretende comprender cómo, desde qué lugares de enunciación y con qué efectos se producen ciertos saberes que se sitúan en un contexto escolar.

Michel Foucault (2002) afirma que el discurso no se puede reducir a un conjunto de palabras o significados, pues también es una práctica que produce una realidad en la que se delimita lo decible, organiza lo visible y regula lo vivible, en este sentido, los discursos de los y las docentes sobre sexualidad no deben entenderse solo como opiniones individuales, pues estas tienen mayores efectos al ser parte de un entramado histórico y político que articula instituciones que terminan constituyendo la realidad, en términos de Foucault (2002), terminan configurando el dispositivo de sexualidad.

Por tanto, las entrevistas de los y las docentes deben ser leídas como testimonios que encarnan saberes disciplinares, normas institucionales, trayectorias de vida, emociones, silencios y tensiones que, como plantea Judith (Butler, 2007), constituyen los sujetos desde discursos que los anteceden, pero que también pueden ser apropiados o resistidos. Es por esto por lo que el análisis buscó identificar las formas en que los y las docentes reproducen, resisten o negocian las normas alrededor de la sexualidad que circulan en la escuela.

Ahora bien, para el análisis de los datos se siguió el procedimiento del análisis temático del discurso que proponen Virginia Braun y Victoria (Braun & Clarke, 2006), el cual articula los principios del análisis crítico del discurso de Foucault (2002). Para ellas, el análisis temático es un método flexible que permite identificar, analizar e interpretar temas dentro de un conjunto de datos, que permite explorar en profundidad los significados y matices relacionados con la pregunta de investigación. Su utilidad radica en su capacidad para adaptarse a distintos enfoques teóricos y niveles de análisis.

El análisis de datos permite identificar, examinar y comprender los patrones de sentido presentes en las prácticas discursivas de los y las docentes participantes, en coherencia con el enfoque feminista posmoderno y el diseño de estudio de caso. Así pues, se establecieron seis (6) momentos para lograrlo, siendo el primer momento la familiarización de los datos, es decir, una lectura reiterada de las transcripciones de las entrevistas en las que se enfatizará en los matices y particularidades de los y las docentes (Braun & Clarke, 2006)

Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación inicial en el que se identificaron 155 unidades de significado relevantes en relación con los objetivos de investigación y las categorías previamente definidas en el marco teórico. Esta codificación se realizó mediante el software Atlas.ti, para facilitar la organización sistemática (Braun & Clarke, 2006)

En el tercer momento, se buscaron patrones transversales y singularidades hasta agrupar las unidades de significados identificadas en la codificación inicial en once (11) temas. Este momento permitió el refinamiento de los temas en relación con la pregunta de investigación (Braun & Clarke, 2006).

Los once (11) temas que resultaron fueron:

- Identidad del docente
- El componente político de la sexualidad
- Circulación y producción de saberes escolares sobre sexualidad
- Sexualidad
- Violencias basadas en género que se identifican desde la escuela
- Emociones identificadas por docentes
- El lugar del cuerpo en la educación

- Lo que ven los profes de la demostración de afecto, amoríos y relaciones entre los estudiantes
- Acompañamiento reflexivo como estrategia pedagógica
- Retos en la educación para la sexualidad [situaciones contemporáneas]
- Incidencia del currículo en los y las docentes

Para el cuarto momento se revisaron los once (11) temas que agruparon las 155 unidades de significados identificadas en la codificación inicial, tratando de refinar su selección, considerando que algunos temas candidatos no son realmente temas. Es decir, si uno de los temas no tiene suficientes datos para respaldarlo o los datos son demasiado diversos, debería dejarse de lado; por otro lado, otros temas podrían colapsar entre sí, por ejemplo, dos temas aparentemente separados podrían formar un solo tema; otros temas, en cambio, podrían necesitar dividirse en temas separados (Braun & Clarke, 2006).

Luego de esta revisión, de los once (11) temas quedaron ocho (8) temas, considerando que dos (2) de ellos, realmente eran parte de uno mucho más amplio, “lo que ven los profes de la demostración de afecto, amoríos y relaciones entre los estudiantes” se consideró como apartado del tema “Emociones identificadas por docentes”, al igual que el tema “El lugar del cuerpo en la educación” se consideró como apartado del tema “concepción de sexualidad”.

Por último, el tema “retos en la educación para la sexualidad [situaciones contemporáneas]” fue descartado puesto que no se contaba con datos suficientes para respaldarlo.

El quinto momento tiene que ver con el análisis final de cada uno de los temas identificados. La escritura de este análisis, como lo sugieren (Braun & Clarke, 2006), debe identificarse la historia que cuenta cada tema, considerando cómo encaja en la historia general

más amplia que se está contando sobre sus datos, en relación con la pregunta de investigación, para asegurarse de que no haya demasiada superposición entre los temas. De tal forma, los ocho (8) temas identificados se asociaron a cada uno de los objetivos específicos, uno de ellos al objetivo general, para darle forma a la respuesta de la pregunta de investigación.

Finalmente, el sexto momento consiste en la elaboración del informe, el cual incluyó citas de los datos analizados, para este caso, las entrevistas, de manera tal que se constituya un relato conciso, coherente y lógico sobre la historia que cuentan los datos a través de los temas. Además, la redacción del informe proporciona suficientes extractos de datos para demostrar la prevalencia de los temas. También se estableció una narrativa analítica que ilustra de manera convincente la historia que se está contando con los datos, y esta narrativa analítica va más allá de la descripción de los datos, presentando argumentos en relación con la pregunta de investigación.

3.7. Consideraciones Éticas

Este trabajo responde a unos principios éticos que salvaguardan el respeto y de las personas participantes en este trabajo, especialmente de aquellas que quisieron dar su testimonio con fines académicos, así como garantiza la transparencia y la honestidad en la presentación de los resultados de la investigación.

Para ello, tuvo en cuenta:

Consentimiento informado: Las personas que se entrevistaron para este trabajo fueron informadas previamente que se buscaba recoger sus testimonios sobre el trabajo que realizan en la institución educativa como profesionales, en el marco de una tesis de la maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, cuyo objetivo principal es develar los procesos de producción de saberes escolares sobre sexualidad por parte de una

docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin de Envigado. Se les solicitó de manera voluntaria su consentimiento para proceder con la entrevista. Este consentimiento informado expresaba también que, al tratar un tema de estudio que involucra aspectos sensibles de la identidad y experiencias personales, se les garantizaría el derecho de no responder las preguntas que consideraran inoportunas, así como se les garantizaría el derecho de retirarse en cualquier momento. Además, este consentimiento informado autoriza expresamente la utilización del contenido de las entrevistas en el desarrollo de este trabajo, incluyendo la posibilidad de identificarlos por su nombre, si así lo desean. Es importante aclarar que un participante solicitó mantener su anonimato, por lo que su identidad fue resguardada mediante el uso de un seudónimo. Por su parte, la otra persona participante autorizó explícitamente el uso de su nombre real en la investigación, manifestando su deseo de ser transparente con su postura pedagógica.

Uso Apropriado de Software: Por otro lado, para garantizar el cumplimiento de las consideraciones éticas y legales, procesamiento y análisis de datos, se utilizó una licencia legal y adecuada del software Atlas.ti, la herramienta empleada exclusivamente para esta investigación, respetando así las políticas de uso establecidas por el proveedor del servicio.

Los detalles de la licencia son:

- Tipo de licencia: Estudiante Usuario Único (Licencia de escritorio y web).
- Clave de licencia: R-412-E12-3C9-329-798-79F.
- ID de licencia: L-3A5-9F1.
- Fecha de compra: 8 de mayo de 2024.
- Versión del software: Atlas.ti 25.

Este software fue adquirido legítimamente y se usó conforme a los términos y condiciones establecidos, asegurando su correcta aplicación en el análisis de datos y el desarrollo de la investigación.

En coherencia con la apuesta de esta investigación por un posmodernismo feminista y la valorización del conocimiento situado y como un acuerdo derivado de la línea de investigación de la cual forma parte este trabajo, se ha decidido utilizar la citación con el nombre completo de las mujeres autoras en el cuerpo del texto y en las referencias bibliográficas. Esta práctica busca visibilizar la producción académica de las mujeres, reconociendo que, históricamente, su contribución al conocimiento ha sido a menudo relegada o invisibilizada por narrativas falocéntricas. Entendemos que esta aproximación se distancia de las convenciones de ciertas normas de citación, como las de la American Psychological Association (APA), las cuales suelen priorizar el apellido y la inicial del nombre. Sin embargo, esta decisión se toma como un acto político y ético fundamental para destacar y celebrar la voz de las mujeres en el ámbito académico, reafirmando el compromiso con una epistemología feminista que busca la construcción de conocimientos plurales y la emancipación de las y los oprimidos

4. Hallazgos, Interpretaciones y Discusiones Teóricas

En este capítulo se hace el análisis de datos, desde el cual se establece un diálogo con las fuentes teóricas a partir de la interpretación del investigador para presentar los hallazgos más relevantes que emergen del trabajo de campo, además, se discuten las implicaciones de estos resultados en el contexto educativo y social desde la comprensión de la sexualidad como saber escolar.

Para comenzar, es preciso señalar que la Institución Educativa María Poussepin es una institución de carácter público, ubicada en el municipio de Envigado, Antioquia, en la dirección Calle 34 DD Sur # 28-24, ofrece formación en básica primaria, básica secundaria y media académica. Tiene una población estudiantil de aproximadamente 410 estudiantes, de los cuales el 45,59% son mujeres y el 54,41% son hombres. Cabe destacar que la caracterización actual de la población estudiantil no contempla variables de identidad de género que reconozcan personas no binarias, debido a limitaciones en los instrumentos utilizados para recoger esta información. La mayoría de los y las estudiantes residen en barrios cercanos a la institución, configurando un grupo por grado desde transición hasta undécimo.

El equipo de la institución está conformado por un rector, una docente orientadora, quince docentes de aula y cuenta con el acompañamiento permanente de varios profesionales de distintas dependencias de la Alcaldía de Envigado, tales como:

- Un profesional de enfermería del Plan de Intervenciones Colectivas en salud sexual y reproductiva.
- Un equipo de dos profesionales psicosociales de la Zona de Orientación Escolar.
- Un equipo del programa Ágora, conformado por psicólogo, pedagoga, trabajadora social.

Esta colaboración interdisciplinaria busca proporcionar un entorno educativo de apoyo, especialmente desde el sector salud.

Como se planteó en el capítulo anterior, para esta investigación, se realizaron entrevistas a una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin. La primera entrevistada fue María Camila Arango González, docente orientadora, quien guía a los y las estudiantes, facilitando procesos de diagnóstico, planificación y evaluación para promover su bienestar emocional, académico y social en el marco del Proyecto Educativo Institucional; en adelante, se le llamará docente María Camila. Y el segundo entrevistado fue el docente John Jairo Mazo Zabala, director de grupo del grado cuarto y quien se encarga de orientar en los grados cuarto y quinto las asignaturas de Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Tecnología e Informática, Educación Artística y Sentido de Vida; en adelante se le llamará docente John.

Es fundamental reconocer la identidad del docente y la docente que participaron de este trabajo, pues queda claro que cada uno establece procesos de producción de saberes escolares no solo con lo que sabe, sino con lo que es. Alrededor de su identidad, es preciso citar al menos los umbrales ético, político y estético de los saberes escolares que establece Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), desde los cuales puede comprenderse un poco mejor la identidad. Desde el umbral ético toma importancia los ejercicios de transformación de sí mismos, así como los principios de comportamiento que orientan la vida de cada docente y las formas de valoración que adopta cada uno. En relación con el umbral político, es importante la expresión de su identidad alrededor de los comportamientos, luchas y estrategias que cada docente considera válidas dentro de la institución educativa. Ahora bien, desde el umbral estético, es importante reconocer los juicios propios sobre lo bello, lo armónico y las sensibilidades particulares que desarrollan.

Por lo anterior, se considera importante reconocer que los saberes escolares están vinculados también a la subjetividad de quienes enseñan, por tanto, el componente autobiográfico y la identidad de cada uno juegan un papel central en los procesos de enseñanza, especialmente en temas como la sexualidad, donde lo personal se entrelaza inevitablemente con lo pedagógico.

El papel de los y las docentes no se limita a la mediación pedagógica para el desarrollo de conceptos y procedimientos, son también responsables de la configuración de valores respecto de los saberes, y esto obedece mucho más al reconocimiento de sí mismos como personas con historias, roles y experiencias que determinan cómo se posicionan frente a los y las estudiantes y cómo abordan los contenidos.

En la escuela no solo habitan los y las profesionales, sino también madres, padres, hermanos, hermanas y personas apasionadas por el baile, el arte, la lectura, la educación, la jardinería, la cocina, el maquillaje, su profesión, entre otras. Son seres humanos en constante construcción, que llevan consigo las huellas de su historia, sus aprendizajes y sus afectos, lo que les permite acercarse a sus estudiantes desde una mirada más integral y humanista. Este reconocimiento de la identidad personal no es accesorio, sino esencial para entender cómo los saberes escolares sobre sexualidad se producen y se comparten en la escuela.

A lo largo de este apartado, se explorará cómo la identidad docente, un entramado de vivencias y subjetividades, influye en la manera en que se construyen y median los saberes escolares sobre sexualidad, poniendo de manifiesto la importancia de comprender al docente no solo como profesional, sino como sujeto histórico y social. En ese sentido, la docente María Camila, se define a sí misma desde varios lugares que convergen en la escuela:

...soy una mujer profesional, ocupo el cargo de docente orientadora desde el año 2011. Anteriormente no tuve otra experiencia en educación, pero trabajé como trabajadora social, que es mi profesión, en otros ámbitos como salud, vivienda, familia; pero digamos que ya pues con unos buenos años de trayectoria en educación. También soy mamá, ejerzo ese rol como mamá, también soy esposa, muy unida a mi familia, la cual es un pilar muy importante en mi vida. ¿Qué más te puedo contar de mí? Soy una mujer muy apasionada...

(María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este testimonio inicia y concluye con un énfasis en su identidad como mujer, lo que revela que su género es un aspecto central en la forma en que se define y actúa como docente. Al describirse como una "mujer profesional" y finalizar afirmando que es "una mujer muy apasionada", María Camila subraya la importancia de su experiencia como mujer en un campo educativo atravesado por normatividades y relaciones de poder. El autorreconocimiento como mujer es una parte de su identidad que influye en sus decisiones pedagógicas, las cuales se configuran desde una perspectiva crítica que reconoce su experiencia como mujer, oponiendo resistencia a los comentarios descalificadores que le hacen solo por ser mujer, como se conocerá de manera detallada más adelante, lo que la ha llevado a desarrollar estrategias pedagógicas de resistencia como la iniciativa llamada *La María Poussepin como un espacio seguro para las mujeres*, que pretende hacer memoria de las violencias históricas ejercidas contra las mujeres.

Federico Guillermo Serrano López (2020) sostiene que la "preparación para la sexualidad no se hizo solamente desde lo que los actores educativos sabían sobre el tema, sino de lo que ellos eran como sujetos, desde su constitución íntima" (p. 137). Cuando María Camila se autorreconoce de esa forma, apela a la *constitución íntima*, enmarcando allí su experiencia y su

identidad femenina, lo que termina moldeando el saber escolar sobre sexualidad que ella produce y pone en circulación.

De tal forma, la docente María Camila, desde su lugar de enunciación, promueve la educación socioemocional para articular diálogos cercanos con padres, madres y estudiantes más allá de lo académico, generando espacios para repensar las relaciones y el entendimiento de la sexualidad en el contexto escolar.

La docente María Camila se reconoce como una mujer comprometida con el reconocimiento de la diversidad y convencida de la necesidad de transformar las prácticas que se vienen implementando irreflexivamente que, de alguna manera, generan un continuum de discriminación, inequidad y violencia de género. Su trabajo da cuenta cómo la subjetividad de la docente es una herramienta que sirve para cuestionar los saberes escolares que circulan, pero también para producir unos totalmente nuevos que respondan a los desafíos que ella identifica. Sus acciones que se conciben desde su experiencia e identidad son un desafío al dispositivo de sexualidad que describe Michel Foucault (2021), el cual busca regular y normalizar los comportamientos, también se oponen al régimen heterosexual descrito por Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992), al confrontar los estereotipos y comentarios misóginos que pretenden moldear las identidades femeninas y asignarles roles específicos.

La identidad de la docente María Camila también se configura desde sus pasiones, sus intereses personales y las actividades que considera como aquellas que enriquecen su vida cotidiana. Estos elementos, aunque no siempre explícitos en el ejercicio pedagógico, impregnan las prácticas y las relaciones con los y las estudiantes. En el caso de María Camila, su identidad también abarca múltiples dimensiones de su ser, expresadas en las actividades que disfruta y en las que deposita su entusiasmo, sus pasiones reflejan un compromiso con la vida en su totalidad

y con la educación como un espacio transformador. A través de ellas, María Camila conecta con sus estudiantes y su comunidad, demostrando que la enseñanza se nutre no solo del conocimiento técnico, sino también de las experiencias personales y los intereses que humanizan la práctica docente.

... Soy una persona muy apasionada por la vida en general, una persona que en la generalidad de la vida cotidiana me levanto feliz, pues me levanto tranquila, motivada, contenta, disfruto mucho la vida, todas las actividades que hago y tengo muchas pasiones. Una de mis pasiones es el baile, practico ballet folklórico; otra de ellas es la cocina, me encanta cocinar; últimamente, después de pandemia, me apasioné también por la jardinería, me gustan mucho las maticas; amo profundamente mi carrera, amo la educación y confío mucho en el poder transformador de la escuela. También soy maquilladora y emprendedora, muy activa entonces. Cada espacio en mi vida lo disfruto como al máximo y soy una persona muy intensa en cada una de las cosas que hago (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este entusiasmo demuestra que su identidad docente manifiesta un conocimiento situado que va más allá de lo académico, pues, como lo señala Donna Haraway (1995), la producción de conocimiento está mediada por la experiencia personal. Asimismo, su labor como docente orientadora se refleja también en los detalles que incorpora en su entorno profesional, como su propia oficina, lugar en el que se desarrolló la entrevista. María Camila se ha encargado de organizar y decorar su oficina de manera que el lugar sea agradable y le transmita tranquilidad a los y las estudiantes que la visitan. Para ello, María Camila puso varias materas con plantas cerca a la ventana y en su escritorio, colgó pequeños cuadros de arte con colores vivos y tiró en el piso un tapete sobre el que puso también unos puff, para que los y las visitantes se sienten ahí para

relajarse. La docente María Camila transformó su oficina en un lugar acogedor, que se complementa con las actividades que ella suele hacer con sus estudiantes, en las que usa una serie de objetos para promover el bienestar emocional, como lo es un conjunto de tarjetas en la que cada una contiene ejercicios breves, frases inspiradoras o actividades creativas, así como también utiliza libros de mandalas para colorear, esencias relajantes y juegos diseñados para tranquilizar.

Estos elementos los eligió la docente María Camila de manera intencionada para exteriorizar una apuesta pedagógica que está comprometida con el bienestar socioemocional de los y las estudiantes.

La organización de su oficina es un reflejo de la identidad de María Camila como docente apasionada y consciente de lo importante que es generar confianza entre sus estudiantes. De tal forma, el lugar de trabajo que habita María Camila es también en una exteriorización de sus pasiones y una forma de compartir parte de sí con sus estudiantes, lo que hace recordar la visión de Paulo Freire (2008), para quien la labor docente no se limita a transmitir contenidos, sino que se enriquece con el saber producto de su práctica en relación con el contexto, incluyendo las vivencias personales que la humanizan.

Al transformar su oficina en un refugio acogedor, María Camila, desde su constitución íntima, como lo afirma Serrano (2020) crea un entorno que facilita el acompañamiento y refuerza su convicción en el poder transformador de la educación, pues la identidad docente se define también por la capacidad de integrar pasiones, roles familiares y estrategias personales para manejar las tensiones propias de su labor.

En relación con sus otras pasiones, María Camila enfatiza cómo su participación en el baile, practicado junto a otros maestros y maestras, se convierte en un espacio de desconexión y autorregulación emocional:

...Mi trabajo no es mi único eje, ni el pilar fundamental de mi vida, yo pienso que tener esas otras actividades, para mí, por ejemplo, el tema del baile, como lo practico con otros compañeros maestros, ese grupo se vuelve un escape muy importante porque uno se desconecta, eso es como practicar un mindfulness, pero bailando, porque uno se conecta en el momento con uno (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este testimonio evidencia cómo las pasiones personales pueden funcionar como prácticas del cuidado de sí misma, promoviendo el equilibrio emocional y la introspección, pues el baile no es solo una actividad recreativa, sino una forma de encontrar un momento para reconectar con su ser y liberar el estrés acumulado. Además, María Camila extiende este enfoque reflexivo hacia su núcleo familiar, utilizando las actividades cotidianas como momentos pedagógicos:

...A veces yo comento muchas cosas con mi hijo, también a manera de educación con él, o de pedagogía con él, ‘hijo, mira, pasó esto y esto, vos cómo crees que esa persona se siente, cómo abordarías esa situación’ (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este testimonio muestra cómo la pedagogía se entrelaza con su vida personal, construyendo aprendizajes significativos a través del diálogo y la reflexión conjunta. Al integrar estas conversaciones en actividades como cocinar o compartir tiempo en familia, María Camila modela formas de abordar la vida con empatía y sentido crítico. Estas acciones reflejan cómo la identidad docente no se limita a la escuela, sino que se extiende a todos los ámbitos de la vida

donde las experiencias personales y profesionales se nutren mutuamente. Así, el testimonio de María Camila permite observar cómo las pasiones, las relaciones familiares y las estrategias de cuidado personal no son elementos secundarios, sino pilares fundamentales en la construcción de una práctica educativa, por tanto, la identidad docente, en este sentido, no es fija, sino dinámica y multifacética, y se nutre de los diversos espacios en los que se desarrolla como individuo y profesional.

En sintonía con María Camila, el docente John también destaca cómo su identidad está entrelazada con sus pasiones y su forma de relacionarse con el mundo; desde su vínculo emocional con su apellido hasta el disfrute de actividades como leer, cocinar, viajar y reflexionar en soledad, el docente John ilustra cómo su vida personal permea su práctica docente, creando un enfoque educativo que valora tanto lo emocional como lo transformador, puntualmente afirma:

...Me gusta que me digan profe Zabala. Ese apellido tiene una relación muy directa con una persona que quiero mucho, que es mi madre. Como parte de mis pasiones está la lectura, está cocinar, me parece absolutamente divertido, salir a caminar y soy un amante de la educación y de realizar cosas interesantes en los contextos educativos para generar transformaciones y cosas bonitas. Me gusta el cine, me gusta bailar, me gusta sentarme a tomar café con una buena compañía, me gusta, de vez en cuando, tomarme una cerveza, me gusta la soledad, me gusta mucho estar solo, porque cuando estoy solo trato de profundizar mucho en mis pensamientos, en todo ese tipo de cosas que me inquietan, en lo que ocurre con el territorio, lo que ocurre con el país, lo que ocurre en el mundo, me encanta viajar, me encanta conocer gente (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Tanto la docente María Camila como el docente John muestran que la labor docente trasciende los límites de la escuela y se alimenta de una identidad compuesta por pasiones, reflexiones y relaciones significativas. Esto coincide con los argumentos de Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), quienes señalan que los saberes escolares también se configuran desde umbrales éticos, políticos y estéticos que reconocen la expresión de la subjetividad docente. Ambos docentes comparten una visión de la educación como un espacio transformador donde sus vivencias personales se convierten en herramientas pedagógicas. Mientras María Camila encuentra en el baile y la jardinería formas de conectar consigo misma y con su entorno, John utiliza la reflexión en soledad y las conversaciones cotidianas como medios para profundizar en su práctica educativa, coincidiendo con la visión de Freire (2008) que afirma que el saber se produce en contexto.

Este enfoque compartido refuerza la idea de que la enseñanza no solo se basa en la transmisión de conocimientos sino en crear vínculos auténticos que nutren a los y las estudiantes y los motivan a explorar sus propias identidades, como lo afirma también el profesor Federico Guillermo Serrano que “la preparación para la sexualidad no se hizo solamente desde lo que los actores educativos sabían sobre el tema, sino de lo que ellos eran como sujetos, desde su constitución íntima” (2020). A través de sus experiencias, ambos docentes evidencian que la educación para la sexualidad y la formación integral no pueden desligarse de las subjetividades de quienes enseñan, haciendo de su identidad una herramienta poderosa.

Ambos docentes aportan reflexiones alrededor de la educación para sexualidad en relación con las subjetividades de los y las docentes que orientan estos procesos, pues su identidad constituye una herramienta pedagógica poderosa que reproduce o desafía el dispositivo

de sexualidad de Foucault (2021), lo que abre espacios para la discusión de discursos y prácticas que reconozcan la diversidad y cuestionen las normas hegemónicas.

4.1. La Producción de Saberes Escolares sobre Sexualidad de una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin

Este apartado explora las diversas dimensiones que configuran los saberes escolares sobre sexualidad en el contexto de la Institución Educativa María Poussepin, abarcando el componente político de la sexualidad, la circulación y producción de saberes escolares, la incidencia del currículo y el acompañamiento pedagógico a través de las prácticas de una docente y un docente. Lejos de limitarse a la transmisión de conocimientos basados en una malla curricular formal, estos saberes emergen de un proceso dinámico en el que confluyen aspectos normativos, culturales y emocionales. Dicho proceso está moldeado por la interacción entre las normativas institucionales, la cultura escolar y las vivencias personales y profesionales de los y las docentes, quienes desempeñan un rol activo en el proceso de educación para la sexualidad en la escuela.

4.1.1. El Componente Político de la Sexualidad

Las experiencias relatadas revelan que la sexualidad en la escuela es un tema complejo y multifacético, compuesto por diversas influencias que se interrelacionan en un contexto específico, de tal manera que, para describir la producción de saberes escolares sobre sexualidad de una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin, es preciso comenzar con la descripción general del contexto en el cual se desarrollan estos procesos de producción. En la escuela se reconoce la influencia general, por un lado, de la sociedad, que, a través de los medios de comunicación, la publicidad, los contenidos de entretenimiento, entre otros elementos de la cultura, ejerce una presión constante sobre la percepción de lo que es aceptable en términos

de sexualidad. Así, la sociedad afecta las opiniones, terminando por establecer normas alrededor de las identidades y los comportamientos de niños, niñas, jóvenes y docentes en los espacios escolarizados. Esta influencia de la sociedad se interrelaciona con la realidad de la escuela y la cotidianidad de la comunidad.

Por otro lado, la sexualidad en la escuela es un tema ineludible que atraviesa la vida estudiantes y docentes, no desde una perspectiva curricular sino desde las propias experiencias y subjetividades que se constituyen el espacio escolar. Así, la escuela es un espacio donde las normas y valores sociales se reflejan, se transmiten y, en algunos casos, se cuestionan. Es un lugar donde se regula y moldea la conducta, tanto desde el ámbito institucional como desde las interacciones cotidianas.

Nombrar este fenómeno como un *componente político de la sexualidad* implica reconocer que la sexualidad no es solo una cuestión individual o privada, sino un asunto de interés público que forma parte de la agenda educativa. Este componente político se expresa en la manera en que diferentes instituciones, como la familia, la escuela y el Estado, establecen normas y ejercen control sobre las expresiones de género y sexualidad, regulando comportamientos y limitando o promoviendo ciertos valores.

El componente político, además, es clave en la noción del poliedro de inteligibilidad de los saberes escolares de Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), en el cual se identifican esos preceptos y reglas de acción producidos en la vida práctica que definen los comportamientos, las luchas, los conflictos, las decisiones y las estrategias que se consideran relevantes en una institución como la escuela.

En este sentido, la sexualidad en la institución educativa exige una mirada contextualizada y su lectura como un asunto político se vuelve una obligación ineludible, que

interviene entre estudiantes y docentes para decidir entre las tensiones que se dan en la escuela desde distintos frentes, que buscan modelar sus experiencias y expresiones o liberarles de ellas; ignorar este componente significaría pasar por alto una dimensión fundamental en los procesos de formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

4.1.1.1. Retos del Contexto que Inciden en las Prácticas Relacionadas con los Saberes Escolares en Sexualidad.

Tal como lo describe Foucault (2021), la sexualidad se ha ido definiendo a partir de un *dispositivo de sexualidad*, una "gran red superficial" (p. 101) que, a través de ciencias como la pedagogía, la medicina o la política, establece un conjunto de reglas y normas que influyen en los comportamientos y formas de relacionarse de las personas. Este dispositivo ejerce una función normalizadora, creando binarismos como normal y anormal o lícito e ilícito, de los cuales se derivan señalamientos y/o estigmatización en diferentes instituciones sociales, siendo la escuela una de ellas.

Siguiendo la idea del *dispositivo de sexualidad*, la Institución Educativa María Poussepin asume normas y controles institucionales que buscan regular el comportamiento de estudiantes y docentes en torno a la educación sexual. Estas normas se derivan de la Ley 115 de 1994 y la Ley 1620 de 2013, que establecen la promoción de la sexualidad como un asunto de salud pública, promoviendo un enfoque regulatorio que prioriza el control. A partir de estas leyes se constituyen los manuales de convivencia y otras normativas, que terminan definiendo los comportamientos que están permitidos y prohibidos, los cuales en ocasiones pueden contradecir principios constitucionales, como lo afirma el docente John al expresar que:

...Antes había un señalamiento constante, yo creo que los manuales de convivencia estaban contruidos o diseñados de una manera que no eran coherentes con la Constitución Política

de Colombia, entonces, los estudiantes estaban completamente señalados, los docentes completamente señalados. Yo creo que había una estigmatización constante, ahorita no... (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

El docente John señala esa preocupación institucional por modelar los comportamientos de los y las estudiantes y docentes, poniendo el control, incluso sobre los cuerpos, por encima de derechos consagrados en la Constitución como el libre desarrollo de la personalidad. Aunque el docente John reconoce avances en el país al respecto, observa que aún existen contextos donde persiste este control, incluso sobre docentes:

...creo que todavía hay contextos en Colombia donde el maestro está muy condicionado, hasta por los directivos, y, por ejemplo, si el maestro está en periodo de prueba, yo estoy casi seguro que hay contextos en Colombia donde todavía el directivo se sienta con el maestro y le dice, ‘ojo pues, que la gorra, o con el cabello, con lo del arete, o con ese, con otro’... (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Es imposible abordar la educación para la sexualidad sin reconocer el impacto que ejercen estos documentos jurídicos en la cultura escolar y en la construcción de subjetividades. Este control normativo afecta no solo a estudiantes sino también a los y las docentes que no reflexionan sobre su rol pedagógico en la educación para la sexualidad, quienes terminan guiándose por un marco institucional que carece de orientaciones claras para desarrollar estrategias pedagógicas abiertas y reflexivas.

La ley 115 de 1994 y la 1620 de 2013, que en su contenido afirma que la sexualidad debe atenderse como un asunto de salud pública y control poblacional, permite comprender concretamente la noción foucaultiana de biopolítica, es decir, el ejercicio del poder para el control de la vida de las poblaciones, incluyendo aspectos como la salud, la reproducción y la

sexualidad. Esa regulación dentro de la escuela construye prácticas discursivas en torno a la salud pública que terminan articulando un trabajo institucional orientado principalmente a reducir embarazos adolescentes y prevenir enfermedades de transmisión sexual. En Envigado, particularmente en la Institución Educativa María Poussepin, este enfoque de salud pública, basado en los derechos sexuales y reproductivos, es reforzado por profesionales de la salud que la Alcaldía de Envigado asigna a las instituciones educativas públicas, contribuyendo de esta forma a la configuración de lo que Foucault (2021) denomina *dispositivo de sexualidad*. La docente María Camila lo describe de la siguiente manera:

...Bueno, digamos que el municipio de Envigado tiene una particularidad que no la tenía donde yo trabajaba, nosotros siempre nos apoyamos para el tema de la sexualidad en el sector salud y acá hemos tenido el apoyo de unos profesionales de salud que hacen promoción y prevención, que es una de sus funciones principales. La escuela también hace promoción y prevención en todo, no solamente en la parte de educación para la sexualidad, sino en convivencia y en consumo de sustancias, pero mira que son temas muy de la manito de salud. Entonces, digamos que en Envigado lo encaminamos, primero, a través del proceso del proyecto pedagógico obligatorio de educación para la sexualidad, también con la parte de los Planes de Intervenciones Colectivas (PIC), del que se encargan las profesionales de Secretaría de Salud... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Esta colaboración con el sector salud da cuenta de la lectura que hace la Alcaldía de Envigado, a través de su Secretaría de Salud, y la Institución Educativa María Poussepin, para ejecutar acciones específicas de cara al cumplimiento de la ley, especialmente del artículo 13, literal d, de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que dice:

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 115 de 1994).

Este encargo resalta cómo se articula la biopolítica en el contexto educativo, donde el control y la regulación de la sexualidad se convierten en instrumentos de gestión de la vida y el bienestar de la población. Desde esta perspectiva biopolítica, la educación sexual no se limita a regular comportamientos, sino que también actúa como un mecanismo de producción de subjetividades y de cuerpos considerados “saludables” (Foucault, 2002).

Además, esta regulación normativa en la escuela refuerza los mecanismos de un régimen heterosexual, concepto propuesto por Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992), que va más allá de una orientación sexual para entenderse como un ordenamiento político que subordina y privilegia, valiéndose de normas sociales y leyes para establecer una hegemonía. Cuando los y las docentes, sin una reflexión crítica, asumen la función normalizadora de la institución, pueden, incluso inconscientemente, perpetuar prejuicios y estereotipos que limitan la expresión de la diversidad de identidades y orientaciones sexuales en el espacio escolar, como lo evidencian las bromas sexistas o los comentarios basados en estereotipos mencionados en otros estudios sobre el profesorado.

Este enfoque biopolítico en la educación sexual, que busca regular y moldear las conductas en torno a la sexualidad, tiene implicaciones más allá del ámbito escolar, intensificándose aún más, debido a la falta de diálogo sobre este tema en el entorno familiar. En muchas ocasiones, algunas familias, motivadas por el desconocimiento, por la moralidad o incluso la vergüenza eluden estos temas con sus hijos e hijas. Al respecto, la docente María

Camila comparte una experiencia común al trabajar con madres, padres y cuidadores de estudiantes:

...También hay papás que preguntan, ‘es que mi hijo de 6 años me dijo que la compañerita le dijo que hacer el amor...’, una pregunta, así como muy explícita, entonces el papá decía, ‘yo no sé, yo me puse de todos los colores, yo no supe qué responder, yo gagueé, yo cambié de tema, yo lo desvié y entonces yo, cómo puedo abordarlo’, entonces son cositas, así que uno va diciendo, bueno, ‘papá lo primero es reconocer que nosotros no tuvimos esas orientaciones, esas guías y que muchas veces, incluso, nos educan para el no, que eso no se toca, eso no se hace, eso no se habla, callado’. Entonces, obviamente como adultos, a veces no sabemos expresarlo a nuestros hijos, porque para los otros antes fue un tema muy restrictivo... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este testimonio revela cómo algunas familias, debido al desconocimiento o la incomodidad que sienten al tratar temas de sexualidad, evitan entablar discusiones abiertas y reflexivas con sus hijos e hijas, lo que obstaculiza su participación activa en el proceso formativo. Además, esta acción recuerda lo que Foucault (2021) llamó *scientia sexualis*, la cual buscó instalar una verdad sobre la sexualidad a través de distintos saberes, como el derecho, la pedagogía, la biología, entre otros. En cuanto al entorno privado, la *scientia sexualis* buscaba que se hablara de sexualidad desde la confesión, es decir, hablar de forma exhaustiva sobre el sexo para ajustar las prácticas a los discursos instalados. La experiencia de la docente muestra cómo ante la ausencia de ciertas prácticas familiares se consolida el predominio de discursos externos.

Esta omisión que hacen algunas familias genera una fractura en la triada fundamental que interviene en la formación de niños, niñas y adolescentes: la familia, el Estado y la sociedad. Cuando la familia se desentiende de este proceso, deja un vacío que acentúa el peso que recae

sobre la escuela y la sociedad en la educación para la sexualidad, no en vano afirma la docente María Camila, que una de las cosas que ha cambiado significativamente es la fuente de información para dar cuenta de lo relacionado con la sexualidad, pues los saberes que circulan entre los y las estudiantes provienen en gran mayoría del internet y las redes sociales y en menor medida de la familia y la escuela. Al respecto, la docente señala:

...Yo creo que eso sí hace que las cosas hayan cambiado, porque ese boom de información que ellos pueden recibir y al que tienen acceso, incluso a muy tempranas edades, va haciendo que los menores de edad, los niños y los adolescentes vayan cambiando sus conductas, a veces hasta volviéndoles un poco más hipersexuados para las edades que tienen, o con respecto a como lo diríamos anteriormente. Entonces me parece que sí hay un cambio bastante grande en ese contexto social que nos hace un llamado ya que los papás no son la fuente de la información, tampoco somos los docentes, sino que ya la información está en internet... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

La falta de participación de algunas familias en los procesos de educación para la sexualidad permite que los mensajes externos se asimilen sin cuestionamiento, impactando el desarrollo individual y colectivo de los y las estudiantes. Estos contenidos digitales, que no pasan por la mediación crítica de la familia o la escuela, se convierten en una nueva forma en que este *dispositivo de sexualidad* moldea a los y las estudiantes, generando discursos y comportamientos que pueden ser una manifestación del control y la normalización de la sexualidad. Este vacío en el diálogo de algunas familias, sumado al contexto normativo que recae sobre la escuela, configura un escenario en el que las prácticas discursivas relacionadas con la salud pública adquieren mayor relevancia, dejando de lado otras dimensiones de la sexualidad que son

importantes como lo es la promoción de una reflexión crítica sobre la sexualidad y el autoconocimiento, tal como se reflejará más adelante en los testimonios de los y las docentes.

4.1.1.2. Género y Diversidad

En los testimonios recogidos se observa cómo los roles de género y la diversidad se configuran como elementos clave dentro del componente político de la sexualidad. En la Institución Educativa se perciben estos roles desde una tensión constante entre la regulación motivada por la sociedad, que incluye la institución educativa, y el derecho al libre desarrollo que tienen los y las estudiantes. Como se mencionó anteriormente, tanto la estructura normativa de la escuela como la de la sociedad, buscan modelar comportamientos a través de roles de género establecidos, que funcionan como construcciones sociales y como herramientas de control que limitan las posibilidades de decisión y expresión genuina, especialmente para las mujeres (Foucault, 2021). Sin embargo, tanto la diversidad de las identidades como la autonomía de las personas evocan desafíos frente a esas normas y cuestionan las estructuras institucionales que pretenden imponer un régimen heterosexual ((Rich, 1996).

En este contexto, el acto de reivindicar el derecho a decidir y ser auténticamente en un entorno que respete la diversidad se convierte en una postura política que desafía las concepciones convencionales de sexualidad y género. En virtud de lo anterior, el testimonio de la docente María Camila permite comprender con mayor detalle la importancia de trabajar desde el enfoque de género para tener una lectura que permita reconocer características de la cultura que suelen normalizarse, como los comentarios machistas. La docente María Camila afirma:

...me ha llamado mucho la atención el tema del enfoque de género. Tengo que confesar que así me llame la atención y me guste, pese a que trato de informarme, de pronto no he sido tan juiciosa leyendo, porque es mucha información, muy académica para estudiarlo

mucho, aunque sí trato de ir a capacitaciones. Te cuento que me estaba leyendo el libro de Feminismo para Principiantes, pero no lo he terminado. Siempre me ha llamado la atención y no sé si es por mi formación, o porque mi identidad como mujer es muy fuerte, o sea es muy marcada, siempre he sido una mujer fuerte, me he catalogado así, de mucha iniciativa, de liderar, y mis otras dos compañeras también, entonces, siempre trato como que en los espacios que esté, identificar mucho la cultura machista y también la cultura, a veces, con comentarios misóginos... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

El interés por el enfoque de género, como menciona María Camila, le ha permitido a ella y a otras docentes, ser sensibles a actitudes, comentarios y comportamientos naturalizados que atentan contra las mujeres, convirtiéndose en un punto de partida para la producción de saberes escolares que confrontan estructuras de poder. Su interés también les ha posibilitado implementar estrategias pedagógicas que visibilizan los aportes de las mujeres en ámbitos como la ciencia, la comunidad y la propia institución educativa. Sus acciones enfrentan lo que Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992) llaman régimen heterosexual, entendido como un ordenamiento político que busca subordinar a las mujeres y privilegiar a los hombres a través de la cultura; además, la identificación de esos comentarios basados en estereotipos a los que se opone, son prácticas discursivas que, como señala Michel Foucault (2021), forman parte de un dispositivo de sexualidad que busca normalizar y controlar los cuerpos y las identidades, en este caso relegando a las mujeres a roles y comportamientos específicos.

Ahora bien, su enfoque busca reconocer la participación de las mujeres en estos espacios, y realizar un ejercicio de memoria histórica que permita visibilizar y confrontar las violencias que se han ejercido históricamente contra las mujeres. De tal forma, estas iniciativas son una

resistencia en contra de las estructuras que intentan la asignación de roles de género, pues al identificar los escenarios machistas le sigue una serie de acciones en clave de resistencia que permite la producción de nuevos saberes escolares enmarcados en el umbral político del poliedro de inteligibilidad de los saberes escolares que propone Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017). Estas iniciativas que se crean, como la llamada *La María Poussepin como un espacio seguro para las mujeres*, de la que se hablara en el siguiente apartado, se consideran desde la dimensión política de los saberes escolares porque “establecen preceptos y reglas de acción producidos en la vida práctica, que definen las acciones y decisiones que los individuos o grupos encuentran necesarios para la conducción que unos hacen sobre otros” (p. 9).

La sexualidad en la escuela es un componente político que refleja tensiones y se constituye como un espacio de disputa donde se entretejen normativas institucionales, prácticas pedagógicas y subjetividades en constante transformación. Allí se expresan resistencias en contra de estructuras que intentan la asignación de roles de género y se desafía la diferencia entre los sexos que, para Wittig (1992), además de ser imaginaria, es la base ideológica del régimen heterosexual.

El componente político de la sexualidad se manifiesta cuando se pretende una resistencia al dispositivo de saber que define Foucault (2021), el cual intenta regular y controlar los comportamientos, sustentado desde normas y discursos institucionales, los cuales entran en confrontación con las iniciativas pedagógicas de la docente María Camila y su lectura de la cultura institucional, la cual reivindica el derecho al libre desarrollo de la personalidad, la autonomía y la diversidad.

Al ser la escuela un espacio de socialización tiende a reflejar y reproducir las dinámicas de poder de la sociedad, las cuales se articulan en un régimen heterosexual como lo afirman,

Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992), sin embargo, la escuela también reproduce las dinámicas de resistencia que cuestionan al poder, en consecuencia, estudiantes, docentes y las familias son actores clave en medio de las disputas sobre los significados y vivencias alrededor de la sexualidad. En esta dinámica, la normativa estatal orientada por un enfoque de salud pública puede leerse en clave biopolítica, en la medida en que convierte la sexualidad estudiantil en un asunto de gestión colectiva, prevención de riesgos y administración de la vida de la población escolar (Foucault, 2021). Desde esta racionalidad, la sexualidad deja de ser únicamente una experiencia subjetiva para constituirse en un problema político y de salud pública que debe ser intervenido mediante protocolos, indicadores y estrategias institucionales, no obstante, en este mismo escenario emergen prácticas pedagógicas y resistencias impulsadas por estudiantes y docentes que tensionan esta lógica gubernamental, abriendo espacios para estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad, fomenten el autoconocimiento y promuevan una sexualidad más libre y crítica.

De acuerdo con el poliedro de inteligibilidad de los saberes escolares de Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), al privilegiar la prevención y el control asociado a la salud pública, que podría estar vinculado al umbral de epistemologización si se enfoca en conocimientos médicos se corre el riesgo de subestimar la producción de saberes desde los umbrales éticos y políticos que permitirían una reflexión crítica sobre el propio comportamiento y las luchas, conflictos, decisiones y estrategias que definen la conducción que unos hacen sobre otros. En este sentido, el saber pedagógico, profundamente marcado por las prácticas y experiencias, debe trascender una visión reduccionista para abordar la sexualidad en su complejidad.

4.1.2. Circulación y Producción de Saberes Escolares sobre Sexualidad

La circulación y producción de saberes escolares sobre sexualidad constituye procesos complejos que trascienden la transmisión de información, tal como proponen Marín Díaz y Parra León (2017), estos saberes se configuran en un poliedro de inteligibilidad, cuyas caras o umbrales, epistemologización, etización, politización y estetización, dan cuenta de su multiplicidad y de la forma en que se estructuran en la escuela, es decir, están profundamente marcados por los discursos, normatividades y prácticas pedagógicas que configuran la dinámica escolar. Siguiendo la idea de Michel Foucault (2021) y la de Alejandro Álvarez (2015), son prácticas discursivas que “producen una realidad en la que se delimita lo decible, organiza lo visible y regula lo vivible en la escuela” (p. 26).

En este contexto, las experiencias de los y las docentes juegan un papel importante en la producción de saberes escolares sobre sexualidad, además, sus prácticas también reflejan y cuestionan las tensiones frente a las normas institucionales, así como los valores sociales.

Estas dinámicas sociales se enlazan con las prácticas discursivas que circulan en la comunidad educativa y con los desafíos que surgen al pensar de manera crítica la educación para la sexualidad, como los temas emergentes alrededor del género, la diversidad y salud emocional. De tal forma, la escuela se vislumbra como un espacio para la reflexión y el para el diálogo, negociando los significados en torno a la sexualidad. Ahora bien, la apuesta pedagógica que se identifica en los testimonios, lejos de limitarse desde un enfoque normativo, busca abrir caminos de cara a la construcción de relaciones más equitativas.

Tanto la apuesta institucional, como el compromiso personal y las dinámicas de relacionamiento de los y las docentes, establece algunas condiciones para la circulación y producción de saberes escolares sobre la sexualidad en la escuela, siendo el diálogo de saberes el eje central, dotando de sentido las acciones que se llevan a cabo.

4.1.2.1. Docentes

Algunos y algunas docentes desarrollan un trabajo complementario en el que se promueve una reflexión más amplia sobre la sexualidad, en la que se abordan temas como el género, las habilidades para la vida y los procesos socioemocionales, lo que contribuye a la formación de estudiantes capaces de tomar decisiones informadas y construir relaciones equitativas y respetuosas en su vida cotidiana, sin embargo, el docente John resalta que es importante avanzar en una apuesta que articule los objetivos institucionales con el compromiso de los y las docentes, afirma:

...no podemos seguir haciendo un trabajo completamente desarticulado, cierto, porque entonces eso significa que cada maestro está haciendo un abordaje distinto, entonces yo creo que lo tenemos que unificar o bueno, digamos, que ponernos de acuerdo para que ese enfoque que se le dé a ese proceso de enseñanza sea realmente efectivo. Y yo creo que esa deuda que tenemos las y los maestros y las instituciones educativas con las comunidades y que hay que saldar y es desde los documentos oficiales, una ruta clara que permita abordar el tema con efectividad (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

El docente John manifiesta la necesidad de una apuesta institucional clara que vincule las intenciones de los y las docentes, lo que supone un dialogo en el que se debe poner en cuestión distintos asuntos, incluyendo aquellos que generan tensiones en la institución educativa, pues aquí se señala una brecha entre el conocimiento formal, que busca la sistematización y universalidad, y el saber experiencial que cada docente construye. El docente John hace referencia también a la necesidad de plantear de manera colectiva y contextualizada la cara epistemológica de la educación para la sexualidad en la institución educativa, de manera tal que,

como afirma Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017) “se localicen conceptos, nociones y estrategias propias de las distintas disciplinas escolares” (p. 8). Asimismo, que estas nociones se vinculen con aquellas preguntas por la enseñanza y el aprendizaje, considerando la diversidad del pensamiento docente y sobre la relación con los saberes locales y de sus experiencias cotidianas. Por ahora, es un llamado que se percibe, pero no se materializa todavía puesto que el testimonio del docente John señala que algunos docentes y directivos docentes, en relación con la educación para la sexualidad, tienen una mirada diferente, mientras algunos permiten reflexión y apertura discursiva, otros no permiten que los y las estudiantes expresen identidades que desafían los parámetros de *normalidad* que se establecen desde el régimen heterosexual:

...Yo creo que con los estudiantes si ocurre, porque si hay expresiones, como por ejemplo de un directivo, que se atrevió a decirle a una estudiante de grado sexto el año pasado que parecía marimacho. Entonces, de cierta manera, si hay momentos donde estigmatizan, señalan, coartan y limitan esas formas de comportarse... (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Los comportamientos de algunos y algunas docentes constituyen ejemplos de la operación del régimen heterosexual (Rich, 1996) en clave de ordenamiento político que busca establecer límites en un modo de hablar y de existir. Estas prácticas discursivas se inscriben en la cara política de los saberes escolares porque con ellas se establecen preceptos y reglas de acción que tienen lugar en la vida práctica, como lo señalan Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017). Por otro lado, estas prácticas discursivas, según Federico Serrano (2020), constituyen un insumo del currículo oculto que opera en los procesos de producción de saberes

escolares sobre la sexualidad, los cuales dificultan la consolidación de esa apuesta institucional que demanda el docente John.

Asimismo, el docente habla de la importancia de reconocer el devenir de los y las docentes en sus vidas, toda vez que este cúmulo de experiencia se manifiesta en la forma de relacionarse con los y las estudiantes, así como en el tipo de trabajo pedagógico que orienta la producción de saberes escolares en la institución educativa, al respecto, el docente afirma:

...Bueno, yo ahora expresaba que los maestros en las aulas de clase también somos un reflejo de la formación que nos dieron en el hogar y somos también el resultado de la experiencia por muchos años, los valores familiares, una cantidad de situaciones, todos tenemos unas perspectivas distintas y todos tenemos unas maneras muy distintas de abordar situaciones. Hay compañeros, por ejemplo, que señalan un estudiante, por ejemplo, porque tenga un arete, por ejemplo, o porque se deja crecer el cabello, o porque lo tenga de cierto color, en mi caso, por ejemplo, trato de obviar esas maneras del estudiante, de vestirse y comportarse, de expresarse o la manera como define su sexualidad; a mí me interesa, más allá de todo, es que el estudiante esté cómodo, que esté tranquilo, que sea feliz, que disfrute de su proceso de aprendizaje, y, creo que, cuando he tenido la oportunidad de dialogar con otros profes, encuentro que todavía hay como cierta... que todavía recurren al señalamiento frente a los estudiantes. Generalmente intervengo y les digo que nuestro rol como maestro tiene que ser mucho más profundo, tiene que ser más abrazador, tiene que ser más desde lo humanista y creo que la sociedad no está para que estemos señalando y, sobre todo, los maestros a los estudiantes o a los colegas por ese tipo de situaciones (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

El docente deja claro que existen tensiones entre quienes pretenden modelar cuerpos y comportamientos y quienes prefieren que los y las estudiantes sientan comodidad en su proceso, además, producto de esa tensión se plantea la discusión sobre el docente desde un rol humanista, abrazador, como lo llama el docente John, el cual tiende a la reflexión y acompañamiento cercano. Este pensamiento del docente John, da cuenta que los saberes escolares van más allá de su cara epistemológica, es decir, no se limita a la consolidación de un conocimiento disciplinar, sino que también está marcado por prácticas, experiencias y valoraciones personales. Esta característica habla del umbral ético de los saberes escolares, el cual, como lo afirma Dora Lilia Díaz Marín y Gustavo Adolfo Parra León (2017), “se asienta un conjunto de prácticas relacionadas primordialmente con la conducción de sí mismo” (p. 9).

Por otro lado, a la tensión se suma el liderazgo de las tres docentes que se encargan del proyecto pedagógico transversal de educación para la sexualidad, entre quienes se encuentra la docente María Camila, quienes han denominado una de las campañas *La María Poussepin como un espacio seguro para las mujeres*:

...En lo de liderazgo es más como las profes de este año, digo las porque somos solo mujeres las que estamos en el proyecto educación para la sexualidad, somos tres profesoras, las que nos abanderamos (...) También hicimos una campaña muy grande, que esa sí fue semanas anteriores, que era pensarnos en la María Poussepin como un espacio seguro para las mujeres (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

El liderazgo de la docente María Camila y sus colegas en la campaña constituye un acto de politización de los saberes escolares sobre sexualidad, pues esta iniciativa desafía abiertamente el régimen heterosexual que, como señalan Rich (1996) y Wittig (1992), impone normas y roles que subordinan a las mujeres. Al proponer un espacio seguro, las docentes

enfrentan las violencias de género y redefinen preceptos de comportamiento y valoración desde un umbral ético y político de los saberes que circulan en la institución (Marín Díaz & Parra León, 2017).

A partir de estas situaciones se puede afirmar que, para la construcción de la apuesta institucional, se debería comenzar por una disposición a la reflexión personal de cada docente sobre la sexualidad, lo que ayudaría a develar esas prácticas discursivas que generan comentarios y comportamientos agresivos que, incluso, pueden constituirse como violencia de género en la escuela, motivando acciones y discusiones sobre el rol del docente abrazador o estrategias pedagógicas como la campaña *María Poussepin como un espacio seguro para las mujeres*.

4.1.2.2. Estudiantes desde la Perspectiva Docente

Se identifican algunas dinámicas de relacionamiento entre estudiantes que, pese a la apuesta institucional clara y estructurada para atenderlas, se posibilitan formas de acompañamiento dialógico y que reconocen las diversas relaciones que se establecen en la escuela. Específicamente, relaciones como las que observa la docente María Camila, producto de su trabajo de acompañamiento, requiere la atención de conflictos entre parejas:

...Incluso también llegan acá muchas solicitudes en bachillerato de conflictos entre parejas, que pelearon con el novio, que pelearon con la novia, que hubo una ruptura, que el otro no acepta esa ruptura, que el duelo le está dando muy duro (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Ante estas situaciones, la docente María Camila promueve el trabajo de habilidades para la vida y la provisión de herramientas que ayuden a los y las estudiantes a gestionar sus relaciones afectivas y las emociones que estas generan. La situación relatada por la docente es evidencia que los saberes escolares sobre sexualidad se producen y circulan en la escuela de

manera contextualizada y desde la experiencia de cada persona, sin quedarse únicamente con lo que determina el currículo. Desde ese dialogo que establecen los y las estudiantes con la docente María Camila se producen saberes escolares en la escuela, haciendo visible y decible la sexualidad desde ese dialogo cotidiano, tal como lo describe Alejandro Álvarez (2016) sobre los saberes escolares configurados “en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada” (p. 26).

La forma en la que la docente María Camila atiende situaciones da cuenta, como lo advierte Federico Serrano (2020) al hablar de la sexualidad como saber escolar, que hay un currículo oculto que, además, configuran espacios para la producción de saberes sobre sexualidad en los que la subjetividad, la experiencia y la reflexión del docente juegan un papel fundamental, pues aquí la docente, al igual que los individuos, termina enseñando no solo con lo que sabe, sino con lo que es, acudiendo a su identidad personal amalgamada con las estrategias pedagógicas que implementa para abordar la sexualidad.

Por otro lado, es necesario reconocer que el lenguaje utilizado en la interacción cotidiana da cuenta que entre los y las estudiantes circulan saberes escolares sobre sexualidad que pueden contribuir a la reproducción de estereotipos y estigmas asociados a la expresión de género y la orientación sexual. El docente John resalta que las expresiones utilizadas por estudiantes para referirse a sus pares pueden ser despectivas y reforzar prejuicios:

...Bueno, yo diría que frente al lenguaje o frente a las maneras de comunicación o a las formas de expresión, yo creo que seguimos teniendo un reto muy grande porque los estudiantes suelen lanzar, de pronto, expresiones que no son muy sanas frente a lo que sea, lo que decía ya anteriormente, que no son muy sanas frente a los compañeros o frente a

muchos miembros de la comunidad educativa. Cuando le dicen al estudiante ‘marica’, cuando le dicen ‘cacorro’, cuando le dicen ‘que usted es lesbiana’, que es que usted... bueno, ‘se le cruzan los cables’, expresiones de ese tipo, por ejemplo, ‘que vea como se viste’, ‘que así no se viste un hombre’, que ‘por qué esa camisa color rosa’, que ‘por qué eso, que porque lo otro’... (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Este testimonio permite identificar algunas prácticas discursivas en la escuela que reproducen los límites y exclusiones de un cierto modo de hablar y de comportarse que son impuestos por el régimen heterosexual, pues estas expresiones actúan como mecanismos del dispositivo de sexualidad, que señala Foucault (2021), para definir o normal o anormal, aceptable o inaceptable en las conductas y expresiones de identidad.

Esta situación es provechada por el docente John para confrontar esos saberes que circulan allí, generando una reflexión constante que permita abordar estas actitudes a través de un enfoque pedagógico *abrazador*, como lo afirmó el docente John anteriormente, mediante el diálogo y el acompañamiento cercano. Esto ayuda a sensibilizar a los y las estudiantes, además, genera procesos para la construcción de nuevos saberes escolares sobre sexualidad desde una perspectiva crítica, reconociendo una cara epistemológica, en la medida que amplía el concepto, y reconociendo también que es fundamental recalcar en la cara ética, desde reflexiones sobre cómo ha evolucionado el relacionamiento con los y las otras a través de los años, en la medida que se reconoce la sexualidad desde diferentes dimensiones, como lo relata el docente John en el siguiente testimonio:

...lo que hace uno, es como, hasta devolverse en el tiempo y comprender cómo año tras los estudiantes y las maneras, incluso de comunicarse, van cambiando, y eso va reflejando todo

lo que ocurre con la parte de la sexualidad, entonces, se hace mucha reflexión, digamos, que una reflexión muy personal, pero también se acerca uno a los estudiantes como para hacer esa reflexión con ellos, una reflexión constructiva, una reflexión a partir del diálogo, porque me parece que es un recurso, una manera muy potente de generar conocimiento (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Este enfoque propone un trabajo pedagógico enfocado en el diálogo y la reflexión conjunta, donde los y las docentes actúan como seres que reflexionan, que cambian, que devienen, para que los y las estudiantes puedan repensar también sus formas de relacionarse y comunicarse, promoviendo un ambiente escolar que respete la dignidad de todos y todas.

La circulación y la producción de los saberes escolares sobre sexualidad en la institución educativa presentan tensiones en relación con los discursos, con normatividades y con las prácticas pedagógicas, pues todo esto converge y de alguna manera moldea las experiencias de los y las estudiantes, así como de los y las docentes. En la Institución Educativa María Poussepin los saberes escolares sobre sexualidad no están limitados a lo que se establece desde la normatividad, pues también se apoyan de las perspectivas y vivencias de los y las docentes, quienes son sus mediadores, pero que, además, en ocasiones actúan como agentes de transformación en la comunidad educativa.

Para el caso, las reflexiones y testimonios del docente John y la docente María Camila evidencian de qué forma las normatividades, usualmente enfocadas en el control y la regulación como mecanismos del dispositivo de sexualidad (Foucault, 2021), difieren con las prácticas pedagógicas de estos docentes, las cuales buscan fomentar el diálogo, la reflexión crítica y el acompañamiento.

Finalmente, estos saberes escolares sobre sexualidad se configuran desde el papel que juegan las prácticas discursivas en la institución educativa, lo que permite comprender la escuela como un espacio de construcción y de disputa, en el que se generan oportunidades para desafiar estereotipos, prejuicios y construir otro tipo de relaciones.

4.1.3. Violencias Basadas en Género que se Identifican desde la Escuela

En el contexto escolar las violencias basadas en género abarcan múltiples dinámicas, las cuales pasan por los comentarios que reproducen estereotipos hasta por situaciones como el abuso sexual y el reconocimiento de feminicidios ocurridos en la ciudad, el departamento y el país. Estas expresiones de la violencia basada en género se enmarcan en la estructura social y cultural del país, reflejando la influencia del régimen heterosexual que señala Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992), el cual se orienta a la subordinación de las mujeres, privilegiando a los hombres, valiéndose de la cultura, las normas sociales y las leyes. Asimismo, esta lógica hila con el dispositivo de sexualidad que señala por Michel Foucault (2021), en donde se entrelazan estrategias de saber y de poder para normalizar y disciplinar cuerpos y conductas, configurando binarismos entre lo normal y lo perverso.

La subordinación de las mujeres y las estrategias de saber y poder que configuran binarismos terminan por condicionar la forma en que se producen y circulan los saberes escolares sobre sexualidad, pues como lo afirma Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), estos saberes escolares no son neutrales y están influenciados por el contexto social, político y cultural, adicionalmente, la violencia basada en género como problema social ha permeado la cultura escolar a través del currículo oculto para regular deseos y placeres, como lo señala Federico Serrano (2020).

De tal forma, estas expresiones de la violencia basada en género impactan no solo el bienestar de los y las estudiantes, sino también las prácticas discursivas, condicionando la forma en que se producen y circulan saberes sobre sexualidad. A partir de los testimonios de la docente María Camila, este apartado analiza cómo estas experiencias generan retos significativos, pero también abren espacio para la resistencia y la transformación educativa, promoviendo reflexiones necesarias hacia una cultura escolar más inclusiva y equitativa.

La docente María Camila expresa situaciones específicas en las que comentarios sexistas, estereotipados, incluso misóginos, son proferidos por sus colegas en la institución educativa, ella relata la situación de la siguiente manera:

...Entonces trato de hacer mucha pedagogía cuando estoy en espacios y escucho esos comentarios, o me los hacen, me los han hecho mis propios compañeros profesores, me lo han hecho directivos, donde yo digo: ‘venga, este comentario es sexista, este comentario es un estereotipo, este comentario es, incluso, misógeno, este comentario está invisibilizando lo que es la mujer y por ser mujer lo está diciendo’. Trato de hacer pedagogía con eso de una forma asertiva, les digo: ‘venga, compañero, yo siento que ese comentario está cargado de una connotación un poco machista o sexista, o es un estereotipo’; trato de hacerlo amablemente, no siendo agresiva con el otro, porque también entiendo que tenemos una cultura machista y eso es histórico en nosotros (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

El enfoque pedagógico de María Camila busca transformar estas dinámicas mediante una reflexión activa que fomenta la autonomía y el respeto por la diversidad. Nombrar y cuestionar estos comentarios desnaturaliza esos comportamientos y actúa como forma de resistencia frente

al dispositivo de sexualidad que, como plantea Foucault (2021), opera para normativizar y controlar los cuerpos y las identidades en función de un orden hegemónico.

En este contexto, María Camila resalta cómo los estereotipos asignan roles específicos a las mujeres, condicionando su expresión y reafirmando construcciones rígidas de feminidad, ofreciendo como ejemplo el siguiente comentario que refleja estas expectativas de otros profes:

...otro comentario que me han hecho es: ‘ay, es que usted, que es tan linda, tan delicada, tan femenina, que bueno que le enseñaras a las niñas de este colegio a ser igual como tú, qué bueno que le dieras clases de feminidad’. En su momento dije, ‘nadie tiene que ser como yo y cada mujer se expresa de la forma en que se sienta, yo no tengo que enseñarle a ninguna de mis estudiantes a ser como yo, porque yo no soy un modelo a seguir y eso no es un modelo a seguir. Yo soy yo, porque esa es mi identidad y así me expreso y así me manifiesto, pero no quiere decir que una mujer que tenga otro tipo de comportamientos, que se vista de una forma diferente, no es femenina o lo esté haciendo mal, porque eso también es un estereotipo. O sea, yo no tengo que modelar a ninguna de mis estudiantes a la forma como yo soy, cada una de ellas es valiosa por lo que es y es una mujer en todo el sentido de la palabra, exprese como se exprese, vístase como se vista’ (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este tipo de estereotipos da cuenta de una visión limitada de las mujeres que las relega a roles y comportamientos específicos, constituyendo una práctica discursiva que hace circular saberes escolares alineados a dicha perspectiva, en la que implícitamente se contribuye a establecer una heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996) que define lo que significa ser una mujer aceptada socialmente para los hombres, valiéndose de la cultura y las normas sociales.

En este caso, el docente sugiere a María Camila intencionar procesos pedagógicos que reproduzcan su visión particular de lo que significa ser mujer, ante esta propuesta, María Camila no solo confronta esa visión restrictiva, sino que también impulsa un proceso de reflexión y resistencia, ya que cuestiona las dinámicas de poder que buscan normativizar y limitar las expresiones de identidad de las mujeres, al tiempo que refuerza la importancia de construir un espacio educativo que se pregunte por la diversidad como un eje fundamental. En este sentido, la respuesta de María Camila se convierte en un ejemplo de cómo los y las docentes participan activamente en la producción de saberes sobre sexualidad al confrontar discursos que perpetúan desigualdades, ejemplificando la idea de Witting (1992) de que "es la opresión la que crea el sexo y no al revés" (Wittig, 1992), al rechazar la idea de que la valía de una mujer dependa de su conformidad con estereotipos, fomentando además en sus estudiantes una comprensión más amplia y crítica sobre la identidad y el género.

Este tipo de intervenciones también reflejan cómo los comentarios aparentemente “inofensivos” se convierten en vehículos de reproducción de estructuras de control que condicionan tanto la vida personal como profesional de quienes los reciben. Los comentarios estereotipados intentan reforzar roles de género específicos y como señala María Camila, tienen un impacto significativo en su experiencia laboral y emocional, un ejemplo claro de ello se encuentra en el siguiente testimonio, donde un colega utiliza un comentario que, bajo la apariencia de un elogio, perpetúa prejuicios relacionados con la belleza y la inteligencia:

...algún comentario que una vez me hizo un compañero, que me parece un poco atrevido, me dijo: ‘Profe, es que hay una ley...’, creo que la ley de Murphy, ‘..que dice que las mujeres bonitas no son inteligentes, pero tú rompes esa regla porque eres bonita y eres muy inteligente’, entonces, obviamente, inmediatamente le digo, ‘profe, tengo para decir un

comentario al respecto, eso no es una ley, sino que es un estereotipo, lo que me estás hablando no es una ley, esa ley de Murphy no sé qué sustento tenga, pero no es una ley, sino que es un estereotipo y el hecho de ser bonito o no bonito siempre he pensado que es un tema muy relativo y la belleza depende de los ojos de quien la mire, lo importante es como tú te sientas, más allá de cómo te ven o te perciben los otros'. Ese es uno de los comentarios que es bastante sexista, bastante atrevido, intrusivo y estereotipado (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

La respuesta de la docente María Camila no es solo una opinión, es el comienzo de la producción de un saber escolar que atraviesa los umbrales ético, político, estético y epistemológico que señalan Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017). En el umbral ético, su respuesta desafía los preceptos y esquemas de normalización que, históricamente, han configurado modelos de feminidad como formas legítimas de subjetivación (Foucault, 2021). La docente María Camila al defender las múltiples identidades de las mujeres y afirmar que cada una es valiosa por lo que es, genera una nueva forma de valoración que se opone a la imposición de roles preestablecidos.

Desde el umbral político, su resistencia a los comentarios de los colegas establece nuevas reglas de acción dentro de la cultura escolar, pues su respuesta evita que su identidad sea instrumentalizada para conducir la conducta propia o de otras, marcando un límite a las acciones y decisiones que pretenden estandarizar el comportamiento de las estudiantes.

En el umbral estético, la docente María Camila desarticula una concepción limitada de lo lindo, lo delicado y lo femenino mientras valida la diversidad en la expresión y vestimenta, expandiendo el sentido estético más allá de las valoraciones de lo bello de manera convencional,

abriendo así espacio para la configuración de muchas sensibilidades particulares y el fomento de juicios propios de las estudiantes sobre su apariencia y comportamiento.

Finalmente, en el umbral epistemológico, su afirmación de que el modelo de feminidad es un estereotipo, cuestiona directamente los conceptos, nociones y estrategias implícitas en la propuesta del docente, la respuesta de la docente María Camila discute un saber dado por sentado, un conocimiento que se pretende universal y lo somete a una reflexión crítica, pues ella cuestiona un saber naturalizado que es la idea de que existe una forma *correcta* o *esencial* de ser mujer. Con su respuesta, deja claro que ser mujer es una construcción social e histórica, dejando en la escuela la idea de que los roles de género son configuraciones culturales que pueden ser problematizadas, en ese sentido, configura un nuevo saber escolar que se produce y circula en la escuela, en la medida en que transforma las condiciones de inteligibilidad sobre lo que significa “ser mujer” dentro de la institución. Así, María Camila no solo responde, sino que activa el poliedro de inteligibilidad del saber escolar, haciendo visible su complejidad y su rol central en la configuración de modos de vida en la institución.

La docente María Camila devela la intención de estos comentarios, los cuales buscan que las personas se ajusten a un comportamiento esperado, además, mediante esta situación también se demuestra cómo los saberes escolares sobre sexualidad se producen desde el mismo acto de cuestionar y reflexionar sobre las dinámicas relacionales que se establecen en la institución educativa. Estas acciones, que combinan la reflexión crítica con una pedagogía con base en el respeto, también forman parte de procesos de producción de saberes escolares sobre la sexualidad.

En este caso, la respuesta de María Camila va más allá de la corrección de un comentario inoportuno e inadecuado, pues convierte el hecho en una oportunidad para generar un diálogo

sobre las implicaciones de los estereotipos de género en la institución, configurando así un espacio de producción de saberes escolares entre docentes que cuestionan las narrativas dominantes sobre las mujeres y su papel en la sociedad.

La reflexión y la resistencia de la docente María Camila en relación con los comentarios sexistas que recibe, dan cuenta de cómo la institución educativa María Poussepin puede ser un espacio tanto de reproducción de estereotipos como de transformación de los mismos desde un lugar centrado en la reflexión y el diálogo, pues la respuesta a estos estereotipos cuestiona esa visión que limita el rol de las mujeres y promueve al desarrollo de estrategias para portar un mensaje que las libere de esas ataduras estereotipadas. La docente María Camila, a través de su práctica reflexiva, se convierte en una agente de cambio, que confronta las dinámicas que reproduce desigualdades de género en la escuela, además, fomenta una construcción de saberes escolares sobre sexualidad que promueven la autonomía y la diversidad de identidades.

4.1.3.1. El Desafío del Manejo de Casos de Abuso Sexual en la Escuela

Es importante reconocer que la escuela es un lugar en el que los y las docentes visibilizan las consecuencias de la violencia basada en género, especialmente la que se genera por fuera de ella y que es de mayor gravedad, como lo es el abuso sexual. Para la Institución Educativa María Poussepin, así como para otras instituciones educativas, el manejo de los casos de abuso sexual representa un desafío enorme, pues requiere una gran responsabilidad de los y las docentes, así como una preparación que va más allá de la académica, para tratar este tipo de casos, ya que se requiere una respuesta inmediata en la que se debe pensar en la protección inmediata de los derechos de los niños y las niñas, el cumplimiento de las normas en la implementación de los protocolos para el restablecimiento de sus derechos y, por supuesto, el acompañamiento personalizado.

En este contexto, la docente María Camila comparte su experiencia sobre el abordaje de estas situaciones, afirmando que la identificación de los casos de abuso sexual en la Institución Educativa María Poussepin es una de las tareas más desafiantes que tiene, pues este proceso implica la observación, el reporte de conductas que podrían indicar un posible abuso y el manejo profesional que garantice la protección de los y las estudiantes. La docente introduce este tema diciendo:

...De pronto, Cami, con los niños más pequeños, a veces, cuando se da, cuando se identifican, o sea, es que no tanto como con ellos, sino, por ejemplo, cuando identificamos situaciones de abuso sexual que nos toca hacer reportes, esas cosas son muy desafiantes y muy dolorosas para uno como profesional, más que desafío en el aula de trabajar con ellos (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

En este testimonio se resalta el impacto emocional que le genera a la docente el manejo de estas situaciones, pues la identificación de abuso sexual exige no solo habilidades técnicas, como el conocimiento de los protocolos legales, sino también una fortaleza emocional que permita enfrentar el dolor que estos casos generan. Este proceso tiene relación con el umbral ético del saber escolar propuesto por Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), pues allí se perciben un conjunto de prácticas orientadas a la transformación de sí mismo, formas de valoración, principios y preceptos de comportamiento de la docente. El dolor y la fortaleza emocional que María Camila moviliza son parte de esa transformación que esa cruda realidad exige, construyendo un saber que va más allá de lo puramente epistemológico y teórico para manifestarse en la vivencia y la resiliencia personal.

Hacer el reporte de estos casos a las autoridades competentes es un paso fundamental que asegura la protección de las víctimas, sin embargo, como señala María Camila, este proceso

también genera una liberación emocional para los y las docentes al saber que las instituciones responsables han tomado las medidas necesarias. La docente describe este momento de la siguiente manera:

...Saber que uno cumplió con su deber, de hacer el reporte, tener la fe en que las autoridades van a tomar cartas en el asunto. Cuando uno ya sabe que tomaron cartas, que tomaron un niño en protección, que lo separaron de ese familiar o de la persona agresora, abusadora. Ahora, ya uno dice ‘bueno, ya, al menos, no lo va a seguir padeciendo, ya paró ahí en ese momento’. Entonces, eso también ayuda mucho (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Aunque el manejo de estos casos es emocionalmente desgastante, el cumplimiento de los protocolos permite a los y las docentes experimentar un alivio y un respiro desde la perspectiva ética al saber que han contribuido a proteger a un o una estudiante. Este saber escolar, relacionado con el umbral político que señala Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), surge del cumplimiento de normativas y la interacción con actores externos, refuerza la importancia de la escuela como un espacio de protección y justicia.

Esta acción normatizada y regulada por el Estado puede leerse como parte del dispositivo de sexualidad descrito por Foucault (2021), en la medida en que articula discursos jurídicos, pedagógicos y administrativos orientados a regular las conductas y gestionar los cuerpos en nombre de la protección y la prevención. Más que limitarse a garantizar derechos, estas prácticas participan en una red de saber-poder que clasifica, define y produce posiciones subjetivas como “víctima”, “agresor” o “sujeto en riesgo”, reforzando determinadas formas de inteligibilidad sobre la sexualidad en la institución. En relación con el abuso sexual la escuela, al activar estos protocolos, opera como una institución con una función normalizadora que busca regular y

gestionar la vida de los y las estudiantes, manifestando una forma de biopolítica (Foucault, 2021) que se preocupa por la salud en clave de derechos. Este saber escolar, entonces, se produce en la intersección de la ética y la política, forjándose en la acción concreta de proteger y restablecer derechos dentro de un marco regulatorio.

El manejo de casos de abuso sexual en el ámbito escolar no solo representa un desafío profesional, sino que también evidencia la capacidad de los y las docentes para actuar como agentes de cambio y protección, como veedores de derechos humanos que median entre la rigidez de las leyes (dispositivo de sexualidad) y la humanidad y especificidad de cada uno de sus estudiantes que requiere un acompañamiento cercano. Estas experiencias generan un tipo de saber escolar que se basa en la acción ética, la sensibilidad, la reflexividad y la colaboración institucional, al visibilizar estas violencias y actuar en consecuencia, los y las docentes no solo cumplen con su deber profesional, sino que también contribuyen a construir una cultura escolar que prioriza la seguridad, el respeto y la justicia para todas y todos.

4.1.3.2. Memoria y Reconocimiento de Violencias

Abordar la memoria y el reconocimiento de las violencias de género es fundamental para deconstruir los patrones históricos de misoginia y control sobre las mujeres. Este componente político de la sexualidad reconoce que las violencias no son hechos aislados, sino que se inscriben en estructuras sociales y culturales profundamente arraigadas, es decir, estas violencias están integradas en sistemas y normas que históricamente han perpetuado desigualdades y opresiones en función del género producto de un régimen heterosexual. Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992) dejan claro que este régimen pretende un ordenamiento político que subordine a las mujeres y privilegie a los hombres, valiéndose de la cultura y las normas sociales para establecer su hegemonía.

Las instituciones educativas, como espacios de socialización y construcción de valores, se encuentran en una posición clave para visibilizar y transformar estas violencias; los testimonios identificados específicamente en la docente María Camila reflejan tanto la necesidad de generar conciencia sobre estas problemáticas como el compromiso de promover un entorno educativo que reconozca y repare el daño histórico hacia las mujeres.

En el marco de la educación para la sexualidad, los y las docentes asumen un papel activo en la formación crítica de los y las estudiantes sobre estas realidades. Las experiencias compartidas en los testimonios revelan cómo se promueve una conciencia histórica que les permite a niños, niñas y adolescentes comprender el origen y las consecuencias de las violencias de género. Esto se manifiesta en actividades y proyectos pedagógicos que traen a la memoria los feminicidios, la discriminación y la exclusión de las mujeres en diferentes ámbitos, fortaleciendo en los y las estudiantes el reconocimiento del valor social de las mujeres.

En el testimonio de María Camila, el proyecto “Once Silenciadas” muestra cómo la escuela puede convertirse en un espacio de recuperación de la memoria, en el que se reconoce a las víctimas de feminicidio y se les da voz en un acto simbólico. Este ejercicio permite a los y las estudiantes personificar la vida y legado de mujeres que fueron silenciadas, resaltando la pérdida social que implica cada caso de feminicidio:

...Hablamos de los casos de feminicidio, hicimos un acto simbólico que se llamaba ‘Once Silenciadas’, donde las niñas de once personificaron a víctimas en Antioquia de feminicidios, entonces ellos le dieron voz nuevamente a esas voces que ya fueron silenciadas. Contaron sus historias de vida, por decir algo, ‘me llamó Ingrid Urrego, era una mujer, estudiante, trabajadora, profesional o me estaba formando para ser profesional; la sociedad ha perdido, mi familia perdió una hija, perdió una mamá, perdió una tía, la

sociedad perdió una mujer valiosa'. Ese fue uno de los actos, pero hicimos muchísimos, también hicimos un performance con una silueta, un maniquí de mujer donde estaban allí muchas biografías de mujeres importantes... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Al realizar actos simbólicos como este, la institución fomenta una reflexión crítica sobre la historia de misoginia que persiste en la cultura. Las iniciativas pedagógicas que recuperan la memoria de mujeres víctimas de feminicidio o que rinden homenaje a figuras femeninas invisibilizadas históricamente, representan actos de resistencia contra el olvido y el silenciamiento. Este tipo de propuestas permiten comprender la forma en la que la Institución Educativa María Poussepin piensa procesos de producción de saberes escolares desde el umbral político y ético, tal como lo plantean Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), pues con estas acciones la escuela no se limita a transmitir un contenido, ya que provoca desafíos a las narrativas dominantes del régimen heterosexual en relación con la subordinación de las mujeres, en este caso desde el reconocimiento del feminicidio, y se convierte en luchas que configuran nuevos modos de vida dentro de la institución. Estas actividades buscan ofrecer a los y las estudiantes una perspectiva crítica que desafía los discursos tradicionales que minimizan o justifican la violencia de género.

Además, la labor de la docente María Camila desde el umbral ético pretende la transformación del sujeto, al promover una valoración diferente de la feminidad y al develar esquemas prácticos de comportamiento que perpetúan la misoginia, pues la docente contribuye a la creación de un nuevo saber que configura juicios propios de los sujetos, conectando así el umbral ético con el estético.

Es evidente que el componente político de la sexualidad se manifiesta también en el reconocimiento y la memoria de las violencias de género actuando como un pilar transformador en el entorno educativo. Los testimonios de los y las docentes reflejan cómo, al abordar el feminicidio, la misoginia y la violencia de género a través de estrategias pedagógicas y actos simbólicos, la institución no solo visibiliza estas problemáticas, sino que también genera un espacio de resistencia y conciencia histórica. Iniciativas como “Once Silenciadas” y el enfoque pedagógico de María Camila al confrontar comentarios machistas subrayan el papel de la educación en deconstruir los patrones de violencia normalizados y en dar voz a aquellas mujeres que fueron silenciadas.

El trabajo desde la institución educativa por la memoria y el reconocimiento de las violencias de género sucedidas en la sociedad es un acto político que promueve una concientización social, desde la cual se invita a toda la comunidad educativa a pensar en relaciones más justas. Este compromiso que establece la institución, desde sus apuestas por el reconocimiento y haciendo crítica de las desigualdades de género, es fundamental para reconstruir entornos en el que todos y todas puedan desarrollarse de manera libre de prejuicios y un poco más protegidos de las limitaciones que históricamente se ha impuesto sobre las mujeres.

4.1.4. Incidencia del Currículo y el Currículo Oculto

La sexualidad, como parte de la formación de niños, niñas y adolescentes, no siempre encuentra un lugar explícito en el currículo formal de la institución educativa. Ante este vacío, emerge el currículo oculto y las prácticas discursivas de los y las docentes, que actúan como alternativas para abordar estas temáticas de manera implícita o no planificada. Este apartado explora cómo las limitaciones del currículo formal sobre sexualidad condicionan la producción

de saberes escolares y cómo las prácticas docentes llenan este espacio a través de estrategias adaptativas y reflexivas.

La ausencia de una ruta clara en el currículo institucional para abordar la sexualidad lleva a que los y las docentes, desde su experiencia y reflexión, tomen la iniciativa para tratar estos temas en las aulas. Esto lo expresa el docente John al describir cómo las situaciones cotidianas en las clases abren oportunidades para abordar temas de sexualidad, a pesar de no contar con una estructura curricular que lo guíe:

...A ver, yo creo que a los maestros nos entregan en las distintas instituciones educativas una malla curricular, esas mallas curriculares, yo me atrevería a decir que ninguna aborda el tema de la sexualidad. Queremos expresar que no hay ese tema, no permea las mallas curriculares, ni hay una ruta clara para abordar ese tema, pero entonces, yo creo que cada maestro, individualmente, lo hace en las aulas de clase, a partir de muchas situaciones que ocurren; en mi caso, por ejemplo, cuando estoy en una clase de ciencias naturales, en una clase de lenguaje, en una clase de artística, en una clase de tecnología, las situaciones que ocurren al interior de las aulas permiten abordar ese tema, pero eso no se hace porque tengamos esa ruta clara al interior de las instituciones, sino porque el maestro, digamos que libremente, lo hace a partir de esas situaciones, como apoyándose en esas situaciones para tratar de abordar esas temáticas (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

El testimonio del docente John evidencia cómo las brechas en el currículo formal generan un espacio para que el currículo oculto emerja como un mecanismo que depende de las decisiones individuales de los y las docentes, alineándose este hecho con la noción de currículo oculto que describe Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), quienes lo

entienden como aquellos elementos del sistema escolar que, "aunque definitivos en la formación, no quedaban explícitos en el currículo oficial" (p. 7). Asimismo, el testimonio de docente John da cuenta de cómo lo descrito por Federico Serrano (2020) sigue sucediendo hoy en las instituciones educativas colombiana en relación con la preparación para la sexualidad, desde el entendido que la sexualidad no se constituyó como una asignatura formal o explícita en el currículo, sino que su influencia se extendió de forma implícita en la cultura escolar. El hecho de que el maestro actúe *libremente y se apoye en esas situaciones para tratar de abordar esas temáticas*, como lo afirma el docente John, demuestra que la sexualidad, más allá de la transmisión de conocimientos explícitos, se configura como saber escolar a través de la cotidianidad escolar en la cual la identidad del propio docente cobra importancia en tanto emerge como saber de referencia que moldea la subjetividad de los y las estudiantes.

Desde su experiencia, la docente María Camila refuerza esta idea y expresa cómo las interacciones cotidianas con los y las estudiantes permiten abordar de manera crítica los prejuicios y estereotipos, construyendo saberes que van más allá del currículo formal:

...Eso también lo imprime uno con los mismos estudiantes, cuando escucho comentarios en ellos trato de mostrarles otra visión: ‘ven y si lo llamamos de otra forma... y si lo hacemos así... y si lo pensamos de esta forma... y si invertimos los papeles... y si me lo está diciendo un hombre... y qué tal si me lo estuviese diciendo una mujer...’, trato de ponerlos en otros roles y así hago pedagogía, claro, desde lo personal (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este ejemplo muestra cómo el currículo oculto no solo aborda la sexualidad de manera implícita, sino que fomenta la reflexión crítica en los y las estudiantes, ayudándolos a cuestionar roles de género y perspectivas normativas. Estas acciones reflejan un proceso activo de

producción de saberes que surgen desde el acompañamiento reflexivo, asimismo, para abordar las limitaciones del currículo formal en relación con la sexualidad, resulta necesario considerar no solo las prácticas individuales de los y las docentes, sino también las normativas explícitas que, aunque están escritas en documentos como el manual de convivencia, no siempre se articulan con las necesidades educativas de los y las estudiantes. Este desajuste genera un vacío que los y las docentes intentan llenar desde sus propias interpretaciones, reconociendo que su identidad y experiencias influyen también en la producción de saberes escolares sobre sexualidad. La estrategia de la docente de invitar a los y las estudiantes a *invertir los papeles* o considerar *qué tal si me lo estuviese diciendo una mujer* es una estrategia para reflexionar sobre las imposiciones heteronormativas que, como señalan Adrienne Rich (1996) y Monique Wittig (1992), constituyen un régimen heterosexual, entendido como un ordenamiento político que subordina a las mujeres y privilegia a los hombres y que se manifiesta en la cultura escolar a través de comentarios y comportamientos que refuerzan roles de género específicos. En estas acciones que apelan al currículo oculto se encuentran actos de resistencia y desafíos a este régimen desde las preguntas en torno a las construcciones sociales y culturales de la sexualidad y el género. La docente María Camila analiza con sus estudiantes aquellos comentarios y genera una reflexión crítica que permita otra visión, promoviendo una comprensión más amplia y liberadora de la identidad.

En este contexto, el docente John destaca cómo el manual de convivencia, si bien menciona aspectos relacionados con el manejo de las expresiones de afecto en la institución educativa, no ofrece una ruta clara para abordar estos temas de manera pedagógica, dejando nuevamente a la discreción del docente su tratamiento en el aula:

...Ahí, creo que está muy explícito en el manual de convivencia, no podría decirle exactamente cómo está expresado, pero sí creo que hay expresiones de afecto que no están permitidas en la institución educativa, ¿por qué? Porque hay estudiantes de preescolar, de primero y segundo y así estén en grado décimo, en Secundaria, no están permitidos según el manual de convivencia. Entonces, creo que está explícito en el manual de convivencia, pero tampoco hay una ruta clara porque lo que ocurre con el tema de la sexualidad en las instituciones, es lo que el maestro, a su libre albedrío, haga en las instituciones, pero no hay una ruta (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Esto da cuenta de cómo el currículo formal, en temas de sexualidad, permite un espacio amplio para que emerja el currículo oculto para la producción de saberes escolares con umbrales éticos y políticos, bajo el entendido de Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), dependiente de la voluntad e identidad de cada docente. Sobre este asunto la docente María Camila complementa al detallar cómo aborda las manifestaciones de afecto entre los y las estudiantes, desde su experiencia, plantea la necesidad de diferenciar entre lo público y lo privado, destacando cómo estos conceptos se introducen en niveles iniciales de formación y hace uso de ellos para reforzar posteriormente desde su rol como docente orientadora. Este enfoque no solo busca regular las interacciones visibles en el espacio escolar, sino también educar en torno a los límites del comportamiento público, promoviendo una comprensión más reflexiva de las expresiones afectivas. La docente describe este proceso de la siguiente manera:

...Si, yo creo que en el manual de convivencia está explícito las demostraciones de afecto, algunos profes me han buscado para eso: ‘María Camila, cómo abordamos eso, es que mira que en el descanso esta parejita de novios se está yendo como más allá...’ Entonces yo siempre les hago la misma retroalimentación, tanto a los profesores, como a los estudiantes,

como a los papás, siempre les digo: ‘Hay momentos que corresponden a lo público y hay momentos que corresponden a lo privado, hay manifestaciones de afecto que corresponden a lo privado, a la vida íntima...’ (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Si bien el docente John y la docente María Camila tienen apertura a la reflexión con sus estudiantes, también existen otras las docentes que no lo hacen, razón por la cual el currículo oculto influye en la configuración del dispositivo de sexualidad y su función normalizadora que establece lo aceptable y lo inaceptable, como lo afirma Michel Foucault (2021).

Tras reflexionar sobre la regulación de las expresiones afectivas en el espacio escolar, la docente María Camila y el docente John enfatizan una perspectiva más amplia: la necesidad de incorporar la educación para la sexualidad como un componente explícito en el currículo formal. Desde su experiencia, destacan la importancia de que esta temática no sea tratada como un elemento accesorio, sino como una parte esencial de una educación que responda a las necesidades formativas de los y las estudiantes. John expresa esta postura de la siguiente manera:

...Absolutamente importante, es que, si hablamos de una educación integral, entonces el tema de la sexualidad tiene que estar, tiene que estar presente porque es un tema de absoluta relevancia. Es un tema que, creo, el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación, las distintas entidades territoriales no pueden descuidar, y si hablamos de una educación integral y de calidad para todos los estudiantes, es un tema que al interior de los currículos institucionales tiene que estar presente (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Para reforzar esta necesidad de integrar la sexualidad en el currículo formal, la docente María Camila aporta una visión desde la planificación pedagógica en la que destaca la importancia de explicitar de manera intencionada y progresiva los temas relacionados con la sexualidad, articulándolos a las diferentes áreas del conocimiento y etapas del desarrollo estudiantil.

...Se debe explicitar, Cami, porque a veces creemos que es sentido común y el sentido común a veces no es tan común. Yo pienso que sí se debe explicitar, se debe desmenuzar, se debe enfocar y delimitar, porque todo no tiene que ver con todo, porque se le tiene que poner una intencionalidad. Para mí eso es la intención pedagógica, es supremamente importante. Entonces a mí sí me parece importante saber en qué grados enfocarnos, en que temas, ir haciendo un proceso. A mí sí me parece que esa trayectoria es importante delimitarla, por ejemplo, eso tiene que ir transversalizado en el currículo (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

La ausencia de un currículo explícito sobre sexualidad en la institución educativa evidencia una deuda importante con la comunidad educativa, ante este vacío, el currículo oculto se convierte en una herramienta clave para abordar estos temas, aunque de manera fragmentada y dependiente de la iniciativa individual de los y las docentes. El currículo oculto, como bien reflejan los testimonios de John y María Camila, puede ser una herramienta poderosa para abordar temas que el currículo formal no incluye, sin embargo, también entraña riesgos significativos. En este caso, tanto John como María Camila desarrollan un trabajo reflexivo y crítico que contribuye a cuestionar y transformar estereotipos, fomentando una educación consciente sobre el género y la sexualidad, pero, como él y ella mismos han evidenciado, no todos los y las docentes adoptan una postura similar.

En ausencia de una guía clara dentro del currículo formal, otros miembros de la comunidad educativa, lejos de promover una reflexión crítica, pueden perpetuar prejuicios y reforzar el régimen heterosexual, esto se manifiesta en comentarios como aquellos que María Camila ha recibido o como el que presencié el docente John, donde se refieren a estudiantes mujeres como “marimachos” o se espera que las niñas se comporten de acuerdo con un modelo restrictivo de *feminidad*, estas actitudes refuerzan el objeto del régimen heterosexual, especialmente cuando se pretende limitar la libertad de los y las estudiantes para explorar y para expresar su propia identidad.

El riesgo del currículo oculto en cuanto a los saberes escolares sobre sexualidad está en la falta de regulación del currículo oficial, ahora bien, este currículo oculto puede ser un espacio de innovación y resistencia para los y las docentes que quieran promover transformaciones, sin embargo, puede servir para reproducir dinámicas de control y discriminación, como parte del dispositivo de sexualidad, especialmente cuando los y las docentes no cuentan con una perspectiva crítica, convirtiéndose las prácticas del currículo oculto en un reflejo de prejuicios sociales.

Los testimonios de la docente María Camila y el docente John, indican que las prácticas discursivas de los y las docentes contribuyen a la producción de saberes escolares sobre sexualidad, ya sean producidos en el marco del dispositivo de sexualidad o de manera crítica a este, no obstante, María Camila y John expresan también la necesidad de consolidar la transversalización curricular de la educación para la sexualidad con el fin de orientar de manera clara el proceso de formación desde una líneas claras alrededor del diálogo, la educación socioemocional y el reconocimiento de la diferencia.

En este sentido, es importante que dentro de la escuela se defina de manera clara el umbral epistemológico que oriente la producción de saberes escolares y que se consolide la transversalización curricular de la educación para la sexualidad de manera urgente, pues la producción de saberes escolares sobre sexualidad desde una perspectiva crítica e institucionalizada es necesaria para la construcción de entornos protectores de la equidad, la diversidad y las identidades de género (Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León, 2017). Si bien la transversalización curricular de la educación para la sexualidad desde una perspectiva crítica es un deseo manifestado por la docente María Camila y el docente John, lo cierto es que en la Institución Educativa María Poussepin la producción de saberes escolares sobre sexualidad es un proceso complejo en el que confluyen las políticas educativas, las normas institucionales, las prácticas discursivas y las experiencias subjetivas de los y las docentes, en los que hay grandes tensiones que modelan la realidad social, la cotidianidad escolar y, por supuesto, el proceso de producción de estos saberes.

Por otro lado, la educación para la sexualidad en la Institución Educativa María Poussepin refleja también la influencia de las normas que orientan el trabajo desde un enfoque de salud pública, que centra las acciones en la regulación de la sexualidad para la prevención de riesgos; este enfoque, aunque relevante, al dejar de lado otros enfoques, tiende a limitar la reflexión crítica sobre la sexualidad y a priorizar el control sobre la autonomía. De otro lado, las vivencias y prácticas de los y las docentes demuestran una capacidad de agencia que trasciende las imposiciones normativas, a través de sus intervenciones pedagógicas emergen espacios para la promoción de valores como la diversidad, la equidad y el respeto por el libre desarrollo de la personalidad.

Uno de los hallazgos está en el reconocimiento de la influencia del currículo oculto en la producción de saberes escolares sobre sexualidad, pues este currículo oculto, que opera en las interacciones cotidianas y los discursos implícitos, puede ser tanto un espacio de innovación crítica como un medio para la reproducción de prejuicios y estereotipos, por ejemplo, los comentarios despectivos hacia algunas expresiones de género reflejan cómo las prácticas discursivas pueden perpetuar el régimen heterosexual, mientras que las intervenciones reflexivas de docentes como María Camila y John evidencian el potencial transformador de una pedagogía crítica.

En este contexto, la escuela se presenta como un espacio donde se disputan significados en torno a la sexualidad y los saberes no se producen únicamente desde la formalidad de los documentos institucionales, sino también desde las tensiones y negociaciones que surgen en las relaciones entre estudiantes, docentes y familias. La experiencia de los y las docentes demuestra que la producción de saberes escolares sobre sexualidad exige una disposición a reflexionar sobre las propias subjetividades y a desafiar las estructuras que perpetúan desigualdades.

4.1.5. La ausencia del erotismo y el placer en los saberes escolares sobre sexualidad

En el análisis de las entrevistas realizadas a la docente y al docente de la Institución Educativa María Poussepin, emerge de manera reiterada una forma particular de comprender y abordar la sexualidad en el contexto escolar. Si bien ambos discursos reconocen la importancia de hablar de sexualidad en la escuela y la vinculan con procesos formativos, de cuidado y orientación, se observa que dicho abordaje se encuentra circunscrito a ciertos marcos específicos. En este sentido, resulta significativo no solo aquello que se nombra y se legitima como saber escolar, sino también aquello que permanece ausente o silenciado dentro de la práctica pedagógica.

En las narrativas de los y las docentes, la sexualidad aparece principalmente asociada a dimensiones como la salud, la prevención del embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, los cambios corporales propios del desarrollo y la regulación de comportamientos considerados adecuados. Estos énfasis configuran un abordaje de la sexualidad centrado en el riesgo, el cuidado del cuerpo y la normalización de conductas, en el que la función pedagógica se orienta a informar, advertir y orientar desde marcos biomédicos e institucionales. En este registro, la sexualidad se presenta como un asunto que debe ser controlado, explicado y prevenido, más que como una experiencia subjetiva atravesada por el deseo, el placer o el erotismo.

Llama la atención que, en ninguno de los relatos docentes analizados, emergen de manera explícita referencias al placer, al deseo o al erotismo como dimensiones posibles del abordaje escolar de la sexualidad. Esta ausencia no se manifiesta como una negación directa, sino como un silenciamiento estructural: dichas dimensiones simplemente no aparecen como parte del repertorio legítimo de saberes escolares. Incluso cuando se alude a las relaciones afectivas o a la formación en valores, estas referencias se mantienen dentro de marcos normativos y morales, evitando problematizar la sexualidad como experiencia corporal, emocional y relacional vivida por los y las estudiantes.

Desde el marco teórico, esta omisión puede comprenderse como un efecto del dispositivo de la sexualidad en el contexto escolar, tal como lo plantea Foucault (2021), en el que ciertos discursos son autorizados mientras otros son excluidos o relegados al silencio. La centralidad de los saberes biomédicos y preventivos responde a una racionalidad que busca regular los cuerpos y las conductas, produciendo una sexualidad escolar despojada de placer y deseo. A su vez, la ausencia del erotismo puede leerse, desde bell hooks (2021), como una negación del cuerpo

como lugar de experiencia, afecto y conocimiento, especialmente en contextos educativos atravesados por relaciones de poder, género y moralidad. En este sentido, la exclusión del placer no es neutra: contribuye a la reproducción de una educación sexual que fragmenta la experiencia humana y limita la posibilidad de subjetividades críticas y emancipadoras.

Así, la ausencia del erotismo, el placer y el deseo en los saberes escolares sobre sexualidad no constituye una limitación del estudio, sino un hallazgo relevante que permite comprender cómo la escuela produce una versión particular de la sexualidad. Esta producción, anclada en discursos de prevención, salud y normalización, delimita los márgenes de lo decible y lo enseñable, dejando por fuera dimensiones fundamentales de la experiencia sexual. Reconocer estas ausencias posibilita problematizar los alcances y límites de la educación sexual escolar y abre la discusión sobre las condiciones necesarias para una formación que reconozca la sexualidad en su complejidad, sin reducirla exclusivamente a un objeto de control pedagógico.

4.2. Reflexiones Personales y la Concepción sobre Sexualidad de una docente y un docente y lo que ha Influido en la Producción de Saberes Escolares sobre Sexualidad

Si bien la política educativa que se manifiesta en el currículo escolar tiene gran influencia en los saberes escolares sobre sexualidad, su proceso de producción reconoce dinámicas más allá de las pretensiones que establecen las normas, pues en este proceso de producción de saberes escolares también juega un papel importante el conocimiento de cada docente, las estrategias que cada uno planifica para su práctica pedagógica, las reflexiones y las subjetividades, pues cada docente carga con experiencias, valores y perspectivas que influyen las formas en que estos saberes se producen.

Ahora bien, en este apartado se explora esa dimensión personal de la docente María Camila y del docente John, que toma protagonismo en los procesos de producción de saberes

escolares sobre sexualidad, dando como resultado el surgimiento de temas tales como el reconocimiento de las emociones, las percepciones sobre el cuerpo, las relaciones entre estudiantes y las estrategias reflexivas que desarrollan frente a los retos contemporáneos. La docente María Camila y el docente John tienen una preparación académica importante que les permite liderar procesos formativos con conocimientos sólidos, sin embargo, en estos también se resalta lo que son como personas, quienes han realizado reflexiones propias producto de su trayectoria profesional y personal, la que también llega a la institución educativa para enriquecer los procesos formativos, reconociendo también sus roles sociales y dimensión afectiva. De tal forma, la subjetividad docente se convierte en un componente importante para la configuración de prácticas discursivas alrededor de la educación para la sexualidad.

4.2.1. Acompañamiento Reflexivo como Estrategia Pedagógica

Las vivencias y las reflexiones personales de los y las docentes definen su identidad y se traducen en prácticas pedagógicas concretas que generan impacto en la producción de saberes escolares sobre sexualidad. Una de estas prácticas pedagógicas es el acompañamiento reflexivo, que se entiende como la estrategia que aprovecha los espacios formales e informales para entablar diálogos con los y las estudiantes, fomentando la reflexión crítica y el respeto por los derechos humanos. Este acompañamiento reflexivo tiene una intención pedagógica que va más allá del aula, pues se realiza en cualquiera de los espacios en los que se desarrolla la cotidianidad escolar, convirtiendo el acompañamiento pedagógico en pilar de la transformación de las prácticas discursivas.

Al respecto, la docente María Camila habla de la importancia de su rol como docente orientadora para el acompañamiento de los y las estudiantes, resaltando la necesidad de estar

atenta a esas situaciones que requieren un apoyo adicional para ofrecer una atención de manera personalizada:

...yo soy ese docente que acompaña, que asesora, que escucha, que está como al tanto de las situaciones que ameritan o que necesiten de un apoyo adicional para que los procesos se den como de una forma adecuada. La persona que está velando, todos lo debemos hacer, pero digamos que en el docente orientador está más enfocado en el tema de los derechos de los estudiantes... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

En este sentido, la docente orientadora María Camila señala cómo los acontecimientos cotidianos pueden ser utilizados como oportunidades pedagógicas, creando espacios de reflexión sobre los discursos que circulan en la escuela, especialmente desde los umbrales éticos y políticos que define Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), pues María Camila reflexiona con sus estudiantes preceptos y esquemas prácticos de comportamiento en relación con el umbral ético, además, su práctica también incide en preceptos y reglas de acción producidos en la vida práctica, que definen las acciones y decisiones que los individuos o grupos encuentran necesarios para la conducción que unos hacen sobre otros en relación con el umbral político. Así, el saber que se produce de su acompañamiento no se agota en lo epistemológico, la producción de conceptos, sino que se orienta de manera privilegiada hacia la conformación del carácter y la virtud para gobernarse a sí mismo, y la definición de las acciones colectivas e individuales desde una perspectiva de derechos.

Desde su rol, ella resalta la importancia de estar atenta a las situaciones que ameritan una intervención reflexiva, promoviendo la construcción de saberes a partir de las experiencias de los y las estudiantes:

...Con ellos sí, claro, sobre todo cuando hay una oportunidad, cuando hay un hecho, eso tiene un nombre, acontecimiento, se llama desde la ley 1620, se refiere a los sucesos que van pasando en la cotidianidad para hacer acontecimientos pedagógicos. Entonces es eso, cuando se presenta la situación, uno aprovecha para hacer pedagogía, para explicarle al otro por qué lo que está diciendo, por qué ese comentario obedece más a un estereotipo que a la realidad, entonces es eso... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este testimonio refleja cómo las vivencias y las experiencias del día a día permiten que los y las docentes transformen situaciones aparentemente ordinarias en oportunidades pedagógicas desde un acompañamiento personalizado que responda a las inquietudes y necesidades particulares de los y las estudiantes, proporcionando opciones que les permitan analizar y abordar las situaciones desde una perspectiva más amplia y reflexiva. Esto

La capacidad que manifiesta la docente de llevar esa vivencia particular a su rol profesional también es una forma de resistencia dentro del dispositivo de sexualidad, pues este opera mediante estructuras de poder y saber que regulan y normalizan los comportamientos y las identidades (Michel Foucault, 2021). Al reconocer que su ser personal impacta su quehacer, María Camila, se posiciona desde una subjetividad que busca trascender las imposiciones de un régimen heterosexual que históricamente ha condicionado los roles y expresiones de género (Rich, 1996; Wittig, 1992). Su acompañamiento, basado también en las experiencias personales, le permite identificar y cuestionar los estereotipos y comentarios sexistas, lo que a su vez se convierte en una práctica pedagógica que genera saberes escolares sobre sexualidad que promueven la equidad, la diversidad y el autoconocimiento, la docente afirma:

...Yo creo que sí se les dan opciones, yo siempre pienso en eso. Yo siempre me pienso en el estudiante; te llega con una pregunta, con un problema, con una situación que le pasó en clase, con un profesor, con la familia, con el papá, con la mamá. Yo como que, como que me veo, como que: 'amor, ven y si lo analizamos así'. Entonces empezamos a mirar opciones. Bueno, ¿y qué más podemos pensar? ¿Cómo más podemos actuar? ¿De qué otra forma? ¿Qué otras posibilidades hay?' (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Por su parte, el docente John coincide en la relevancia de los espacios informales como momentos propicios para abordar temas relacionados con la sexualidad. Señala que lugares como los momentos de descanso o el uso del restaurante escolar se convierten en escenarios idóneos para dialogar con los y las estudiantes y promover aprendizajes fuera del marco académico tradicional:

...Tocar los temas que tienen que ver con la sexualidad es que muchas veces no se hace únicamente dentro del aula, sino que se hace también en los espacios fuera del aula, en los espacios de descanso, en el momento de que los estudiantes están haciendo uso del restaurante escolar porque hay situaciones que permiten hacer como esa intervención (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Tanto María Camila como John reconocen que estos espacios permiten una interacción más cercana y espontánea, lo que refuerza los vínculos entre docentes y estudiantes, otorgando a estos últimos un sentido de confianza y protección. María Camila lo describe como un "tinte humanista", que da relevancia a las dimensiones sociales y emocionales de la educación, mientras que John enfatiza cómo estas intervenciones informales contribuyen a integrar los temas de sexualidad de manera natural en la cotidianidad escolar.

La docente María Camila apunta la necesidad de que se pueda dar un acompañamiento que vaya más allá de las conversaciones en las clases, en el aula, esperando entonces que puedan establecer diálogos personalizados, en los que se logre conocer las necesidades particulares. Este enfoque más cercano permite que los y las estudiantes tengan acceso a muchas más opciones para explorar soluciones o alternativas de solución para las necesidades que tienen o para los desafíos que enfrentan. De tal forma, el acompañamiento reflexivo resulta ser una estrategia pedagógica que responde a las inquietudes específicas de los y las estudiantes y hace un pequeño aporte para la transformación de una cultura escolar con base en el respeto y el reconocimiento de los derechos de los y las estudiantes.

Cabe anotar que el acompañamiento reflexivo, como estrategia pedagógica, va más allá de las actividades dentro del aula y se extiende a los espacios informales como la cancha, los corredores, el patio, el uso del restaurante escolar y se piensa en un acompañamiento más allá de las horas de clase, siendo importante el momento del descanso o después de la hora de salida.

Además, el acompañamiento reflexivo, al basarse en la atención individualizada y en el reconocimiento de las necesidades particulares, se erige como una estrategia clave para la producción de saberes escolares sobre sexualidad. No solo responde a las inquietudes inmediatas de los y las estudiantes, sino que también contribuye a la transformación de unas prácticas discursivas más abiertas, en la que los derechos y las emociones ocupan un lugar central. Como señala María Camila:

...A medida que todo va cambiando, nos vamos actualizando, pues, uno como profesional también. Aparte, considero que también como persona uno va madurando... entonces uno también se va transformando; a nivel personal, uno también va impactando en su quehacer

profesional, obviamente (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este acompañamiento reflexivo se alimenta de la subjetividad y las experiencias que vivido la docente, lo que Federico Serrano (2020) señala como crucial en la preparación para la sexualidad, ya que esta no se hace solo desde el conocimiento, sino desde lo que los actores educativos son “como sujetos, desde su constitución íntima” (p. 137). La docente María Camila, con su enfoque basado en derechos, está produciendo y haciendo circular saberes escolares distintos a los que circulan en clave de un dispositivo de sexualidad (Foucault, 2021) que busca regular y normalizar los comportamientos.

Esta reflexión final de María Camila refuerza la idea de que la evolución personal y profesional de los y las docentes no solo impacta su propia práctica, sino que también enriquece las experiencias educativas de los y las estudiantes, creando un entorno más humano, reflexivo y transformador.

4.2.2. Emociones Identificadas por Docentes

Las emociones son una dimensión central que atraviesa la práctica docente en la Institución Educativa María Poussepin. A partir de los testimonios de los y las docentes, se evidencia cómo las vivencias personales y reflexiones profesionales influyen en la manera en que se gestionan las relaciones con los y las estudiantes y en la construcción de saberes escolares sobre sexualidad. Este apartado busca destacar cómo las emociones, de manera implícita, forman parte de la cotidianidad en la escuela y deben ser tenidas en cuenta al hablar de educación para la sexualidad puesto que enriquecen los procesos reflexivos.

En este contexto, las emociones hacia los y las estudiantes constituyen una dimensión fundamental en las reflexiones docentes, estas no solo consolidan el vínculo entre docentes y

estudiantes, sino que también modelan valores esenciales como el respeto y la empatía dentro del ámbito escolar. La docente María Camila destaca la importancia de la bondad y el respeto en su relación con los y las estudiantes, al señalar:

... Yo siempre veo a los estudiantes con ojos de bondad, a cada uno de los estudiantes que llega a mí siempre veo el potencial que hay en cada uno de ellos, para desarrollar lo que tienen y para desarrollarlo, potencializarlo y llevarlo a su máxima expresión. Son la mayor motivación, le imprimen a uno las ganas de hacer cosas, hacer o estructurar procesos para que ellos tengan un mayor bienestar y que realmente la educación los transversalice y se convierta en parte fundamental de su sentido de vida. No es lo único, pero si es una potencialidad que ellos pueden tener para partir de allí, pararse en el mundo desde diferentes ópticas, ver el mundo de una forma diferente, a través de todo lo que hacemos en la escuela (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este testimonio evidencia que María Camila percibe la educación como un medio para desarrollar el potencial humano en los y las estudiantes, promoviendo un trato respetuoso y empático que les permita encontrar su sentido de vida, pues ella, además de reforzar los valores desde una relación docente-estudiante, reconoce también la educación socioemocional como un componente importante en la relación docente-estudiante. Aquí se logra percibir, de acuerdo con el poliedro de los saberes de Dora Lilia Marín Díaz y Gustavo Adolfo Parra León (2017), que el desarrollo epistemológico de la sexualidad es consecuencia del umbral ético que orienta a la docente María Camila, pues su testimonio refleja que sus acciones educativas trascienden la mera transmisión de contenidos disciplinares al enfocarse en la conducción de sí mismo y la transformación del sujeto, elementos centrales de este umbral ético.

Por otro lado, el docente John enfatiza en la relevancia de consolidar entornos emocionalmente seguros, para que estos sirvan como una base en la que se pueda desarrollar el aprendizaje, pues, él considera que se debe priorizar el bienestar emocional de los y las estudiantes, como lo expresa a continuación: “...a mí me interesa más allá de todo, es que el estudiante esté cómodo, que esté tranquilo, que sea feliz, que disfrute de su proceso de aprendizaje...” (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

El docente John en su testimonio destaca la importancia de valorar las diversas formas en las que expresan sus emociones los y las estudiantes de la institución, proponiendo una práctica pedagógica con base en la empatía y el respeto, pues, desde su perspectiva, la comodidad y felicidad de los y las estudiantes son aspectos fundamentales para su proceso formativo, de manera que, un ambiente propicio para el aprendizaje permite una conexión más cercana entre docentes y estudiantes y promueve desde la práctica valores como el respeto mutuo.

Estos testimonios dan cuenta de cómo las emociones que los y las docentes perciben de sus estudiantes, al ser tramitadas desde el respeto y el afecto, permiten una transformación de las dinámicas escolares, ya que, de acuerdo con el testimonio de María Camila y John, al priorizar la humanidad y el bienestar emocional, además de fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes, se enriquecen los procesos formativos, de tal forma, este reconocimiento de las emociones también aporta a la construcción de saberes escolares sobre sexualidad, como lo afirma la docente:

...Creo que uno va dejando marquitas y huellas en la forma que uno trate a los estudiantes, y si tú eres una persona afectuosa, que te sientes cercana, que les hablas con todo el respeto, pues yo creo que eso sí modela el respeto (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

A partir de esta perspectiva, las emociones no solo modelan el respeto, sino que también evidencian avances hacia una escuela más receptiva y equitativa, asimismo, las emociones en el ámbito escolar se manifiestan en las relaciones que establecen los y las estudiantes. La docente María Camila reflexiona sobre la complejidad de estas interacciones al describir cómo algunos y algunas estudiantes, aunque amigos, expresan su afecto de maneras contradictorias, utilizando la agresividad física como un medio para vincularse. Esto se observa en situaciones donde, bajo la justificación de estar *jugando*, los y las estudiantes se golpean mientras declaran ser *amiguitos*, estas dinámicas no solo reflejan la diversidad de formas en que se entienden y manifiestan los vínculos afectivos, sino que también subrayan la importancia de guiar estas emociones. Al buscar que el estudiante sea feliz, se promueve un saber escolar que posiciona al docente en un lugar distinto al del proveedor del conocimiento o prestador de un servicio conectándose directamente con una apuesta ética en la producción de saberes escolares, de acuerdo con el poliedro de los saberes (Marín Díaz y Parra León, 2017).

Los sentimientos que los y las estudiantes expresan, ayudan a los y las docentes a comprender cómo es que ellos y ellas perciben y comprenden las relaciones interpersonales. Algunas situaciones son un desafío para los y las docentes, pues requieren una capacidad para interpretar sus manifestaciones, ocasionalmente cargadas de contradicciones, para luego canalizarlas en el marco de un proceso formativo orientado desde el respeto. Sobre las contradicciones observadas, la docente María Camila ejemplifica:

... ‘Profe es que estamos jugando’ y se pegan durísimo, ‘ay, profe, somos amiguitos’, y de verdad son amigos. Pues sí, se pegan, se golpean, a veces ese afecto es muy contradictorio, lo demuestran de una forma agresiva y violenta... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este tipo de comportamientos desafía a los y las docentes a intervenir como guías que ayuden a los y las estudiantes a identificar maneras más constructivas de relacionarse, promoviendo el respeto y la empatía dentro de estas interacciones.

Asimismo, el docente John menciona cómo las demostraciones de afecto, como abrazos o caricias, son comunes entre los y las estudiantes, lo que resalta la importancia de guiar y reflexionar sobre estas manifestaciones para fomentar un ambiente de respeto y comprensión.

Sobre estas demostraciones de afecto, el docente John comenta:

...A mí me parece bonito, me gusta, me gusta cuando evidencio en ellos ese tipo de comportamientos, porque eso, de cierta manera, es como un indicador de que la escuela se está despojando de unos comportamientos que antes estaban siendo rechazados o estigmatizados o señalados. Entonces, ahorita lo que uno observa es que se respeta, sobre todo, que se respeta y que los estudiantes están expresando sus sentimientos hacia el otro. Un abrazo, se dan un beso, se acarician su rostro, a mí me parece absolutamente importante. Siempre pienso que existe un escenario para todo y que hay momentos en que se debe colocar ciertos límites, cierto, pero a mí me gusta que eso ocurra, porque eso quiere decir que hay avances positivos frente a ese tema (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Este testimonio del docente John refleja una valoración positiva hacia los cambios culturales que permiten una mayor expresión de afecto entre los y las estudiantes, rompiendo con estigmas y prejuicios que históricamente han restringido estas manifestaciones. Su enfoque destaca la importancia de promover una cultura escolar basada en el respeto y la aceptación, donde las demostraciones de afecto no sean motivo de sanción o juicio, sino un reflejo del desarrollo socioemocional de los y las estudiantes. Al mismo tiempo, John reconoce la necesidad

de establecer límites contextuales, lo que subraya un equilibrio entre la libertad de expresión y la convivencia armónica, contribuyendo a la construcción de un entorno escolar más respetuoso.

Los y las estudiantes que se encuentran en contextos de violencia o que pasan por situaciones difíciles, manifiestan sus emociones en la institución educativa, ante los y las docentes que, en su labor pedagógica, no pueden eludir esa emocionalidad, tanto la que manifiestan los y las estudiantes como la propia, pues en situaciones complejas, los y las docentes no son indiferentes, sino que pasan por un proceso emocional también. Esto se vincula con la idea de Paulo Freire (2008) sobre la importancia de reconocer los saberes previos de los estudiantes y el vínculo con su contexto para una formación significativa, entrelazando el conocimiento con el saber producto de la práctica y las posibilidades de aprendizaje.

Sobre este tema, la docente María Camila relata que algunos casos de abuso que ha tenido que conocer en el ejercicio pedagógico en la Institución Educativa María Poussepin le han dejado huellas emocionales. Si bien estos casos han sido abordados con responsabilidad y de acuerdo con los protocolos establecidos en la institución, ella reconoce que estos casos representan una carga emocional que la "quiebra un poquito". Ella lo expresa de la siguiente manera:

...Eso sí me quiebra un poquito, pues, obviamente hacemos lo que tenemos que hacer, hacemos el reporte a las autoridades competentes, pero es muy duro y me ha tocado casos muy duros, tengo dos casos que no se me olvidan y que son muy fuertes, que dejan un dolor, aunque fue hace muchos años y todavía lo recuerdo... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este relato subraya cómo la violencia de género y el abuso sexual trascienden las fronteras del aula, afectando emocionalmente a quienes trabajan directamente con las víctimas.

Este impacto emocional evidencia la distinción que Foucault (2002) y Marín Díaz y Parra León (2017) establecen entre conocimiento y saber. Aunque María Camila posee el conocimiento procedimental para actuar, esto es haciendo reporte a las autoridades competentes, su vivencia del dolor y la persistencia de la memoria de estos casos demuestran un saber que no se valida por un método, sino que surge de una experiencia transformadora del sujeto. Este es un saber escolar que se configura desde las valoraciones, prácticas y experiencias que marcan la formación de la docente, y que, como enfatiza Serrano López (2020), no se construye solo con lo que los actores educativos saben sobre un tema, sino desde lo que "ellos eran como sujetos, desde su constitución íntima" (p. 137).

A pesar de la fortaleza que se requiere para manejar estas situaciones, María Camila destaca la importancia de expresar y compartir estas emociones con otros y otras colegas como una estrategia para liberar parte de esa carga emocional. Este ejercicio no solo genera alivio, sino que fortalece los lazos de confianza y apoyo entre el equipo docente.

...Con otro par, otro docente orientador, otro grupo de compañeros, cuenta lo que sucedió, sin contar obviamente detalles, respetando la intimidad, nunca dando datos del estudiante o nombres, nada. Uno ahí cuenta, ‘niños, recibí este caso, me tiene triste’, el hecho de expresarlo, ya uno como que suelta un poquito, como que se libera un poquito de esa situación (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este testimonio destaca la importancia de las redes de apoyo dentro de la institución educativa, donde las relaciones de confianza permiten a los y las docentes expresar sus emociones y procesar las afectaciones producto de las violencias ejercidas contra los y las estudiantes. En este contexto, cuando un niño o niña de la escuela sufre violencia, la afectación se siente en toda la comunidad escolar, reforzando la necesidad de espacios de contención

emocional y cuidado colectivo. Esto subraya la relevancia de reconocer a los y las docentes como seres sintientes cuya labor no está exenta de impactos emocionales que influyen en su día a día.

La exploración de las emociones identificadas por la docente María Camila y docente John, revela que estas son una dimensión importante e inherente al saber escolar sobre sexualidad que trasciende los contenidos, protocolos y normas en donde el umbral ético del poliedro de inteligibilidad los escolares, propuesto por Marín Díaz y Parra León (2017), cobra una importancia significativa al permitir experiencias que, con la experiencia, produce saberes escolares sobre sexualidad contextualizados y que reconocen las necesidades personales de los y las estudiantes, especialmente de los que han pasado por situaciones complejas como el abuso. Este enfoque va más allá del conocimiento metodológico y se configurarse como un saber que implica la transformación del sujeto (Foucault, 2002) donde el interés por el mundo y por el sujeto en relación con él es fundamental, incluso ante situaciones de profundo dolor emocional como los casos de abuso, la capacidad de los y las docentes para procesar estas vivencias y recurrir a redes de apoyo subraya que los saberes escolares sobre sexualidad se construyen desde la constitución íntima (Serrano López, 2020) y no desde una supuesta neutralidad. Así, las emociones no solo dinamizan el currículo oculto, promoviendo el respeto y la aceptación de la diversidad, sino que también son un motor para una educación más humana, integral y crítica, que se resiste a visiones reduccionistas e instrumentalistas, buscando hacer de la vida de los estudiantes más completa, más armoniosa. De esta manera, las emociones se erigen como un componente esencial en la producción de saberes escolares que configuran entornos educativos seguros, empáticos y transformadores.

4.2.3. Concepción de Sexualidad

Para comprender qué entienden por sexualidad los y las docentes entrevistados, en este caso la docente María Camila y el docente John, es fundamental ir más allá de una definición puntual o conceptual. En este apartado, se pretende comprender la sexualidad a partir de sus prácticas discursivas, entendidas como las maneras en que las acciones, reflexiones y discursos de los y las docentes producen significados sobre la sexualidad en el contexto escolar. Estas prácticas, como se refleja en las entrevistas, no se limitan a definiciones conceptuales, sino que se vinculan con las experiencias de vida, los valores y las relaciones de poder que estructuran las dinámicas educativas, así como reflejan sus identidades, reflexiones, relaciones con estudiantes, familias, colegas y sus propios lugares de enunciación. Este enfoque permite captar cómo estas vivencias moldean su entendimiento y enseñanza de la sexualidad en la Institución Educativa María Poussepin. La docente María Camila, por ejemplo, expresó un acercamiento al concepto de sexualidad con la siguiente afirmación:

...Sabemos que la sexualidad es una parte fundamental del ser humano y está transversalizada por todo, por cómo nos relacionamos con el otro, desde qué punto de vista nos paramos en el mundo, cómo sentimos nuestra identidad como seres humanos, hace parte de esa cosmovisión que cada uno tiene y de su propia identidad. Entonces, cuando uno hace educación socioemocional, está trabajando también educación para la sexualidad, porque si tú les estás trabajando a los y las estudiantes la gestión de sus emociones, la empatía, la comunicación asertiva, la solución de problemas, todas las habilidades para la vida, cuando estás trabajando en la autoimagen, en el amor propio, estás trabajando educación para la sexualidad. Yo creo que está impreso como en todo... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Desde su perspectiva, la sexualidad se presenta como un eje transversal que abarca todas las dimensiones del ser humano. Este concepto se hace evidente a lo largo de sus prácticas pedagógicas y su rol como docente orientadora. En sus declaraciones, la docente María Camila reconoce que la sexualidad tiene que ver con a las relaciones, a la identidad, a la cosmovisión de cada persona y al desarrollo socioemocional de los y las estudiantes.

Cuando la docente María Camila dice "desde qué punto de vista nos paramos en el mundo", da cuenta de un lugar de enunciación, específicamente ella como mujer, como profesional, como madre, como esposa y como persona apasionada, ese lugar de enunciación atraviesa y forma parte de su particular manera de enseñar y relacionarse. Su lugar de enunciación y reconocimiento de sí misma, la permite reconocer y la motiva a denunciar las violencias ejercidas históricamente en contra de las mujeres, por eso, ella es una de las líderes de la iniciativa conocida como "La María Poussepin como un lugar seguro para las mujeres". En este sentido, María Camila lleva su identidad y sus convicciones a un espacio pedagógico en el que busca transformar la dinámica institucional y las relaciones de poder en la escuela en pro de en pro de la equidad de género.

Por otro lado, la docente María Camila reconoce la dimensión socioemocional de los y las estudiantes como un componente esencial en la enseñanza de la sexualidad, por ello, sus prácticas discursivas se orientan al trabajo para el desarrollo de habilidades en la gestión de emociones, donde la empatía y el amor propio son fundamentales para la construcción de saberes escolares sobre sexualidad. Para María Camila, estas habilidades fortalecen las capacidades de los y las estudiantes para desenvolverse socialmente con respeto y sentido crítico. En este contexto, es claro que la identidad de la docente María Camila se vincula a su práctica pedagógica. Por el contrario, su cosmovisión y las experiencias que la atraviesan influyen

directamente en su forma de construir saberes y en las estrategias pedagógicas que emplea para acompañar a los y las estudiantes en su aprendizaje sobre sexualidad. Un ejemplo de esto es su enfoque en la formación a través de la educación socioemocional.

...Ahora, qué trabajo yo con los estudiantes, yo trabajo talleres de habilidades para la vida y también hago procesos de educación socioemocional en los salones, pero también aquí a nivel individual. En las asesorías muchas veces emergen ese tipo de situaciones, preguntas o dudas, o en los diálogos que uno tiene acá en la orientación escolar a nivel individual también se presentan, entonces aprovecha uno para hacer la orientación de manera personalizada en esos momentos. Y no solamente con los estudiantes, a veces hay más dudas y más inquietudes en los padres de familia, entonces muchas veces uno aprovecha para dialogar al respecto, especialmente cuando se abordan temas de esos en las escuelas de padres, por ejemplo, ‘estrategias para orientar en educación sexual a los hijos’, que suscita tantas inquietudes (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

De esta manera, el discurso de María Camila se concreta en acciones específicas, como los talleres en los salones y las sesiones de asesoría individualizada tanto con los y las estudiantes como con padres, madres y cuidadores. Estos espacios de diálogo permiten abordar inquietudes y brindar orientaciones que enriquecen el trabajo de educación para la sexualidad, trascendiendo un enfoque exclusivamente biologicista. María Camila propone, en cambio, una perspectiva socioemocional, que responde a las inquietudes inmediatas de su comunidad educativa y fomenta habilidades para la vida.

La exploración de la concepción de sexualidad revela una perspectiva que va más allá de las aproximaciones reduccionistas, pues, al entenderla como un eje fundamental y transversal del

ser humano, su visión entrelaza la identidad, la cosmovisión, las relaciones y el desarrollo socioemocional, lo que inscribe una visión de la sexualidad desde la perspectiva del poliedro de inteligibilidad de los saberes escolares de Marín Díaz y Parra León (2017), reconociendo la naturaleza polimórfica del saber escolar. Al reconocer la educación socioemocional, la gestión de emociones, la empatía, la autoimagen y el amor propio como componentes de la educación para la sexualidad, hay una importancia que recae en el umbral ético, el cual enfatiza en la transformación del sujeto a través de preceptos y valoraciones que buscan una vida más completa, más armoniosa.

4.2.3.1. El lugar del Cuerpo en la Educación

En el contexto escolar, la dicotomía entre lo público y lo privado en torno a la sexualidad emerge como un tema fundamental en la interacción cotidiana entre estudiantes y docentes. Según los testimonios, los y las docentes en la Institución Educativa María Poussepin enfrentan constantemente situaciones en las que deben mediar y reflexionar sobre los límites entre estas dos esferas, tanto en las relaciones interpersonales de los y las estudiantes como en las normas que rigen la convivencia escolar. Los y las docentes entrevistados han expresado cómo estos límites afectan la construcción de saberes sobre sexualidad en el entorno educativo.

La docente María Camila, en particular, plantea la importancia de orientar a los y las estudiantes sobre las manifestaciones de afecto y su adecuación a los espacios públicos y privados. En este sentido, enfatiza:

... Invito a no exponer nuestra intimidad, no exponerlo frente al otro y eso se trabaja en transición, curricularmente que yo sepa es donde se trabaja, y he sido testigo presencial de que se trabaja mucho en preescolar, específicamente qué es lo público, qué es lo privado,

cuáles son las partes íntimas, pero ya cuando están en pareja vuelvo y lo trabajo... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Desde esta perspectiva, María Camila busca establecer una reflexión crítica que permita a los y las estudiantes diferenciar entre lo que es adecuado para los espacios públicos, como el colegio, y lo que pertenece al ámbito íntimo. Esta orientación no solo responde a la necesidad de regular la convivencia, sino que también se inscribe en una formación que busca fortalecer la autoconciencia y el respeto hacia las normas colectivas sin caer en una lógica punitiva. Además, es preciso afirmar que, la distinción entre lo público y lo privado desde edades tempranas se inscribe en la pedagogización del sexo del niño, uno de los dispositivos específicos del dispositivo de sexualidad de Foucault (2021), que busca regular los deseos y placeres de los individuos mediante la implementación de normativas que definen lo permitido y lo prohibido, así como la inculcación de hábitos. Ahora bien, esta distinción se hace desde una perspectiva que responde al umbral ético del poliedro de los saberes escolares (Marín Díaz & Parra León, 2017), el cual se enfoca en la conducción de sí mismo a través de preceptos y esquemas de comportamiento que se consideran éticos para los individuos y grupos sociales.

Por su parte, María Camila destaca que esta labor no es exclusiva del aula, sino que se extiende a momentos informales donde los y las docentes desempeñan un papel mediador:

...también los llamo y les digo ‘mira, lo que pasa es que ustedes están teniendo comportamientos que corresponden más a lo íntimo, a las demostraciones de pareja de lo íntimo, porque van un poco más allá, son connotaciones ya demasiado sexuadas para lo que es lo público...’ (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

En este caso, se evidencia una dimensión formativa que apunta a cuestionar y reconfigurar los comportamientos aprendidos dentro y fuera del contexto escolar, vinculando los conceptos de espacio público y privado con el respeto mutuo y la gestión de las relaciones. El docente John también reflexiona sobre la relevancia de estas intervenciones pedagógicas, señalando que las expresiones de afecto en contextos escolares deben abordarse desde una perspectiva reflexiva y no represiva:

...cuando observo esas expresiones de afecto que están fuera de contexto, lo que trato de hacer es abrir un espacio de diálogo y reflexión con los estudiantes, no para regañar, sino para que entiendan el impacto de sus acciones en los demás... (John Jairo Mazo Zabala, comunicación personal, 9 de junio de 2024).

Estos testimonios muestran cómo los y las docentes asumen el desafío de orientar a los y las estudiantes en la gestión de sus relaciones afectivas, no solo desde el cumplimiento de las normas, sino también desde la comprensión de las implicaciones sociales y emocionales de sus actos.

Michel Foucault (2021), en su *Historia de la Sexualidad*, argumenta que, aunque parece que históricamente no se ha hablado de sexualidad, realmente siempre ha sido un debate presente en la sociedad, aunque de manera indirecta a través de las ciencias, de las normas que se expedían y las restricciones que se generalizaban, conformándose de esa forma el dispositivo de sexualidad, como lo llamó Foucault (2021), un entramado de saberes y poderes que regulan las conductas y los discursos sobre la sexualidad, lo que termina moldeando la manera en la que se entiende y vive la sexualidad en diferentes contextos. Desde esta perspectiva hablar sobre lo público y lo privado en la sexualidad puede comprenderse como algo que forma parte de ese dispositivo de sexualidad, que regula y normaliza los comportamientos, no obstante, aunque

estas reflexiones sobre los límites entre lo público y lo privado en la Institución Educativa María Poussepin se establecen para la protección de los cuerpos y las relaciones, también se exploran otras estrategias desde la dimensión socioemocional, de género y de reconocimiento de las violencias, de tal forma, busca nutrir el debate y fomentar una educación para la sexualidad que articule la reflexión crítica en la producción de saberes escolares, no solo delimitando comportamientos, sino reconociendo también la necesidad de abrir otros espacios para dialogar sobre las emociones, las identidades y las relaciones, permitiendo que los y las estudiantes comprendan su sexualidad de manera más amplia y liberadora.

4.2.3.2. Sexualidad y Salud Pública

La sexualidad desde la perspectiva de la salud pública representa es una componente importante en la producción de saberes sobre sexualidad en la Institución Educativa María Poussepin, pues esta esta mirada sirve para prevenir riesgos y promocionar hábitos saludables, así como para conectar la educación para la sexualidad con el bienestar y la autonomía. Ahora bien, en su testimonio, la docente María Camila afirma lo importante que es integrar estrategias de promoción y prevención en educación para la sexualidad, destacando el papel del sector salud en esta tarea:

...nosotros siempre nos apoyamos para el tema de la sexualidad en el sector salud... en este caso son enfermeros, donde ellos vienen a hacer promoción y prevención en todo lo que tiene que ver con hábitos de vida saludable, dentro de ellos, educación para la sexualidad... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Esta colaboración entre la escuela y el sector salud amplía las posibilidades de una educación sexual que no se limita a la transmisión de información sobre métodos anticonceptivos

o enfermedades de transmisión sexual, sino que, al generar un trabajo articulado, cada parte asumen un rol que permite enfoques complementarios. María Camila lo menciona al afirmar:

...pensamos desde la promoción y la prevención. Promoción, es precisamente fortalecer todo lo que nos ayuda para tener un bienestar y para tener unos hábitos de vida saludables...

(María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Desde esta perspectiva, la sexualidad no se reduce a la biología o a la prevención de riesgos, sino que se vincula con el desarrollo integral de los y las estudiantes. Este enfoque permite abordar temas como los derechos sexuales y reproductivos, la autonomía en la toma de decisiones, y el autocuidado como parte de un proceso formativo que promueve la salud en su sentido más amplio.

En esta línea, Michel Foucault (2021) aporta una reflexión relevante al entender la salud pública como un espacio donde se inscribe el biopoder, es decir, el poder que se ejerce sobre los cuerpos y las poblaciones para regular la vida. Según Foucault (2021), las estrategias de salud pública, al igual que el dispositivo de sexualidad, no solo buscan proteger, sino también disciplinar y normalizar a las personas a través de discursos que orientan comportamientos, sin embargo, en el caso de la Institución Educativa María Poussepin, el trabajo de los y las profesionales de la salud que se complementa con propuestas como las de la docente María Camila y el docente John, esa mirada de la educación para la sexualidad no se limita a la disciplina o al control desde de la salud pública, al contrario, se observa un esfuerzo consciente por parte de los y las docentes para articular esta perspectiva con dimensiones socioemocionales, de género y de derechos, lo que permite superar una visión restrictiva de la salud sexual y construir una educación para la sexualidad que reconoce a los y las estudiantes como sujetos activos en su proceso de formación.

El trabajo con el sector salud también destaca la importancia de brindar información accesible y contextualizada sobre temas como los métodos de planificación familiar, los derechos sexuales, los cambios en el cuerpo y las relaciones afectivas. María Camila lo ejemplifica al señalar:

...ahí se habla de derechos sexuales, de métodos de planificación, de dónde asistir para atención, de cambios en el cuerpo, de noviazgos y se hablan de muchas cosas... (María Camila Arango González, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Este enfoque, al integrarse con las reflexiones pedagógicas de los y las docentes, fomenta un entorno donde el bienestar, la igualdad y la protección de los derechos son centrales. La incorporación de la salud pública en la educación para la sexualidad refuerza la promoción de hábitos saludables y permite conectar a los y las estudiantes con una visión más integral de la sexualidad como un derecho humano fundamental.

5. Conclusiones

A partir del análisis de las experiencias y reflexiones del docente John y la docente María Camila, se ha demostrado que la producción de saberes escolares sobre sexualidad, como lo afirma Federico Serrano (2020) y Marín Díaz & Parra León (2017) no es un proceso neutral ni desvinculado de las subjetividades individuales, al contrario, estos saberes sobre sexualidad emergen como una síntesis de las vivencias personales, las resistencias a las normas del régimen heterosexual (Wittig, 1992) y las reflexiones críticas sobre el dispositivo de sexualidad que moldean los comportamientos (Foucault, 2021).

Este trabajo revela que los saberes escolares sobre sexualidad están influenciados por las perspectivas pedagógicas y éticas de los y las docentes, lo que genera tensiones en la escuela al tener diferentes docentes con tan variadas prácticas discursivas, manifestando comportamientos y comentarios que promueven una reflexión crítica de la sexualidad y otras con una visión cercana al régimen heterosexual. Al respecto, es importante reconocer que el docente John, de manera consciente, asume una posición “abrazadora”, en la que prioriza el bienestar emocional y la libertad de expresión de sus estudiantes. Asimismo, la docente María Camila es clara al confrontar actitudes sexistas en una apuesta por la equidad de género y la consolidación de espacios seguros para las mujeres dentro de la institución educativa. Puede afirmarse que ambos docentes producen saberes escolares sobre sexualidad desde la empatía, así como desde un lugar de escucha con sus estudiantes, en el cual se valora su diferencias y singularidades, en general, promoviendo el bienestar emocional e incentivando a la expresión auténtica sin violencia, de acuerdo con Marín Díaz & Parra León (2017), los saberes escolares sobre sexualidad que producen tienen más énfasis en el umbral ético, dado su compromiso con la transformación del sujeto y la auto-conducción. Seguidamente, se manifiesta el umbral político, a través de sus

resistencias a las imposiciones normativas y la promoción de la equidad; luego, el umbral estético, al fomentar sensibilidades y formas de relacionarse con el mundo que valoran la autenticidad y la diversidad. Finalmente, relegado al último lugar, no porque no se le de importancia al conocimiento, sino porque este se subordina a un saber de formación más amplio y humanista, que busca trascender las visiones reduccionistas y biologicistas de la sexualidad.

Uno de los aspectos más importantes es el reto producir saberes escolares sobre sexualidad que opongan resistencia a las imposiciones del régimen heterosexual, el cual establece comportamientos en virtud del género, tal como se percibe a partir de una de las experiencias que relata la docente María Camila, quien menciona cómo las mujeres, ella y sus estudiantes, son presionadas para ajustarse a modelos predefinidos de feminidad. De tal forma, el régimen heterosexual tiende a regular los cuerpos, los comportamientos y moldear las expectativas sociales alrededor de la sexualidad, promoviendo así narrativas que promueven desigualdades. Como mecanismo de resistencia frente a estas imposiciones, es fundamental que los espacios escolares mantengan la reflexión crítica y que, tanto estudiantes como docentes, puedan cuestionar los comportamientos que se tratan de imponer, pues solo a través de una apuesta reflexiva y crítica será posible construir relaciones más justas en las cuales las personas ejerzan la libertad de ser quienes realmente quieren ser y no de seguir imposiciones heredadas sin reflexión alguna, pues la educación para la sexualidad debe ser un proceso de comprender las estructuras para luego, decidir libremente de qué forma se quiere vivir.

Las estrategias pedagógicas y las iniciativas institucionales como “Once Silenciadas”, en este caso implementada por la docente María Camila, muestra que los procesos de formación pueden confrontar actitudes misóginas y machistas, así como pueden generar espacios de resistencia frente a las violencias de género, además, que la memoria y el reconocimiento de las

violencias invitan a una reflexión sobre las desigualdades estructurales que cimentan la sociedad y que permiten el continuum de discriminación en torno a las mujeres.

La escuela se posiciona como un escenario político en el que las prácticas pedagógicas también generan transformación y contribuyen a la consolidación de un entorno en el que el desarrollo de los y las estudiantes esté libre de prejuicios y limitaciones históricas que se enmarcan en el régimen heterosexual (Wittig, 1992). De tal forma, este compromiso colectivo con la memoria y la reflexión crítica es clave para producir saberes escolares sobre sexualidad desde umbrales éticos y políticos en clave de derechos humanos, asegurando que la educación sea un proceso liberador (Marín Díaz & Parra León, 2017)

Las experiencias relatadas dicen que la identidad docente, que se compone de vivencias, pasiones, reflexiones personales, entre otras, es un componente esencial para la producción de saberes escolares sobre sexualidad, pues los y las docentes enseñan también desde lo que son como personas, de manera que sus experiencias de vida se convierten en recursos pedagógicos para la transformación, por ende, la capacidad de llevar elementos personales al contexto escolar, como puede ser la danza, la jardinería o la reflexión en soledad, muestra que la enseñanza es una acción totalmente humanizada, que genera vínculos auténticos con los y las estudiantes. En este sentido, la identidad docente es un aspecto primario en los procesos de formación que contribuye a la promoción del bienestar socioemocional y de aprendizajes significativos.

El acompañamiento reflexivo surge como una estrategia pedagógica clave para la producción de saberes escolares sobre sexualidad, en la que se destaca la capacidad de los y las docentes para transformar situaciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje, pues tanto la docente María Camila como el docente John demuestran que los espacios formales o informales permiten establecer diálogos cercanos que fomentan la reflexión con los y las estudiantes. Este

acompañamiento reflexivo prioriza la atención de cada estudiante de manera personalizada, respondiendo a inquietudes inmediatas en una relación docente-estudiante más allá del aula y las clases formales, promoviendo de esa forma un entorno más humanista que asienta con los y las estudiantes las bases de una reflexión transformadora.

Los testimonios de la docente María Camila y el docente John reflejan cómo sus prácticas discursivas incorporan dimensiones socioemocionales, de género y de derechos humanos, permitiendo abordar la sexualidad como un componente central de las relaciones humanas, así como de la identidad. De tal forma, se reconoce la diversidad, la importancia del respeto mutuo y se fomenta también la pregunta por los estereotipos de género que persisten en la escuela, además, el trabajo de María Camila y John incorpora la gestión de emociones, el amor propio y la comunicación asertiva como elemento constitutivo de los saberes escolares sobre sexualidad, de tal manera, en la Institución Educativa María Poussepin, desde el trabajo de la docente María Camila y el docente John, la sexualidad trasciende los enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en la biología y en la prevención de riesgos.

Las emociones también tienen un lugar importante en la producción de saberes escolares sobre sexualidad, pues para una docente y un docente el acompañamiento en la gestión de las emociones desde el respeto y la empatía es importante porque humaniza los procesos de formación, fomenta entornos escolares incluyentes y aborda las relaciones interpersonales desde una perspectiva del cuidado, además, las vivencias emocionales que los y las docentes experimentan frente a situaciones de violencia que se perciben en la institución educativa, reflejan la complejidad y el impacto de su labor, recordando la importancia de la consolidación de redes de apoyo e implementación de estrategias colectivas para enfrentar estas cargas. En este contexto, priorizar las emociones en el ámbito escolar no es solo una práctica pedagógica, sino

un acto político de resistencia frente a dinámicas que históricamente han invisibilizado su rol en la educación.

5.1. Aporte a la Relación entre Educación y Derechos Humanos

Este trabajo parte desde el reconocimiento de que en la escuela se manifiesta el régimen heterosexual ((Wittig, 1992) y el dispositivo de sexualidad (Foucault, 2021), generando condicionantes en los comportamientos de las personas, estudiantes o docentes, quienes terminan tomando decisiones basadas en nociones ajenas o heredadas, razón por la cual se reproducen estereotipos, prejuicios e incluso se cometen actos de discriminación sin haber pasado por una reflexión propia. La educación, y particularmente la producción de saberes escolares sobre sexualidad, es una invitación a cuestionar los valores, los comportamientos y las mismas prácticas discursivas de los y las docentes, es una invitación a la reflexión que espera lograr que las decisiones tomadas sobre el propio cuerpo sean informadas y, sobre todo, autónomas.

Es una provocación para reconocer que desde la educación se puede reflexionar la sexualidad con un enfoque de derecho, en el cual todos y todas tengan la posibilidad de darle un rumbo propio a la vida, sin necesidad de que sea modelada por otros u otras. También es una invitación a reconocer los aportes de las mujeres en la sociedad y a ser más abrazadores de la diferencia.

Este trabajo establece una relación entre la educación y los derechos humanos cuando se hacen preguntas por los procesos de formación en los que se producen saberes escolares sobre la sexualidad en la Institución Educativa María Poussepin, poniendo preguntas en el sector educativo alrededor de derechos humanos como los derechos sexuales y reproductivos, el derecho a la igualdad y no discriminación, el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la salud, el derecho a la autonomía y la integridad. Además, este trabajo también se pregunta cómo

la producción de saberes escolares sobre sexualidad puede promover la equidad, el respeto y la justicia en los contextos escolares.

Este trabajo habla desde la educación y la equidad de género, explorando la práctica pedagógica de la docente orientadora María Camila y el docente John, quienes en su ejercicio pedagógico cuestionan los estereotipos de género y las normas heteronormativas, generando espacios para la igualdad y la no discriminación para los y las estudiantes, promoviendo reflexiones sobre las desigualdades y las violencias de género. El trabajo de María Camila y John fomenta una cultura escolar en la que los derechos de las mujeres se reconozcan y se defiendan.

Asimismo, se afirma constantemente que es fundamental que los procesos de formación reconozcan la singularidad de los y las estudiantes y que se promueva un entorno en el que cada individuo pueda expresarse libremente y ser respetado al hacerlo, pues debe reconocerse y respetarse la diversidad y pluralidad de pensamiento y de identidad.

Por otro lado, el trabajo da cuenta de estrategias que se implementan en la Institución Educativa María Poussepin, como “Once Silenciadas” y “La María Poussepin como un espacio seguro para las mujeres”, en las que se destacan la educación como un proceso en el que se hace memoria y se opone resistencia a las violencias de género que históricamente se ha ejercido, especialmente sobre las mujeres. Así, la escuela promueve el compromiso de la comunidad educativa con los derechos humanos.

Además, al incluir elementos como la gestión emocional, la empatía y el amor propio en la educación para la sexualidad, este trabajo vincula la formación escolar con la promoción de derechos fundamentales como la autonomía, la igualdad y el bienestar.

En suma, este trabajo no solo posiciona a la escuela como un lugar donde se enseñan derechos humanos, sino como un espacio donde se viven, se ejercen y se defienden. Al

transformar la educación en un proceso liberador y en un acto político, este trabajo subraya la posibilidad de que las prácticas pedagógicas sean un medio para construir sociedades más justas e igualitarias.

5.2. Recomendaciones

A partir de los hallazgos y reflexiones derivadas del análisis sobre la producción de saberes escolares sobre sexualidad, se proponen las siguientes recomendaciones con el fin de fortalecer la educación sexual en la Institución Educativa María Poussepin y avanzar en la construcción de un entorno educativo más inclusivo, respetuoso y comprometido con los derechos humanos:

Promover los espacios de reflexión conjunta de los y las docentes en temas relacionados con la educación para la sexualidad, abordando no solo los aspectos biológicos y de prevención, sino también los enfoques socioemocionales, de género y derechos humanos.

Es importante que la Institución Educativa María Poussepin abra el debate con sus docentes con el fin de incorporar de manera transversal la educación para la sexualidad en el currículo. Debe considerarse las habilidades para la vida, la educación socioemocional, la memoria, la resistencia contra la violencia de género, y la salud como pilares para la transversalización.

Fortalecer el acompañamiento reflexivo como estrategia pedagógica dentro y fuera del aula, en la que se pueda tratar diferentes temas, incluyendo las conversaciones abiertas sobre las emociones, relaciones interpersonales y la reflexión de los prejuicios y la discriminación.

Estas recomendaciones podrían transformar los procesos de producción de saberes escolares sobre sexualidad en la Institución Educativa María Poussepin, con base en el respeto de los derechos humanos, la equidad de género, la diversidad y la libre expresión. Frente al reto que

supone el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, los procesos de formación en las instituciones educativas deben responder de manera acertada para prevenir la violencia y garantizar que los y las estudiantes se desarrollen plenamente en espacios seguros y respetuosos.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, María Teresa. (2008). Feminismo postmoderno: D.J. Haraway y S. Harding. *Eidos: Revista de Filosofía de La Universidad Del Norte*, 8(8), 222–232.
- Álvarez, A. (2016). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes*, 1(70), 21–29. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica* (Editorial Episteme (ed.); Sexta edición). Editorial Episteme.
- Ballús, P. (2002). *Enciclopedia Temática Amphora Siglo XXI. Tomo 3* (Rezza Edit). San Martín y Domínguez Editores.
- Bernal, Marina, & Noriega, Sandra. (2018). *Abordaje integral de la Sexualidad en los Contextos Escolares: Experiencias y Prácticas Pedagógicas de Docentes Distritales*. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Experiencias_y_practicas_pedagogicas.pdf
- Blázquez, Norma. (2012). Epistemología feminista: Temas centrales. In *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (UNAM, pp. 21–38). Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Braun, Virginia., & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bustamante, W. (2020). De la diversidad sexual y de género (LGBTI) a las disidencias sexuales, de género y corporales. Tránsitos necesarios e ineludibles. *Controversia*, 215(215), 201–234. <https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=1213>
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (Primera edición). Paidós. <https://doi.org/978-84-493-2030-9>
- Cano Bermúdez, J. A. (2019). *El cuerpo erótico en la escuela “Una deconstrucción narrativa de la constitución del erotismo sexual en el ámbito escolar”* [Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/11626%0A>
- Castañeda Salgado, Martha. (2016). Epistemología y metodología feminista. In *El campo teórico feminista: aportes epistemológicos y metodológicos* (Primera). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Congreso de la República de Colombia. (2013a). Ley 115 de 1994. *Bogotá, Colombia: Ediciones FECODE*, 1–41.
- Congreso de la República de Colombia. (2013b). *Ley 1620 de 2013*. Congreso de la República.

- Curiel, Ochy. (2010). *El régimen heterosexual: Un análisis antropológico lésbico-feminista de la Constitución Política de Colombia de 1991*. Universidad Nacional de Colombia.
- Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía* (1ª edición). Ediciones Cátedra.
<https://archive.org/details/DERRIDAJacquesAFarmciaDePlatto>
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía., & Anguita Martínez, Rocío. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(1), 219.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Elizalde, A. (2008). La sistematización y los nuevos paradigmas del conocimiento y el saber. *Revista Magisterio*, No. 33, 37–41.
- Figari, C. (2012). Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. Tópicos de epistemología crítica. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile*, 1–12.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (1st ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2021). *La Historia de la Sexualidad 1: La Voluntad de Saber* (Segunda edición). Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2da ed.). Siglo XXI.
- González Gómez, Yanine. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(3), 1–15. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>
- Hakspiel Plata, María Constanza., Niño Bautista, Lucila., Velazco Rangel, Claudia. Milena., Aragón Borré, Darlen., & Pineda-Rodríguez, Liliana. Patricia. (2016). Diseño y validación de encuesta sobre motivación de docentes frente a procesos de educación para la sexualidad. *Universidad y Salud*, 18(1), 46–57. <https://doi.org/10.22267/rus.161801.18>
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (J. O. (prólogo a la edición española) Jorge Ardití, Fernando García Selgas (ed.); 1ª edición). Ediciones Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer.
https://monoskop.org/images/e/eb/Haraway_Donna_J_Ciencia_cyborgs_y_mujeres_La_reinencion_de_la_naturaleza.pdf
- hooks, bell. (2021). Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad (M. Malo, Tran.). Capitán Swing Libros, S. L.
- Kornblit, Ana. Lía., Sustas, S. E., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV, 47–78. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-

17162013000200002&lang=pt

- Kornblit, Ana. Lía., Sustas, S. E., & Di Leo, P. F. (2014). Género, derechos sexuales, biografía y escuela: Articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina. *Educacao e Sociedade*, 35(126), 161–178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100010>
- Losada L., R., & Casas Casas, A. (2008). *Enfoques para el análisis político: Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Marín Díaz, Dora Lilia. (2015). Una cartografía de los saberes escolares. In C. E. Magisterio (Ed.), *Saberes, escuela y ciudad Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital*. (Primera edición, p. 168). IDEP. [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Saberes%2C Escuela y ciudad.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Saberes%2C%20Escuela%20y%20ciudad.pdf)
- Marín Díaz, Dora Lilia., & Parra León, G. A. (2017). El poliedro de los saberes escolares. *Praxis & Saber*, 8(17), 103. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7203>
- MEN. (2008a). *Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: El proyecto pedagógico y sus hilos conductores* (pp. 1–20). Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2008b). *Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Guía 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y Jóvenes*. Ministerio de Educación Nacional.
- Quaresma da Silva, Denise. (2014). Instrumentación de la educación sexual en escuelas municipales de enseñanza fundamental en Rio Grande do Sul, Brazil. *EccoS – Revista Científica*, 35, 125–140. <https://doi.org/10.5585/eccos.n35.3722>
- Rich, Adrienne. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *Duoda: Revista d'estudis Feministes*, 10, 15–42.
- Rolando, Silvana., & Seidmann, Susana. (2013). Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, XX, 227–232. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139949060.pdf>
- Saldarriaga Álzate, Gloria. Cecilia. (2015). *Problemáticas pedagógicas en el encuentro de los docentes con lo sexual del niño* [Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/6572>
- Serrano López, F. G. (2020). Una reflexión teórica sobre la investigación histórica acerca de la sexualidad como saber escolar en Colombia. In *Saberes Escolares en Colombia*. (Primera edición, p. 150). Editorial Aula de Humanidades.
- Stake, R. (2005). Investigación con estudios de casos. In *Investigación con estudios de casos* (Segunda edición). Ediciones Morata, S.L. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>

Wittig, Monique. (1992). El pensamiento heterosexual. In *EL pensamiento heterosexual y otros ensayos* (p. 126).

Yin, R. (1994). Investigación sobre Estudios de Casos. Diseño y Métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5, 1–35. <http://www.polipub.org/documentos/YIN ROBERT .pdf>

Anexo

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a una docente y un docente de la Institución Educativa María Poussepin, quienes han pensado e intencionado en sus prácticas pedagógicas la transversalización de la educación para la sexualidad.

La entrevista semiestructurada tuvo la siguiente guía de ejes temáticos y preguntas:

Presentación.

Para comenzar, me gustaría que me cuentes quién eres, no tanto como una presentación formal, sino de una manera más genuina, por ejemplo, podrías decirme cómo te gusta que llamen, qué pasiones tienes, entre otras cosas que me quieras contar sobre ti.

¿Cómo llegaste a la IE María Poussepin? ¿Cómo dirías que ha sido tu experiencia en este lugar?

Háblame acerca de tu trabajo, más allá de decirme que eres docente, cuéntame, a partir de tu manera de entender la educación, qué haces en la IE.

¿Qué significan los y las estudiantes para ti?

Contextualización.

Ahora que hemos hablado un poco sobre ti y tu experiencia en la IE María Poussepin, me gustaría entrar a conversar sobre el tema que motiva esta entrevista, la sexualidad, ¿Consideras que la sexualidad es importante en el ambiente escolar?

¿Cómo abordan la sexualidad desde tu práctica docente?

Estrategias Pedagógicas.

¿Incorporas tus propias reflexiones y experiencias personales sobre la sexualidad en tu práctica docente y cómo crees que esto impacta en tus estudiantes?

¿Consideras que tu identidad, valores y creencias personales impactan en tu forma de abordar la enseñanza de la sexualidad?

Conceptualización de la sexualidad y saberes sobre ella.

¿Has trabajado temas específicos relacionados con sexualidad en alguna asignatura?

¿Según tu percepción, de lo trabajado con los estudiantes, crees que el trabajo propuesto modifica lo que ya traen desde antes?

¿Hay algún tema en particular, relacionado con la sexualidad, que consideres pertinente incorporar en el plan de estudios o sería irrelevante tenerlo escrito?

Principios de comportamiento

Algunos y algunas estudiantes son muy expresivos demostrando su afecto, he visto que algunos abrazan a los profes que le tienen más cariño, así como ignoran a los profes que no quieren mucho. Esto mismo sucede entre los estudiantes. ¿Cómo te ha ido con eso?

¿Alguna vez un estudiante te ha confesado que le gusta otro u otra estudiante? ¿Cuéntame un poco sobre eso?

En los descansos los estudiantes hacen mil cosas, una de ellas es que los que son novios o se gustan se sientan a conversar. Normalmente los profes cuidan esos descansos y están pendiente de que las cosas vayan bien, para estos casos, ¿hay alguna indicación de los directivos o no? ¿ahora, tú qué haces?

Mecanismos de vigilancia.

¿Cómo es el uso del lenguaje en la Institución Educativa alrededor de la sexualidad? Es decir ¿de qué hablan los estudiantes, los profes? ¿cómo lo hablan, qué cosas nombran? ¿cómo es la comunicación en general alrededor de la sexualidad?

¿Crees que la cultura de la institución incentiva comportamientos de la comunidad educativa en virtud del género?

Desde tu experiencia, ¿sientes que aquí, en tu trabajo, te han incentivado a comportarte de alguna forma solo por tu género?

Dinámicas de resistencia.

¿Crees que es necesario que la institución promueva el empoderamiento con estudiantes, docente y directivos para expresar sus opiniones y defender sus derechos en relación con la sexualidad dentro de la comunidad educativa o es algo que ya se viene haciendo?

¿Hay personas que desafían los parámetros de "normalidad" en el ámbito de la sexualidad dentro de la institución?

¿Qué opiniones o perspectivas sobre la educación sexual has visto entre tus colegas? Cuando se habla en reuniones, en la sala de profes, ¿qué tipo de cosas se dicen allí?

Discurso y acción.

Desde tu experiencia, ¿cuáles son las diferencias más entre el discurso y la acción en la institución educativa sobre sexualidad?

Ética y Reflexividad.

A lo largo de tu carrera docente, ¿cómo has visto evolucionar tu enfoque hacia la educación sexual y qué factores crees que han contribuido a estos cambios?

¿Qué desafíos has enfrentado desde lo personal al abordar temas sensibles o controvertidos relacionados con la sexualidad en el aula? ¿cómo has trabajado para superarlos?

¿Cómo describirías tu propio proceso de reflexión sobre la enseñanza de la sexualidad en el aula?