

EXPERIENCIAS SOBRE SEXUALIDAD EN EL COLEGIO INEM DE MANIZALES: “LO
APRENDÍ DEL PORNO Y DE MIS AMIGAS”

ANGIE DANIELA VARGAS PERILLA

MATEO GIRALDO ALVAREZ

UNIVERSIDAD DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES

ANTROPOLOGÍA

MANIZALES

2023

EXPERIENCIAS SOBRE SEXUALIDAD JUVENIL EN EL COLEGIO INEM DE MANIZALES.
LO APRENDÍ DEL PORNO Y DE MIS AMIGOS

ANGIE DANIELA VARGAS PERILLA

MATEO GIRALDO ALVAREZ

ASESORA: MAGÍSTER CARMENZA SÁNCHEZ QUINTERO

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO:
ANTROPÓLOGA Y ANTROPÓLOGO

UNIVERSIDAD DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
ANTROPOLOGÍA
MANIZALES 2023

Agradecimientos

Agradecemos profundamente al colegio INEM por permitirnos los espacios en su institución y la disposición para tratar este tema. A las y los jóvenes que hicieron esto posible, todas y cada uno de ustedes nos enseñaron y permitieron acompañarnos. Gracias, por las preocupaciones, las risas, la incertidumbre, pero sobre todo por permitirnos aprender y construir con ustedes, estamos seguros que nos enseñaron más de lo que nosotros a ustedes y por eso estaremos siempre en deuda. A nuestra asesora, Carmenza Sánchez, por la paciencia, la compañía, su atinada asesoría, y sobre todo los aprendizajes durante este proceso, gracias por permitirnos echar a perder para aprender y por decidir aportar a nuestra formación trabajando conjuntamente y en un mutuo aprendizaje.

A las y los amigos que escucharon las quejas, preocupaciones, crisis y con quienes compartimos experiencias que finalmente son las que ayudaron a construir las reflexiones que eventualmente permitieron parte de las reflexiones aquí presentes.

Agradecimientos de Angie

Le agradezco a Mateo, porque fue un compañero excelente, me tuvo la paciencia de preguntarle casi siempre cuáles eran los horarios de encuentro pues nunca estaba segura, y especialmente, por estar dispuesto siempre al diálogo cuando algo no iba bien entre nosotros.

A Manuel y a Cristina, porque sin ellos yo no sería la persona que soy hoy, por su apoyo y amor incondicional que permitieron dedicarme a la tesis y seguir estudiando trabajo social, no dimensionan cuanto valoro su esfuerzo y comprensión, los amo.

A Toboe, el ahora ángel que me acompañó por tantos años, no puedo ni imaginar lo que hubiera sido mi vida sin él en ella, será siempre el amor de mi vida.

A la biblioteca, porque en ella encontré un lugar cómodo y seguro para el parto que fue esta tesis, y definitivamente gracias a la música que me permite habitar el mundo, soportar y paradójicamente hacer ruidosa la existencia, son una combinación poderosa que me conduce a escribir.

Agradecimientos de Mateo

A Angie, mi compañera y futura colega, por siempre estar dispuesta a generar espacios de intercambio de ideas, y por acompañarme en este arduo camino que tantos cambios generó en nosotros.

A Ana Belén mi hermana, por sus oportunas correcciones, y por tomarse el tiempo de leer esta tesis, y dar sus valiosos aportes.

A mi familia que amo inmensamente, por acompañarme siempre en este proceso académico, personal, profesional e investigativo. Por siempre escucharme y brindarme su amor y conocimiento. Porque sin ellos, estar donde estoy, y seguir por el camino que deseo seguir, no sería posible.

A Camilo, por ayudarme a corregir, escucharme y acompañarme en muchos momentos difíciles y de mucha presión en la realización de este trabajo.

A Ron, mi perro y mejor amigo, que se caía de sueño, pero se quedaba junto a mí, noches enteras de escritura.

Contenido

1. Resumen	7
2. Introducción.....	7
3. Antecedentes	11
3.1. Sexo, sexualidad y juventud	12
3.2. Sexo y género ¿construcciones socioculturales?	15
3.3. El ámbito educativo y el tabú de la sexualidad	17
4. Referentes teóricos	19
4.1. Prácticas y socialización.....	19
4.2. El discurso como mediador de interacciones	20
4.3. ¿Práctica y discurso o prácticas discursivas?	21
5. Metodología.....	23
5.1. Enfoque cualitativo.....	24
5.2. Investigar y construir colectivamente con ellas y ellos	24
5.3. Acercamiento a la I.E INEM	25
5.4. El trabajo de campo	27
5.5. Estrategias y técnicas metodológicas implementadas	31
6. Hallazgos	33
6.1. “A uno todo el mundo le dice que debe hacer con su vida”: control y poder en la educación sexual 34	
6.1.1. Brecha intergeneracional en la educación sexual: desconfianza en doble vía	37
6.1.1.1. Desconfianza en el ámbito escolar.	37
6.1.1.2. “A mí me daría pena hablar de sexo con un profesor” desencuentros en la comunicación entre estudiantes y docentes.	37
6.1.1.3. Desconfianza en el ámbito familiar	40
6.1.1.4. “Ellos son de otros tiempos”: brechas intergeneracionales entre madres, padres e hijos	40
6.2. Los mandatos de masculinidad y la feminidad, entre ser y habitar el mundo como hombre o como mujer. 44	
7. Conclusiones	53
8. Anexos.....	55

8.1.	Anexo A. Instalaciones Liceo Isabel la Católica.....	55
8.2.	Anexo B: Solicitud de investigación y uso de la información.....	56
7.3.	Anexo C: consentimiento informado.....	57
9.	Bibliografía.....	59

1. Resumen

En esta investigación se reúnen las experiencias e insatisfacción de un grupo de jóvenes alrededor de la implementación de la cátedra de educación sexual en una Institución Educativa Pública de la ciudad de Manizales-Caldas. Inicialmente se presenta como las instituciones educativas necesitan trascender en la enseñanza de la educación sexual de las Enfermedades de Transmisión Sexual y embarazo, para darle lugar a las experiencias y opiniones de las y los estudiantes. En ese sentido, el propósito fue comprender las necesidades que presentaban las y los estudiantes de la Institución Educativa INEM sobre educación sexual. Para el desarrollo de esta investigación y que fuera coherente se recurrió a una metodología cualitativa y participativa fundamentada en la interacción entre las y los jóvenes y los investigadores. Dicho abordaje permitió reconocer que los procesos de formación actual en materia de lo sexual responden a prejuicios y tabúes de maestras, maestros y progenitores y no al conocimiento, la información, las necesidades y realidades de las generaciones actuales. Finalmente, se propone que como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la educación sexual lleve a disminuir situaciones complejas y conductas de riesgo entre las y los jóvenes.

Palabras clave: Educación sexual, espacio escolar, sexualidad, jóvenes, contexto.

2. Introducción

Con la presente investigación, se busca, entre otras cosas, responder a la pregunta sobre ¿Cuáles son las necesidades que tienen las y los jóvenes de la Institución Educativa INEM sobre educación sexual?

El interés investigativo surge a partir de las vivencias escolares de dos (2) estudiantes de antropología que experimentaron, de manera directa, la ausencia de una educación sexual orientada desde la evidencia científica que careció de un enfoque holístico que tuviera en cuenta sus propias expectativas, realidades, necesidades y a la vez, estuviera centrada en el reconocimiento de la sexualidad como una dimensión humana.

Desafortunadamente, las experiencias formativas en este ámbito suelen ser orientadas a partir de expresiones que infunden miedo y cohiben la participación, con información que de entrada censura el componente de la vivencia de la sexualidad y se enfoca desde el miedo y la función reproductiva, de hecho, el énfasis en la enseñanza se da en explicaciones superficiales y descontextualizadas de algunos métodos de planificación familiar, además de la prevención de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual (ETS) desde la abstinencia de la actividad sexual sin un componente académico de los temas y con explicaciones vagas y teocéntricas orientadas desde las propias experiencias de los docentes.

El escenario actual es el reflejo del fracaso de las cátedras de educación sexual que en términos generales se ha impartido en el país. Las cifras de embarazo adolescente, abusos, violencia sexual, acoso escolar, abortos irregulares, homofobia, discriminación, entre muchos otros escenarios que aumentan progresivamente y se traducen en un panorama desalentador con un enfoque que se ha quedado profundamente corto por dos razones, primero, esta educación no tiene en cuenta a las y los estudiantes desde su complejidad, y segundo, las y los profesores que la orientan dejan de lado las dimensiones fundamentales que configuran al ser humano como son las emociones, los pensamientos, el autocuidado y el cuidado a los demás, el amor, los vínculos familiares, sociales y ecológicos, y las relaciones interpersonales, las adversidades, las necesidades, los deseos entre muchos otros factores que directamente se entrelazan con la dimensión sexual, que, como lo manifiestan las y los mismos jóvenes son experiencias y factores importantes en sus vidas, pero no se reconocen.

La presente investigación se realizó como requisito de trabajo de grado para optar al título de antropólogo y se plantea como objetivo identificar las prácticas discursivas de los y las jóvenes respecto a la sexualidad. El otro objetivo de la investigación es lo que algunos investigadores llaman *retroalimentación creativa*, pues se construyó un material educativo, lúdico y tangible en formato de cartilla. Se espera que este material sea útil en la enseñanza de la educación sexual (y en todos los factores que esta implica) y el cual esperamos sirva de aporte y apoyo para las comunidades educativas. El trabajo se desarrolló en la ciudad de Manizales-Caldas, con un grupo de jóvenes cuyas edades oscilaron entre los 14 y 17 años, estudiantes la Institución Educativa Baldomero Sanín Cano,

matriculados en el grado 8.9-2¹. La investigación se realizó entre los meses de febrero y noviembre del año 2022, vale la pena mencionar que al momento de la experiencia las y los estudiantes recibían sus clases en una sede diferente a la propia, en otra institución educativa de la ciudad, contextualmente ubicada en el centro de Manizales².

Para la realización de la investigación se tomaron como unidades de análisis principales las prácticas discursivas³ con referencia a la sexualidad, la juventud y la escuela; no obstante, se identificaron algunas categorías emergentes, entre ellas el poder, el control y las relaciones intergeneracionales, que se leerán desde el enfoque de género, eje transversal a la investigación.

Para empezar, es preciso advertir que, en la Institución Educativa INEM, dónde se realizó la investigación, la sola presencia del contenido curricular de educación sexual no era suficiente porque, en algunos casos, no llegaba a ser implementado y en otros, al hacerlo, no coincidía con lo planeado, de tal manera que, políticas de Estado como la educación en esta área pese a estar formulada carece de efectividad. No basta con que, en el Proyecto Educativo Institucional PEI⁴ se cuente con el proyecto de sexualidad y construcción de ciudadanía sustentado con un nutrido discurso teórico porque al momento de poner en práctica y ejecutar el plan de acción, el panorama cambiaba, entre otras razones, porque no se capacita con herramientas pedagógicas a los docentes ni se otorga a las y los jóvenes un adecuado programa de formación, lo cual desmotivaba su participación. El alumnado considera que la cátedra no aporta conocimientos porque los discursos de los docentes están cargados de sesgos morales y se quedaron anquilosados y suspendidos en el tiempo, esto se pudo apreciar cuando ellas y ellos narraban que las clases de educación sexual eran básicas porque sólo se abordaban temas como uso del condón y desconocían sus experiencias y expectativas. Adicionalmente, se ofertaban de manera esporádica.

¹ Este grupo hace parte de una modalidad de validación que tiene el colegio para estudiantes que tienen, entre otras características, la condición de extraedad, es decir que, cuentan una edad mayor a la que deberían tener para el grado que cursan, en otras palabras, cursan dos grados en un año para nivelarse.

² La institución educativa INEM, por orden de la Secretaría de educación municipal debido a un problema jurídico por el terreno en el que está ubicada y por asuntos relacionados con inseguridad para la comunidad escolar debido a fallos en la infraestructura y redes eléctricas, debió trasladar se a la Institución educativa Liceo Isabel la católica.

³ Éstas se abordarán en detalle, más adelante en el análisis

⁴ El PEI es un instrumento que ordena y da sentido a la gestión de los establecimientos educativos

A la visión esencialista y sesgada sobre la sexualidad del ámbito educativo⁵ se suma la dificultad de establecer entre adultos (madres, padres, acudientes, familiares o docentes) y jóvenes, diálogos alrededor de este tema. Primero, por prejuicios que satanizan el sexo y segundo, por barreras generacionales y de jerarquías centradas en la creencia de quién posee el conocimiento (adultos) y quién debe recibirlo desde una postura pasiva y silenciosa (jóvenes). Lo anterior, lleva a que los adultos consideren inferiores e incluso ‘inmaduros’ a los adolescentes y estos últimos piensen que las personas adultas no les reconocen, lo cual entorpece la posibilidad de comunicación intergeneracional. Vista así, la escuela, en su concepción amplia⁶ como espacio que aporta al proceso de socialización y formación, responsable de acoger las demandas y retos de las nuevas generaciones para cumplir, como le compete, con la función social de educar.

Las carencias de la educación sexual, se convierten en una deuda con las actuales y futuras generaciones, de ahí la importancia que adquiere esta investigación para el ámbito educativo al ser el lugar de convivencia entre personas con diversas condiciones de vida y situaciones, quienes sin duda requieren educación sexual diferencial en respuesta a las necesidades individuales para abandonar la idea de educación sexual como un ‘paquete unificado’, como si se tratara de formar en serie. Por el contrario, es necesario aportar en la construcción de pautas institucionales que velen por el desarrollo adecuado de las y los jóvenes sin importar sus condiciones, expectativas, contextos y experiencias pero que reconozcan la diversidad como corazón de cualquier proceso formativo.

En este mismo sentido, el interés se orienta hacia el aporte en la política pública de educación sexual para que sea adecuada, oportuna, sensible, coherente y que responda a las necesidades y deseos que presentan las y los estudiantes de tal manera que propenda su bienestar.

Por los motivos enunciados, se considera fundamental, para esta investigación, incluir un material educativo en formato cartilla que, desde la perspectiva pedagógica, recoge las inquietudes y vivencias de las y los jóvenes y que aporte a la construcción de su propia sexualidad y de la cátedra

⁵ Este ámbito debe responder a lo que dicta la política pública de educación y contemplada en el PEI institucional y el desarrollo curricular.

⁶ Como espacio que abarca sujetos (estudiantes, docentes, y acudientes), currículos, proceso enseñanza- aprendizaje y espacio físico.

misma. Consideramos que un material lúdico-educativo puede ser una estrategia adecuada para la construcción colectiva de una educación sexual libre y contextualizada.

Para finalizar, es necesario aclarar que para efectos de este estudio no es posible ni esperable desligar el ámbito personal, del académico. Por este motivo, los investigadores buscamos plasmar la inconformidad que nos desborda como futuros profesionales de las ciencias sociales y como testigos de las malas prácticas en educación sexual en un contexto de inequidad, de violencia de género, de homofobia, entre otras prácticas que impiden el desarrollo individual y colectivo. A partir de este reconocimiento pretendemos aportar en la construcción de nuevos enfoques y propuestas que sumen elementos desde el conocimiento teórico, práctico y desde las vivencias. Por esto, consideramos vital conocer a profundidad la educación sexual como un componente retador en su expresión y en su abordaje, esencial para el desarrollo humano y que se entrelaza con la complejidad del desarrollo individual y colectivo.

El trabajo se divide en cinco apartados; en el primero, encontrarán los antecedentes, allí se abordan las categorías que se crearon para entender el estado de la cuestión. En el segundo, se plasman los referentes teóricos, que, como su nombre lo indica, hacen alusión a los abordajes, premisas y experiencias de autores que aportan teórica y epistemológicamente a la investigación. En el tercero, se presenta el proceso metodológico, en él se explican de forma detallada el enfoque metodológico, el método, las técnicas utilizadas, y se da paso a lo que podría denominarse la narrativa empírica, pues se relata nuestra experiencia como investigadores. En el cuarto apartado, se presentan los hallazgos y se analiza lo que encontramos a lo largo de la investigación. Para finalizar, aparece el quinto apartado donde se plantean las conclusiones a las que llegamos, producto de la experiencia y del abordaje teórico.

3. Antecedentes

En este apartado se recogen los antecedentes teóricos y metodológicos que permitieron consolidar el problema de investigación. Para la elaboración de los mismos, se contó con herramientas digitales para la búsqueda como bases de datos bibliográficas, sitios especializados y plataformas de difusión científica entre las que se privilegiaron: Redalyc, Scielo, Google Scholar, Jstor, además se

incluyeron conceptos presentes en el tesoro de la UNESCO. Para iniciar, se utilizaron en los motores de búsqueda las siguientes categorías claves; Educación Sexual/Creencias en sexualidad' Y 'Género/Construcción del género/comportamiento sexual/ Gender/ Gender Construction/Sexual Behaviour Y 'Escuela/Institución educativa/práctica pedagógica' 'School/educational Institution/Pedagogical Practice Y 'Jóvenes/Estudiantes/Adolescentes' 'Youth/Students/Teenagers. Se privilegió la lectura de artículos basados en estudios de caso, relatos etnográficos, revistas indexadas de carácter científico, tesis, y libros o capítulos de libros, todos estos publicados en inglés y en español, si bien el corte temporal fue el material publicado durante los últimos 10 años, se retomaron autoras y autores clásicos por la pertinencia e importancia de sus aportes

En un primer momento, las búsquedas que mayor cantidad de resultados útiles arrojaron fueron producto de las combinaciones entre las categorías educación, sexualidad, género y escuela, porque condujeron a artículos vitales para el referente teórico y la metodología de la investigación. Posteriormente, fue necesario realizar una segunda búsqueda, en la que se combinaron las categorías sexo/género y educación sexual.

Los antecedentes que se presentan continuación se clasificaron en las siguientes categorías: *“sexo, sexualidad y juventud”*; *“sexo y género ¿una construcción social?”* y, por último, *“el ámbito educativo y el tabú de la sexualidad”*.

3.1. Sexo, sexualidad y juventud

Según el Tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el sexo se entiende como las características biológicas que definen a los humanos como hembras o machos, definición similar a la que aporta la Organización Mundial de la Salud (OMS) donde se define como las características biológicas y fisiológicas que definen a hombres y mujeres, para la investigación, esta definición si bien tiene un amplio componente biológico, las construcciones sociales en torno a esta, construyen otras definiciones de sexo y sexualidad.

De acuerdo al énfasis de esta investigación, fue necesario establecer la diferencia entre sexo y sexualidad: el primero, responde a una categoría socialmente construida y aceptada, que generalmente se asocia a la genitalidad para diferenciar a las mujeres de los hombres. Weeks (1998) hace una distinción entre estos dos conceptos, afirma: “aunque el cuerpo biológico es el sitio que establece y delimita lo sexualmente posible, la sexualidad es más que simplemente el cuerpo” (p. 177). El mismo autor también alude a la concepción de sexo como diferenciación biológica entre hombres y mujeres, como acto corpóreo y agrega que la sexualidad va más allá del cuerpo.

Con referencia a lo anterior Amuchástegui (1998) menciona que la sexualidad tiene que ver con “el placer que generan los intercambios corporales”, y si bien hace referencia al acto sexual entre dos personas, no se limita a éste, porque integra elementos que trascienden la reproducción y la procreación, de esta forma se supera, de alguna manera, la idea de que las relaciones sexuales tienen como único fin la reproducción heteronormativa.

Por su parte, Raquel Osborne (1999) habla de la imperiosa necesidad de comprender la sexualidad no como algo natural, sino como construcciones sociales y para poder abandonar ideas, percepciones y asociaciones erradas entre sexo y sexualidad, ella misma propone “ver la sexualidad como un hecho no natural, es decir, histórico y sociocultural, nos lleva a romper con la idea de que existe un sustrato sexual natural en los seres humanos”. (p. 26). Con su planteamiento, Osborne invita a comprender que la sexualidad se asume como una construcción histórica y cultural que puede forjarse de diversas formas y desde distintas perspectivas.

Como se viene enunciando, la sexualidad debe ser entendida también como una construcción, más allá de definirla, pues lo verdaderamente importante es su comprensión. Para explicarlo Szasz (1998) define la sexualidad como “fenómeno complejo, cultural e históricamente construido, cambia de acuerdo a variables sociales, económicas, históricas, culturales, el género mismo, la clase y la generación y estructura la vida, los sentidos, creencias y significados que tienen los sujetos” (p. 189) por lo tanto, se requiere que la comprensión sobre la sexualidad se haga a partir del reconocimiento contextual y circunstancial, a través de las y los sujetos que la experimentan. Desde la perspectiva de Szasz, el género, aunque diferente está estrechamente relacionado con el sexo biológico con el cual nacemos, pues la sexualidad no puede desligarse de las etapas de la vida humana por las que pasan todas las personas.

Es preciso evaluar otras posturas respecto a la sexualidad, ya que, el enfoque que se le ha dado, por muy riguroso que aparentemente sea y por más que se esfuerce en mantener el orden social, como dice Nieto: “ignora que la sexualidad humana, (...) se ensambla y adquiere significación por medio de los lenguajes, símbolos, prácticas y discursos sociales”. (2003, p. 5) es decir, el enfoque que se le da a la sexualidad es sumamente reduccionista, sin contar con elementos como las prácticas discursivas que atraviesan la construcción de los imaginarios sociales y culturales sobre sexualidad.

En consonancia con la postura anterior, en esta propuesta de investigación, el interés es la comprensión de la sexualidad como construcción social, histórica, cultural y contextual, que se manifiesta en la experiencia de los mismos jóvenes -no solo en lo relacionado con prácticas sexuales-, quienes reconocen la posibilidad de enunciarse, tener voz y participar en la construcción ampliada de su propia sexualidad, sin desconocer los obstáculos que existen en la participación y vocería juvenil en asuntos que incluyen la educación sexual. Lo importante es desensamblar las estructuras hegemónicas y reduccionistas actualmente predominantes, en lo referente a género y genitalidad, porque como dice Olavarría (1998) “los hombres y mujeres somos construidos en torno a nuestra genitalidad” (p. 19) Así se confirma que la sexualidad se reduce a la corporeidad y al sexo biológicamente asignado, en otras palabras, la sexualidad no puede reducirse de manera arbitraria y siguiendo parámetros que dejan de lado las necesidades y deseos de las y los jóvenes.

Finalmente se puede plantear que, si bien sexo y sexualidad son acepciones diferentes, sí es posible que se relacionen y en ocasiones se confundan. Sin embargo, es claro que son conceptos diferentes.

Con referencia a la juventud, la Real Academia de la lengua Española (RAE) la define como el periodo de la vida humana que precede inmediatamente a la madurez, edad situada entre la infancia y la edad adulta. A su vez, la UNESCO y la OMS indican que es una etapa de la vida que va desde los 15 hasta los 24 años. Como las mismas definiciones lo aseveran, es una etapa asociada a un momento de inmadurez -pues precede a la madurez- principalmente en la vivencia de la sexualidad como experiencia corpórea, lo que implica un riesgo para el ejercicio del control social y para la administración de la sexualidad, así lo explica Viveros (2004): “el gobierno de la sexualidad juvenil hace referencia a la forma en que se dirige y estructura el posible campo de acción de las y los jóvenes en materia sexual” (p.155). Para Viveros, *el gobierno de los cuerpos* no es otra cosa que el control

que se ejerce sobre los cuerpos de los jóvenes, lo que influye, inicialmente, en sus decisiones y acciones individuales y posteriormente, en las decisiones colectivas en un contexto determinado. Como dice la autora: “estos parámetros (...) actúan en un contexto social que no reconoce a las y los jóvenes como sujetos plenos de derechos, merecedores de respeto y libertad (2004b, p. 165) lo cual indica que a las y los jóvenes constantemente se les coacciona para tomar decisiones corporales, tema que será abordado más ampliamente en el capítulo de análisis.

Lo anterior permite identificar que el interés en la sexualidad de las y los jóvenes no ha sido precisamente su comprensión, pues se ha enfocado en buscar la manera de establecer un control y coacción bajo la noción de “gobierno” como ya se señaló. Al respecto Fassin y Memmi (2004), siguiendo a Michael Foucault refieren formas de acción orientadas a intervenir sobre las posibilidades de acción de los demás. En este caso, para referirse a las relaciones que establecen los jóvenes entre sí, incluso, con su propio cuerpo, porque a través de la idea de inmadurez o incapacidad que se asocia a la etapa, se desconoce y olvida el poder de decisión de las y los jóvenes.

3.2. Sexo y género ¿construcciones socioculturales?

Para empezar, la antropóloga, Margaret Mead (1973), a partir de sus estudios acuñó el concepto de actitudes sociales, que desde su perspectiva orientan el temperamento en relación con las diferencias sexuales. La autora hace referencia a las asignaciones que la sociedad atribuye, en tanto las personas se identifican como hombres o mujeres. Con sustento en la argumentación de esta autora, a continuación, se establecen las diferencias atribuidas a mujeres y hombres: por un lado, como unidad física asociada a la genitalidad, y por otro, como género, en tanto construcción social, permanente, que no se desliga de la genitalidad. Además, desde el nacimiento se mantienen expectativas de conductas diferenciadas para mujeres y hombres, lo cual se materializa en las tareas que se asignan a unas y otros, pues socialmente se acepta y se naturaliza que algunas actividades son propias de mujeres y otras de hombres.

A propósito de lo anterior, Lamas (1996) habla del reconocimiento valorativo y cultural de la diferencia sexual porque otorga a cada uno de los sexos, mujer u hombre, unos parámetros, diferenciadores del sexo a través del género en términos de lo femenino o lo masculino, que es

finalmente lo que orienta y distingue los comportamientos de ambos. En palabras de Tuñón y Eroza (2000) “El género se entiende como sexo socialmente construido y es una categoría que da sentido al comportamiento diferenciado de hombres y mujeres en tanto seres socialmente sexuados” (p. 210). Lo que dice el autor permite reconocer que el género como una construcción social, limita nuestros actos, actitudes, corporalidades y formas de concebir la sexualidad en general. Esto hace que la experiencia de mujeres y hombres sea diferente. Esta idea la complementa Butler (2007), cuando hace alusión a la construcción social y cultural de las categorías *sexo* y *género* “Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizá esta construcción denominada 'sexo' esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, tal vez siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal”. (p. 55)

Lo que plantean las autoras y el autor referenciados anteriormente, explica por qué los comportamientos y conductas en el ámbito de la sexualidad siempre están asociados a la genitalidad o al género con el que se identifique cada persona, pues siempre, lo que se haga, estará ligado a unas normas que se deben seguir en tanto cuerpos de mujeres u hombres, pero entonces, ¿se debe moldear la sexualidad en función de las normas socialmente establecidas?

Es decir que, como puede verse, no se trata de un asunto comportamental únicamente por la asignación o pertenencia a un género u otro, sino que, es necesario reconocer que los comportamientos son producto de una serie de experiencias y vivencias que las personas tenemos en relación con el mundo. Por lo tanto, mientras los hombres construyen su sexualidad e identidad desde su posición en la sociedad, las mujeres lo hacen desde la sujeción, y como diría Alicia Hernández (2016) “la mujer construye su identidad en función de crear un cuerpo para otros” (p. 3) y de acuerdo a normas mencionadas, las cuales se enseñan y aprenden inicialmente en familia y posteriormente en otros ámbitos como el educativo.

En este mismo orden de ideas, Olavarría (2001) hace referencia a la construcción diferencial del género, cuando en su estudio sobre la construcción de las masculinidades menciona que: “A los varones más jóvenes, el colegio les enseñó que los hombres son lo que su genitalidad, el pene, representa. Los hombres tienen/son pene y se reproducen” (p. 44), esta concepción demuestra que desde la escuela se educa y exige de acuerdo a la genitalidad, cuando se asocia al hombre con virilidad

y se le atribuyen ciertas actitudes y comportamientos que, de antemano, son diferentes a las actitudes y comportamientos de las mujeres, a quienes se les inferioriza.

3.3. El ámbito educativo y el tabú de la sexualidad

El ámbito educativo se concibe como uno de los principales reproductores de prácticas discursivas que permean las opiniones juveniles, allí los imaginarios, por lo general suelen contener sesgos y tabúes íntimamente ligados con las subjetividades presentes. Las investigaciones en este campo, apuntan al reconocimiento de las falencias que se identifican sobre el reconocimiento de la sexualidad en relación con la enseñanza actual y su influencia en el desarrollo de las y los jóvenes.

En este orden de ideas, Adela Montero (2011) plantea que el conocimiento que tienen los jóvenes sobre sexualidad es nulo, en un contexto que no ofrece planes integrales de educación sexual, que aporten elementos que les permitan sostener una vida sexual plena, libre y, sobre todo, responsable. La autora plantea que “Resulta indiscutible la necesidad de promover la aplicación de programas de educación sexual de manera integral y transversal en los establecimientos escolares”. (p. 1251) pues es la manera ideal de superar los vacíos en la comprensión y la vivencia de la sexualidad, con todas las consecuencias individuales, familiares, sociales, económicas, entre muchas otras que genera.

En este mismo sentido, Julieth Tabares (2015), complementa la idea cuando trae a colación un estudio de caso sobre la imperiosa necesidad de una educación sexual integral desde etapas tempranas de desarrollo, pero a su vez, hace una crítica a la nula ejecución de esta, y a los múltiples tabúes en el ámbito educativo:

El tema de la educación sexual, ha sido cuestionado a lo largo de la historia de la educación ubicándose en el centro del debate entre la pertinencia de la enseñanza o no de este. En ocasiones, los adultos se ruborizan y observan a su alrededor, sin saber qué hacer o cómo responder cuando los niños o niñas preguntan o tienen comportamientos de contenido sexual, en buena parte porque los discursos, han convertido a la sexualidad en un tema tabú. (p. 7)

La enseñanza de la sexualidad, además de requerir un abordaje integral y multifocal debe contar con la participación activa de quienes directamente se encuentran implicados, en este caso, las y los estudiantes, quienes deben actuar más como guías que como simples espectadores, pues lo que ellas y ellos entienden por sexo, sexualidad, género, identidad, relaciones y emociones entre otros términos, y su manera de vivirlos, además de las necesidades que consideren prioritarias, deben convertirse en las bases para direccionar la educación sexual.

Para complementar lo anterior, Sonia Moreno et al. (2006) consideran que para que la enseñanza de la sexualidad sea eficaz, debe ir más allá de la planificación familiar y sin contexto y superar la mención de las enfermedades de transmisión sexual desde el miedo y sin enseñanza de mecanismos para actuar, también “debe contener entrenamiento en habilidades sociales relacionadas con la conducta asertiva, comunicación interpersonal y autoestima, aspectos que les permitirían manejar mejor sus relaciones de pareja” (p. 2). Adicionalmente, la educación sexual debe contar, indispensablemente, con estrategias que puedan implementarse desde la primera infancia, por ser la etapa en la que se empiezan a formar percepciones sobre la sexualidad basadas en conceptos y prácticas que en algunas ocasiones son erradas y sin fundamentos sólidos. Al respecto Eliana Alvarado (2015) propone:

Para avanzar en la educación sexual de los jóvenes es preciso que la formación comience muy temprano, en la niñez. Las percepciones que comunican las jóvenes respecto a su sexualidad tienen que ver con ser “como las demás”, que tempranamente se inician en su vida sexual. Son momentos de pasarlo bien, sin restricciones y sin la mirada de los adultos. Así se configuran los contextos propicios para practicar las conductas de riesgo, como beber alcohol, consumir drogas y tener relaciones sexuales prematuras (2015, p. 16)

Para esta autora, si no existe un acompañamiento riguroso y objetivo en las primeras fases de la vida, las y los jóvenes estarán expuestos a los altos costos de la vivencia desinformada y descontextualizada de la sexualidad, lo cual implica un espectro de posibilidades que pueden relacionarse con vías directas o indirectas con diversas consecuencias como estados de culpa y de vulnerabilidad, estigma, alteraciones en la salud física y mental, problemas en su funcionalidad, obstaculización de sus proyectos de vida, y embarazos no deseados.

4. Referentes teóricos

“las representaciones sociales se inscriben dentro de una sociedad a partir de una visión colectiva, que orienta las prácticas, acciones y discursos de cada comunidad”

Rateau & Mónaco (2013, p. 30)

En las ciencias sociales, la sociología y la antropología han abordado la *interacción social* y su importancia en la creación de la realidad. Para la construcción de este referente se retoman autores como Gergen, Goffman y Blumer quienes desde la interacción de los sujetos sustentan los diferentes modos en los que un colectivo construye su propia realidad y cómo esta realidad fluye según normas y parámetros cambiantes, contruidos socialmente. A su vez, es importante comprender cómo estas interacciones sociales se construyen a través de prácticas discursivas que se producen y reproducen constantemente. Para esta investigación, se retoman postulados de Gergen y Goffman autores que ayudan a explicar la influencia de las distintas interacciones en la construcción de prácticas discursivas. Como se verá a continuación en esta investigación se privilegian las premisas de Van Dijk, Butler y Ricoeur, entre otros.

4.1. Prácticas y socialización

Por otra parte, las prácticas están encaminadas a generar una respuesta por parte de otras u otros. Al respecto Morgan (2013) propone que el sentido de la práctica se construye en tanto se participa en ella y según la forma en que se hace. Así pues, las prácticas no son las mismas que se desarrollan bien sea con amigos que con la familia, pues en ambas se participa de maneras diferentes. Un ejemplo es la forma en que los jóvenes se comportan con sus compañeros y las palabras que utilizan para referirse a los demás, porque los mismos jóvenes afirman que en su familia no se comportan igual que con sus pares ya que, los códigos que se emplean son diferentes a los que utilizan con los compañeros. Es necesario aclarar que las prácticas no siempre son simétricas o están bien coordinadas, incluso a veces pueden ser problemáticas.

Respecto a las prácticas, Schatzki, (2001) las entiende como un fenómeno situado, acontecido en el "aquí y ahora", es decir, en un contexto determinado. Este fenómeno también está históricamente constituido y depende de su trayectoria. Las prácticas se desarrollan en el supuesto de que fenómenos tales como la subjetividad, la actividad humana, y la sociabilidad son aspectos y efectos de las prácticas interconectadas, lo que implica tomar como base la cotidianidad, ya que las prácticas son la materialización de esta, más que las significaciones e interpretaciones.

De igual manera, las prácticas según Wittgenstein (1945) están constituidas por “reglas estrictas y claras de la estructura lógica del discurso que nos aparecen como algo en el trasfondo oculto en el medio del entendimiento. El sentido se halla muy atrás, en el trasfondo, y constituye la práctica” (1945, p. 32), es decir, no se puede interpretar y analizar solamente lo que se dice sino lo que subyace a ese discurso, porque es lo que más adelante constituye las prácticas discursivas.

4.2. El discurso como mediador de interacciones

Para comenzar es necesario abordar dos elementos que fueron vitales en la investigación; la práctica y el discurso, que finalmente, al conjugarse, fueron denominadas como *prácticas discursivas*. Para explicarlo, se recurre a las posturas de Van Dijk (1999) para quien los discursos se comprenden como prácticas sociales, en tanto implican y crean interacciones sociales a través de las cuales se estructuran las situaciones comunicativas en las que sucede el discurso. En sus términos “los discursos son la estructura de constreñimientos que una red de hablantes considera relevante en determinada situación social” (p. 26) Es decir que, el discurso es la manifestación de la autorregulación de la sociedad que se logra a través del lenguaje y por medio de este se interpreta la realidad y se interactúa en ella.

Van Dijk identifica una relación entre práctica, discurso y desigualdad social, que se sustenta en relaciones de poder porque limitan, coaccionan y censuran a las personas, pues los discursos se elaboran y acuerdan colectivamente para su reproducción y en relación con las prácticas, depende de lo que el conjunto de la sociedad acepte y considere correcto. Al respecto Butler (2007b) argumenta que: “La censura se suele ejercer contra las personas o contra el contenido de su discurso. Sin embargo, si la censura es una forma de *producción* de habla, que limita de antemano cuál será la expresión aceptable y cuál no” (p. 215) lo que Van Dijk y Butler explican es cómo las prácticas

discursivas no son únicamente acciones y habla, sino que tienen un trasfondo que contiene elementos que a simple vista no se identifican, elementos, que, en esta investigación, permean la formación de las y los jóvenes cuando de educación sexual se habla.

Respecto a lo anterior, Goffman (1967) sentó bases para hablar de la importancia de las interacciones sociales en la construcción del discurso y posteriormente de las prácticas discursivas, pues plantea que es necesario pensar el desarrollo de la personalidad en clave social y cultural. El autor parte del reconocimiento de las relaciones sociales que se establecen a lo largo de la vida y cómo se manifiestan en el proceso de formación y se expresan en las concepciones, narrativas y prácticas discursivas de las personas. Goffman plantea que siempre estamos en constante interacción, y que estas a su vez, varían según el contexto. Posteriormente el mismo Goffman (1984), dice que “en cada sociedad y grupo las posibilidades de comunicación están codificadas” (p. 287) en otras palabras, el sentido de la comunicación cobra significado dependiendo de los hablantes que construyen dicha interacción; es importante hacer esta claridad sobre Goffman, pues la presente investigación se apoyó en postulados como este a la hora de crear canales de comunicación que fueran captados de manera adecuada por las y los estudiantes.

Así también lo afirma Ricoeur (1995) quien reconoce que en el lenguaje acontece y cobra sentido la vida y la interacción produce múltiples prácticas que se enuncian más adelante. Este autor establece una relación dialéctica entre acontecimiento y sentido, porque tanto el discurso como la práctica existe entre hablante y oyente. Para él, la interpretación es la base del discurso, porque es allí donde se reproduce la propia experiencia, que se materializa mediante el lenguaje verbal, físico y además corporal, con lo cual Goffman (1984b) estará de acuerdo cuando plantea que “los signos y el lenguaje expresivo y corporal traducen todo lo que el individuo puede querer decir en un enunciado verbal” (p. 290) por esto, se hace vital analizar lo que subyace al discurso y no solo lo que las personas dicen explícitamente.

4.3. ¿Práctica y discurso o prácticas discursivas?

Para plantear la estrecha interconexión entre práctica y discurso y relacionándolo con lo abordado en la investigación, se retoman las ideas de Butler (1997), la autora afirma que el discurso contiene, per se, una práctica común y globalizada, que tiene ver con los juegos de poder, que se

evidencian a través de la censura y la prohibición convertidas en prácticas habituales. “Si no nos limitamos a la definición legal de censura, podemos analizar cómo la regulación misma de la distinción entre habla, discurso y conducta está al servicio de una forma de censura más implícita” (p. 212). Esta forma de censura dependerá del marco contextual en el que se encuentra el sujeto hablante. Entonces, la práctica se constituye porque el discurso lleva a la acción, por ejemplo, utilizar el apelativo, gay, maricón o lesbiana, puede contener per se una censura, ya sea a través de la entonación o la expresión corporal que esté presente en su uso.

Como se viene mencionando, el discurso y la práctica son los elementos más reiterativos en la investigación, pues como se ha podido apreciar hasta este punto, consideramos que estos constituyen gran parte de nuestras subjetividades y no son solamente un cúmulo de oraciones, frases o acciones, dependen de lo que los hablantes construyen e interpretan. Vilchis (2013), tomando a Foucault, define el discurso como “un conjunto de enunciados” que para ser discurso requieren de formaciones discursivas que desde su perspectiva cobran poder solo en la medida que las personas hacen del discurso un objeto de deseo” (p. 56) así, podemos decir entonces que el discurso no es por sí mismo, es en la práctica en la que se constituye, de esta forma se genera lo que aquí se denomina *prácticas discursivas*.

Con base en la postura de los autores y la autora mencionados, se entiende que el discurso no es y nunca será carente de sentido, es justo a través de él, que se elaboran, reprimen, castigan o sostienen los sentidos que permiten producir y reproducir las prácticas, es decir que para la construcción del discurso es indispensable la interacción entre las personas. Porque según lo plantean Ricoeur, Van Dijk, Butler y Goffman, así se generan y se elaboran los discursos, que incluso como lo menciona Butler, hacen parte de una práctica y así mismo se manifiestan a través de ella, creando de esta manera las prácticas discursivas.

Igualmente, esta investigación se sustenta epistemológicamente en el construccionismo social propuesto por Gergen en el año 1985 porque la idea de una nueva concepción de la realidad, no como un mapa exacto, sino como producto de la interpretación e interacción social, se convierte en base de la argumentación que aquí se presenta, dado que el autor entiende el conocimiento como una construcción colectiva, en la que a partir de las propias interpretaciones se da lugar a los individuos como sujetos que no sólo hacen parte de un entramado de relaciones, sino que, son en esencia, quienes construyen el conocimiento a través del encuentro con otras y otros.

Gergen (2006) niega la idea de que el conocimiento se construya intrínsecamente, plantea que es mediado por factores externos como la interacción y la socialización. El autor también hace referencia a la importancia del contexto y los códigos del lenguaje como determinantes en la construcción de conocimiento. Él Dice que:

La generación relacional de significado emplea mucho más que las palabras y acciones de los interlocutores. Su coordinación frecuentemente usará varios tipos de objetos y tendrá lugar dentro de condiciones materiales específicas (...) y no es extrapolable a otro contexto” (p. 220)

Así entonces, es válido afirmar, que las percepciones que se tienen sobre sexualidad no son las mismas en una comunidad de jóvenes, que, para especialistas en el tema, pues como afirma el autor “el lenguaje más que un conjunto de sonidos es un sistema de símbolos al que sus hablantes le dan sentido y significado mediante la interacción” (p. 127)

Por lo tanto, el lenguaje que se usa, tiene que responder a la realidad contextual y a las prácticas. Gergen hace un aporte fundamental a esta investigación, para entender que la educación no puede seguir como un monólogo en el que el locutor (docente o administrativo) es quien habla, recrea y autoriza qué conocimiento se imparte, porque de esta forma se silencia la voz de las y los otros, (estudiantes) a quienes se les debe otorgar mayor grado de participación en la interacción que se genera en la escuela, en otras palabra ellos deben dejar de ser receptores para convertirse en interlocutores activos

5. Metodología

En este apartado de la investigación, se hace referencia a las técnicas, instrumentos y estrategias que se utilizaron en la consecución de los objetivos propuestos en la investigación, además se narran los principales elementos de la experiencia investigativa desde la vivencia del proceso por parte de los investigadores, en relación con las y los jóvenes que participaron de esta investigación.

5.1. Enfoque cualitativo

En esta investigación se privilegió el enfoque cualitativo, pues este, como plantea Galeano (2004) “apunta a la comprensión a partir de las lógicas de sus protagonistas (...) en esta perspectiva el conocimiento es un producto social atravesado por las percepciones y significados de los sujetos que lo construyen” (p.18). Esto significa que la investigación no es una camisa de fuerza y admite cambios conforme lo requiera y permita el mismo proceso, es decir que este enfoque de investigación tiene la virtud de no ser estático y puede modificarse según las necesidades teóricas y metodológicas. Como lo explica la misma autora citada en las líneas anteriores, “en los enfoques cualitativos de investigación social, el diseño se concibe como un plan o propuesta modificable” (2003, p.34). Cabe señalar que, durante el proceso de esta investigación, la propuesta inicial, debió modificarse y adaptarse permanentemente para que fuera apropiada y coherente con el contexto.

Por ejemplo, los objetivos, que, si bien en determinados momentos de la investigación giraban en torno a la descripción de una situación específica sobre las concepciones de las y los jóvenes, en algunos momentos ese acercamiento requirió de una escucha atenta y sensible y de espacios de diálogo, discusión y construcción para lograr un acercamiento con las concepciones e ideas de los y las estudiantes. De tal manera que hubo momentos en que fue necesario abordar situaciones o temas específicos emergentes que las y los jóvenes querían tratar, aunque no fueran previamente contemplados.

5.2. Investigar y construir colectivamente con ellas y ellos

A la luz de los planteamientos de Galeano (2003) resulta pertinente hacer una precisión sobre el referente epistemológico, pues, a diferencia de las investigaciones cuantitativas, las cualitativas, en muchas ocasiones, no parten de una teoría previa que se va a explicar o refutar, por el contrario, la práctica indica qué postura epistemológica debe primar. Por lo tanto, a medida que nos acercamos al campo y a las y los jóvenes, fueron emergiendo nociones, conversaciones, discusiones que requerían de una escucha profunda y atenta durante el la investigación, hasta el punto en que el mismo campo condujo a considerar como referente epistemológico algunos postulados del construccionismo social

planteados por Gergen (2009) respecto al conocimiento como una construcción colectiva, en tanto concibe a los individuos como parte de un entramado de relaciones que a la vez ayudan a construir el conocimiento y en general el mundo. Como dice el autor “el mundo no está en las personas sino en sus relaciones” (2009, p- 41). Metodológicamente el encuentro con las y los jóvenes permitió su participación, prestamos especial atención a las maneras de interactuar y relacionarse entre sí, con otras y otros y con nosotros, de esta forma fue posible construir un discurso entre sujetos investigados e investigadores y así desarrollar el diálogo y la interacción horizontal para la construcción conjunta.

En esta investigación las y los jóvenes participaron directamente en la construcción del conocimiento con el aporte de sus propias perspectivas sobre su sexualidad y su vida, de tal manera que la tarea de las personas investigadoras era comprender lo que decían, sus discursos y de esa forma construir a partir sus formas de comunicación porque según Gergen (1985) en la investigación era importante aquello que decían, cómo lo decían, y las prácticas que acompañaban lo que decían, porque, en el trasfondo del discurso lo que no está explícito, es realmente lo que construye una práctica discursiva. A continuación, se mencionan los momentos que hicieron posible el desarrollo de la investigación; acercamiento al INEM, y trabajo de campo.

5.3. Acercamiento a la I.E INEM

Para lograr lo que se anuncia en el subtítulo, el primer paso se centró en establecer, el vínculo con una Institución Educativa de la ciudad de Manizales, en la que sus directivas estuvieran dispuestas a abrir sus puertas y a ceder espacios de encuentro entre la y el investigador, con un grupo de estudiantes para hablar sobre educación sexual. Tras tocar un par de puertas sin obtener respuesta, la Institución Educativa INEM Baldomero Sanín Cano (Anexo A), accedió a nuestra solicitud de investigación y posterior creación del material educativo (Anexo B). Para esa época esta institución funcionaba, como ya se explicó en páginas anteriores, en las instalaciones de otra Institución Educativa, El Liceo Isabel La Católica, que, a diferencia de la sede original de la I.E. INEM, ubicada en el centro de la ciudad, lejos de su contexto habitual. Allí se presentó a sus directivas la propuesta con el interés investigativo, cuyo objetivo fue generar sesiones de encuentro con estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 15 y 17 años, con quienes fuera posible comprender las prácticas

discursivas respecto a la educación sexual. Afortunadamente se encontró la disposición y el respaldo por parte de la rectora y la orientadora escolar para realizar la investigación.

Así las cosas, luego de una conversación entre la entonces rectora del colegio y la orientadora escolar, decidieron que el grupo idóneo para realizar este trabajo era el grado 8-9 2 (octavo noveno dos), que corresponde a una estrategia de educación que permite la validación, y consiste en hacer dos grados en un solo año. El segundo paso de este proceso correspondió a la etapa de planeación del trabajo en campo, vale la pena aclarar que persistía en la investigadora y el investigador una percepción errónea de las y los adolescentes, pues les consideraban como “niños” influenciados por la infantilización que, históricamente, se les atribuye a los jóvenes. Otro elemento que hizo parte de la planeación tuvo que ver con la decisión de las directivas de concertar espacios dentro de los horarios de clase para la participación nuestra y de las y los estudiantes en esta investigación, de tal manera que nos fueron asignados espacios para los encuentros en medio de los horarios en que habitualmente se impartían las asignaturas de religión y artística, los días martes y miércoles en la jornada de la tarde, ya que, como parte de las dinámicas que se tenían de compartir la sede del Liceo Isabel La Católica, la I.E INEM funcionaba en los horarios en los que el Liceo no daba clases.

Ahora bien, dado que la intención inicial giraba en torno a establecer vínculo y cercanía con las y los jóvenes y con sus vidas cotidianas en el ámbito escolar, desde un inicio se contempló la posibilidad de realizar el trabajo de campo a lo largo de varios meses, por lo que tuvo una duración aproximada de 6 meses, (sin contar vacaciones de mitad de año). El interés fue construir a partir de sus propias perspectivas y para lograrlo, desde los primeros encuentros, se les permitió la participación activa centrada en sus experiencias y necesidades. Siempre buscamos, como investigadores, alejarnos de la idea de ser figuras de máxima autoridad. Lo importante para nosotros como responsables del proceso y tras la lectura de Gergen, fue la co-construcción del aprendizaje. Los grupos de discusión, los debates, la reflexión y las conversaciones informales fueron fundamentales para alcanzar los objetivos propuestos

Cabe señalar también que, como investigadores, cometimos inicialmente el error de llegar con imaginarios y preconceptos sobre lo que nos íbamos a encontrar, no obstante, estábamos seguros que lo fundamental era superarlos. Entre las ideas preconcebidas identificamos sesgos sobre los comportamientos y actitudes de las y los jóvenes, ideas que se vincularon con expresiones tales como

“muchachos problema”, que se utilizaron por parte de las directivas, para identificar al curso con el cual se trabajaría. Esos preconceptos también fueron fruto de los distintos discursos que escuchamos de nuestros compañeros de clase, quienes, al enterarse de la propuesta de investigación y de nuestras pretensiones decían “los estudiantes de allá son difíciles”. Pese a lo anterior, el objetivo de lograr ese cambio que anhelábamos en la educación sexual y el impacto en esas y esos jóvenes y para las futuras generaciones, mantenía nuestras convicciones y motivaciones. Confiamos en nuestra iniciativa que se centraba en construir con base en las experiencias de las y los estudiantes, porque estábamos convencidos que esa era la mejor herramienta para lograrlo.

5.4. El trabajo de campo

Las relaciones en campo fueron posibles a través de la implementación de diferentes técnicas metodológicas (talleres, conversatorios, debates, y la asignación de notas cuantitativas al final de cada periodo académico), utilizadas dentro del aula, pero siempre con la premisa de que no éramos profesores, ni íbamos a encarnar figuras autoritarias, contrario a estas ideas nos presentamos y actuamos como personas dispuestas y abiertas a dialogar sin asimetrías, dicho de otra manera, queríamos entablar relaciones de forma horizontal, con la intención de generar un ambiente ameno. Para lograrlo se realizaron actividades que incluían cuentos, mapas corporales, relatos de vida, dibujos, entre otras técnicas. Fue así como en el mes de marzo del 2022, inició el trabajo de campo directamente con las y los estudiantes del grado 8-9.2, del colegio INEM y se prolongó hasta principios de octubre del mismo año.

Durante los primeros encuentros, el aula nos resultaba un lugar que generó en nosotros temor e incertidumbre, sin embargo, confiábamos en la propuesta, de tal manera que esos acercamientos estuvieron orientados, uno, a conocerlos y tratar de aprender sus nombres, y dos, a incentivar su participación en los espacios propuestos. Para lograrlo el principal reto era llevar actividades estimulantes, ya que, si bien nosotros no íbamos a ser profesores que llegaban a orientar una clase, si debíamos ir preparados para compartir el espacio con ellas y ellos y cualquier situación que se presentará. Nuestra idea era encontrar alternativas para alcanzar los objetivos previstos en la investigación y para lograrlo realizamos diversas actividades para crear una relación con ellas y ellas, donde eventualmente se diera la confianza.

Inicialmente, nos enfrentamos a unos estudiantes que no parecían tener interés en hablar de “sexo” con dos desconocidos. Pero, para sorpresa nuestra, los primeros encuentros ratificaron parte de nuestros imaginarios, al parecer existía una barrera, un no fluir, que impedía el acercamiento pleno. Sin embargo, cabe mencionar que, para ese primer encuentro se contó con la presencia de uno de los docentes del grupo, situación que se identificó como inhibidor de la comunicación abierta. Con la experiencia de ese primer encuentro, tomamos la decisión metodológica de no contar con la presencia de docentes, pues cabía la posibilidad de que este hecho inhibiera, en parte, el diálogo abierto entre los estudiantes y nosotros, ya que, como los estudiantes nos lo hicieron saber en varios momentos, no les gustaba abordar los temas referentes a sexualidad en presencia de un profesor, porque no *les inspiraban confianza*.

Esa falta de confianza inicial, se fue superando paulatinamente gracias a nuestra presencia cotidiana en el ámbito escolar. Cada vez se hizo más evidente en las y los jóvenes cierta libertad para expresar sus vivencias e historias de vida, es decir, una pequeña parte de su realidad inmediata. En las siguientes actividades, los jóvenes incrementaron su participación, lo que nos dio luces para empezar a conocer sus contextos, experiencias y eventualmente sus realidades.

A medida que los encuentros fueron más constantes, la participación de algunos jóvenes empezó a tornarse más natural y, paulatinamente, nosotros dejamos de ser vistos como extraños. Pese a esto, la participación activa de la totalidad del grupo seguía siendo un reto, lo que nos llevó a pensar en estrategias que, de manera sutil, les motivara a expresar sus opiniones, basados en pequeños elementos comunes que como investigadores fuimos descubriendo como parte de su cotidianidad, por ejemplo, sus relaciones familiares, que en la mayoría de los casos se caracterizaban por la ausencia de figuras paternas o maternas, o también por sus actividades predilectas, como escuchar música y salir con sus amigos y/o pareja, experiencias que utilizamos para generar debates, afianzar lazos de confianza y apertura al diálogo.

Estas observaciones en algunos momentos consiguieron que la investigación, tomará otros rumbos y explorara otras áreas, -sin perder de vista los objetivos planteados, y siempre con la certeza de abordar más elementos coyunturales- que emergieron en la investigación y poco a poco incrementaron nuestro interés. Lo que inicialmente pretendía ser descripción de la educación sexual

que recibían las y los jóvenes, terminó siendo un escenario para conocer sus gustos, interacciones sociales, grupos familiares, subjetividades, imaginarios colectivos, temores, inseguridades, lo que nos obligó a ahondar en otros campos del conocimiento como psicología, sociología, desarrollo familiar, derecho, hasta medicina y salud pública. Así se enriquecieron nuestras nociones y, por ende, esta investigación.

Dado que conocer las experiencias, narraciones, nociones e imaginarios sobre la educación sexual fue la base de esta investigación, cada vez se fueron proponiendo otras actividades; los mapas corporales⁷, el dibujo de sus cuerpos que permitieran conocer más sus realidades⁸.

Al cabo de dos meses la perspectiva como investigadores era otra, porque siempre se sale de un lugar siendo una persona diferente a la que entró, esto se comprobó en la investigación. Con el tiempo las y los estudiantes decidieron empezar a reconocer en nosotros alguien con quien podían hablar, a pesar de utilizar el apelativo “profes” para referirse a nosotros, solo era una forma de referirse, pues empezaron a confiar en nosotros, a contarnos quiénes eran, quienes habían sido, experiencias que habían tenido e incluso dudas que tenían para las que en ese entonces eran sus relaciones actuales. Aprendieron a confiar en nosotros y nosotros en ellos, aprendimos a escuchar y construir con lo que querían contarnos, lo cual enriqueció la experiencia investigativa y a nosotros como personas, pues las interacciones fluyeron de mejor manera, y nuestra estancia en el colegio se hizo más amena y amistosa, lo que parecía difícil de lograr al ingresar al aula por primera vez, lo que veíamos como un reto, se logró superar de manera efectiva. Al cabo de dos meses la perspectiva como investigadores era otra porque siempre se sale de un lugar siendo una persona diferente a la que entró, esto se comprobó en la investigación.

Pasados ocho (8) meses de trabajo, contando las vacaciones de mitad de año, emergió la necesidad de detenernos a revisar la construcción hasta entonces, y tomamos la decisión metodológica de considerar terminado el trabajo que habíamos planeado realizar dado que se habían cumplido los objetivos. Sin embargo, para ese momento complementar el trabajo propuesto con una estrategia de acercamiento a sus percepciones respecto al proceso para lo cual se pensó una actividad de “balanza

⁷ Consisten en dibujar su propia silueta y en ella identificar los lugares del cuerpo en los que se ubican ciertas emociones, por ejemplo, ubicar en el cuerpo, donde está el dolor, la alegría, el placer.

⁸ Alrededor de los cuales debían escribir lo que ellas y ellos pensaban y decían sobre la sexualidad, lo que la gente les decía que era la sexualidad, y los principales errores que se cometen al hablar o practicar la sexualidad

de aprendizajes” donde se consignaba todo lo que las y los jóvenes consideraban como aprendizaje a través de las preguntas “¿cómo llegamos?” y “¿cómo nos vamos?”. Allí pensamos quienes eran ellos y nosotros, antes de empezar este trabajo conjunto y en quienes nos habíamos convertido para este punto, por lo tanto, esa actividad fue muy significativa, pues como investigadores fue importante reconocer que nuestro paso por el colegio tuvo efecto, y que los jóvenes identificaron aprendizajes que plasmaron en sus escritos. Al finalizar la actividad, reflexionamos sobre sus percepciones y se concluyó el trabajo en campo.

En las últimas fases de la investigación, una vez salimos del campo, nos enfocamos en la categorización y posterior escritura del informe. En primera instancia se hizo una categorización axial y se ubicaron las dos categorías que abarcan nuestra investigación: discursos y prácticas. Posteriormente identificamos palabras y frases que fueran reiterativas, las mismas que se convirtieron en categorías emergentes como *relaciones de poder y control*, *relaciones intergeneracionales*, *estereotipos*, *socialización y crianza diferencial de hombres y mujeres*. Así se construyeron las categorías y subcategorías que se presentan en el capítulo de hallazgos. Es preciso señalar que las categorías no se construyeron previas a la investigación, pues como se mencionó anteriormente, la investigación cualitativa es un lienzo que se colorea a medida que el discurso fluye.

Para la fase de escritura de este informe de investigación debimos hacer varias preguntas, entre ellas; ¿cómo referirnos a los participantes?, ¿por qué hacerlo de una u otra manera?, ¿cómo seleccionar los testimonios? (eran demasiados) y ¿cómo analizar la información?, sin dejar nada importante de lado, estaba claro que el poder de síntesis era fundamental. En primera instancia decidimos hablar de juventud y no de adolescencia por diversos motivos: primero, porque la categoría de adolescencia es más específica en términos de curso de vida, lo cual no permite abarcar en su totalidad el conjunto de sujetos participantes en la investigación; y segundo, porque el término juventud permite incluir tanto mayores como menores de edad. También decidimos descartar la utilización de los términos “hombre y mujer” para referirnos a ellas y ellos, porque coloquialmente se utilizan para hacer referencia a personas adultas. Así mismo se contempló nombrarles como “chico y chica” pero se pudo apreciar que era un apelativo un tanto impersonal y para fines de la investigación, poco operativo.

Para presentar los testimonios de las y los participantes, se decidió utilizar un acrónimo compuesto por la inicial del nombre, acompañado de su sexo y edad, dado que las y los participantes son menores de edad⁹, se descartó la idea de usar nombres propios.

Al finalizar nuestra propuesta dentro de la institución educativa, se hizo un sondeo de los principales temas que habían sido del interés de las y los jóvenes, preguntándoles en que temas les gustaría ahondar más, o que elementos les gustaría que se abordaran en su educación sexual, así pues, posterior a las múltiples sesiones de construcción conjunta, dialogo abierto, y participación mutua, se plasmaron sus principales preguntas, temas de interés, elementos más reiterativos en sus experiencias cotidianas, los cuales fueron fundamentales para la construcción del material didáctico en formato cartilla, donde se plasma estos elementos que, basados en nuestra investigación y experiencia, consideramos que son los más importantes en y para la formación de las y los estudiantes.

5.5. Estrategias y técnicas metodológicas implementadas

La siguiente matriz contiene y explica las estrategias y técnicas que se emplearon en la investigación.

Estrategia/técnica Instrumento	Objetivo	Explicación/definición	Cómo se empleó
Relatos de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar la trayectoria vital de una persona • Conocer un aspecto específico de la vida de alguien • Interpretar la cotidianidad práctico- 	Se define, como el relato de una persona sobre su vida o sobre un aspecto de ella. Se sitúa en un segundo nivel de interpretación pues interpretamos una producción del narrador, que	Durante todo el proceso de la investigación, constantemente se tuvieron en cuenta los relatos de las experiencias importantes en la vida de las y las jóvenes. Asimismo, sus relatos

⁹ vale la pena aclarar que todo se hizo bajo el consentimiento de sus acudientes, mediante un consentimiento informado (Anexo C)

	discursiva de las personas investigadas y sus contextos	a su vez es una interpretación de su propia vida (Francisca Mendoza, et al. 30)	fundamentaron el análisis, es decir que conocer elementos de sus vidas fue la base para la escritura de la tesis.
Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar opiniones entre miembros de una comunidad que comparte ciertos elementos. • Conocer las percepciones y actitudes de un determinado colectivo. 	Una técnica propia del enfoque cualitativo para recoger información captando una realidad o situación social de un colectivo mediante una suerte de debate o discusión (Rubio y Varas. P.-36)	Se establecieron en tres momentos, uno inicial, para conocer las percepciones y el significado de la sexualidad. Otro intermedio, para conocer sus inquietudes, y uno final para comprender qué había sucedido algo a lo largo de las sesiones.
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la información • Posibilitar y fortalecer la interacción investigador-investigado • Analizar lo que se dice, se hace, y actitudes de las personas que hicieron parte de la investigación. 	Encuentros cara a cara entre el investigador y la persona investigada “informante” para conocer las perspectivas que tienen los investigados sobre sus vidas, experiencias o situaciones. Siguen el modelo de conversación horizontal entre iguales. (S. Taylor. R, Bogdán. p. 101)	Si bien las entrevistas se usan más frecuentemente en fases iniciales de las investigaciones, en esta experiencia se usaron en una fase intermedia, para, conocer sobre la vida de las y los jóvenes, los discursos que han interiorizado a partir de lo que otras y otros les han dicho, y sus opiniones libres sobre la sexualidad, el amor y las emociones, entre otros.

Mapas corporales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la relación que los jóvenes establecen entre el cuerpo y las emociones • Analizar cómo conciben los sentimientos y los tabúes que aún permanecen sobre el cuerpo y las emociones. 	Estrategia lúdica para reconocer su propio cuerpo y sus emociones, sensaciones físicas positivas o negativas en un contexto o situación específica. (Tamayo. p.24-25)	Se utilizaron para conocer sus emociones, pues los jóvenes (sobre todo los hombres) se inhibían al hablar de emociones y sentimientos. Esta técnica se usó para interactuar y permitir la apertura al diálogo
Encuestas ¹⁰	<ul style="list-style-type: none"> • recoger datos estadísticos/ cuantitativos como edad, género, orientación sexual, formación, entre otras. 	Es una técnica que permite describir situaciones, se miden una o más variables específicas con respuestas cortas y claras generalmente	Se realizó en una fase inicial, para caracterizar a las y los jóvenes, la información recolectada sirvió para enfocar más la investigación

6. Hallazgos

En este capítulo se exponen los resultados y hallazgos alcanzados con la investigación, sustentados en la experiencia empírica como investigadores y a la luz de los planteamientos de autores como Michael Foucault, Judith Butler y Elvia Vargas, entre otros. El capítulo se alimenta con las narrativas de las y los estudiantes e involucra, de manera indirecta, la percepción de algunos docentes, madres y padres de familia para entender cómo se imparte y recibe la educación sexual en la Institución Educativa INEM Baldomero Sanín Cano. Nos encontramos con que la educación sexual es naturalmente coercitiva e impositiva tanto en el ámbito escolar como en el familiar, sus ejes transversales son el control y el poder, esto obedece al desconocimiento de los elementos propios del desarrollo y de las interacciones de las y los jóvenes por lo que se hace necesario comprender estas

¹⁰ Tabla 1.

realidades y factores para sustentar una propuesta de educación sexual integral. Además, se identificó que los canales de diálogo en las relaciones intergeneracionales algunas veces entran en tensión y en otras se diluyen y como se verá más adelante, se generan desconfianzas y silencios al momento de abordar el tema. Se recomienda al lector hacer énfasis en la comprensión del poder para entender de manera óptima los resultados y el análisis de los hallazgos. Es importante precisar que, el enfoque de género es transversal a las nociones y testimonios analizados y a su vez es transversal en la investigación a las nociones y testimonios explicados, hallazgos que se recopilan en los siguientes subtítulos: *“Control y poder: educación sexual represiva”*; *“Brecha intergeneracional en la educación sexual”: desconfianza en doble vía”*; *“a mí me daría pena hablar de sexo con un profesor” desencuentros en la comunicación entre estudiantes y docentes”*; *“los mandatos de masculinidad y feminidad: entre ser y habitar el mundo como hombre y mujer.”*

6.1. “A uno todo el mundo le dice que debe hacer con su vida”: control y poder en la educación sexual

“Si la concepción de la sexualidad es negativa la acción educativa que emprenda el maestro estará basada en el temor, la sanción y el control”

Elvia Vargas Trujillo, 2007, p- 54

El control y el poder están presentes en el desarrollo personal y socialización de la persona pues constantemente se insta a ejercer ciertos comportamientos y reprimir otros. Esta dinámica es común tanto en el ámbito familiar como en el escolar, donde las y los jóvenes, son los principales sujetos sobre los que recaen estas prácticas represivas de poder y control social.

Como se explicó en el capítulo de referentes teóricos, las prácticas discursivas subyacen a todas las acciones humanas, están siempre permeando las conductas y se materializan bien sea en lo que se hace y se dice, o también en lo que no se hace y no se dice. Así, las prácticas discursivas trascienden expresiones como “yo no soy ‘marica’, yo soy un hombre” o “el sexo es solo penetrar” y van dirigidas a lo que subyace a estas frases, lo cual configura ‘los ocultamientos’, los gestos, las

burlas, la vergüenza, que pueden acompañar lo que se dice, como expone Butler (2004) “es necesario ver lo que hay detrás del discurso; los procesos que rigen, sujetan y controlan” (p. 137) para entender su sentido. Las prácticas discursivas también están permeadas por el contexto en el que se encuentra la persona que lo dice, la escuela, la familia, un sitio público o privado. En este apartado se le da peso a dos elementos que acompañan las prácticas discursivas sobre la educación sexual, nos referimos al *poder* y el *control* en el contexto de las instituciones educativas, ese que se materializa a través de docentes y administrativos; no obstante, en algunos apartados es necesario hacer alusión a lo que sucede en la familia.

Para Foucault, todo ser humano es atravesado por el poder, este tiene la función principal de administrar la vida. En sus palabras el poder es ejercido por el soberano sobre los súbditos, siempre un ser superior influye sobre las decisiones de los que se encuentran en lo que pudiera denominarse como grado inferior de importancia y por tanto se les asigna menos poder. El poder se expresa a través de su intromisión en diferentes momentos de la vida, incluso sobre la corporeidad, las conductas y opiniones. Se identifica entonces que, así como lo plantea Foucault en el siglo XIX, los dispositivos de poder sobre la vida siguen presentándose y ocupando un lugar importante en las formaciones discursivas de las y los jóvenes de esta investigación.

En consonancia con lo anterior se encuentra que el poder no es algo que se detenta únicamente, pues también se ejerce y se practica en diversas situaciones. En la vida cotidiana de las y los estudiantes se hace evidente el poder que, sobre ellas y ellos, ejercen las prácticas discursivas que reciben permanentemente de otras y otros, generalmente adultos. Desde temprana edad las y los jóvenes fueron sujetos de diversas prácticas discursivas, provenientes de padres, maestros, quienes que a través de sus discursos han orientado formas de controlar sus corporeidades, relaciones e incluso sus interacciones, así lo deja ver una de las estudiantes, cuando se le pregunta sobre el papel que otras personas tuvieron y tienen en su formación.

“A uno todo el mundo le dice que debe hacer con su vida, lo que debe estudiar, con quién debe andar, con quien relacionarse, como si uno no pudiera tomar sus propias decisiones” S, M, 16 años

De esta manera, la estudiante comparte su realidad y señala dos elementos a tener en cuenta; primero, la intromisión constante de otras y otros en su vida y decisiones personales y, como consecuencia, se identifica que la actuación social no la realiza como un deseo personal, sino para

responder a una demanda exterior, en otras palabras la actuación de esta joven debía responder a lo que se consideraba estar bien y era aceptado en sociedad, y se coincide con lo propuesto por Elvia Vargas (2007) “las decisiones de los jóvenes son inmediatas por cuanto se toman en cumplimiento de una regla de conducta no escrita” (p. 50), especialmente en lo que ella denomina como el cumplimiento de una regla de conducta que si bien no está escrita si es una demanda implícita, y segundo, hace referencia al atributo de inmadurez que se le asigna a las y los jóvenes, pues la sociedad -encarnada en este caso por personas adultas- desconfía de las decisiones que la joven toma, es así como se identifica que otras y otros tienen el poder de decidir sobre ella y generalmente, sustentan su actitud en la supuesta experiencia y conocimiento que tienen, lo que se puede asimilar al adultocentrismo¹¹, pues si bien es verdad que los adultos pueden tener mayor experiencia de vida, también es cierto que a las y los jóvenes se les debe empezar a reconocer como sujetos con posibilidad de autoenunciación y toma de decisiones.

En este mismo sentido otro elemento importante del que es necesario hablar es sobre la desconfianza que se presenta en doble vía: de adultos hacia jóvenes y de jóvenes hacia adultos, como se verá a continuación.

¹¹ Duarte (2015) define el concepto como “la manera en que cada sociedad se imponen a las personas consideradas menores, unas ciertas posiciones en la estructura productiva, reproductiva y e institucional y se constituyen unos imaginarios que legitiman dichas posiciones en base a una cierta concepción de las edades” (2015, p. 91)

6.1.1. Brecha intergeneracional en la educación sexual: desconfianza en doble vía

6.1.1.1. Desconfianza en el ámbito escolar.

6.1.1.2. “A mí me daría pena hablar de sexo con un profesor” desencuentros en la comunicación entre estudiantes y docentes.

La escuela como el segundo espacio de socialización más importante, también se convierte en espacio para la reproducción del poder intergeneracional, un ejercicio de poder y control que se refleja en la manera que tienen las y los jóvenes de relacionarse con los docentes. Una muestra del poder docente-estudiante en las instituciones educativas, la manifiesta una de las estudiantes que participó en la investigación.

“el profesor que nos dio la clase de sexualidad hablaba de cosas todas raras, y como de la importancia de la familia, de que solo tuviéramos sexo cuando fuéramos a tener familia pero que ahora no estábamos en edad de esas cosas” C, M, 16 años.

El relato anterior coincide con lo que menciona Foucault acerca del ejercicio del poder sobre la sexualidad “el poder, dicta el sexo y su ley, el sexo es colocado bajo un régimen binario, lícito o ilícito, permitido y prohibido” (p- 80) en este caso, lo lícito sería el hecho de tener sexo únicamente con fines de reproducción, una postura que, para las nuevas generaciones suena raro, en tanto es reduccionista, heteronormativa y excluyente, pues no tiene en cuenta otras múltiples prácticas sexuales no necesariamente ancladas al ejercicio de la reproducción, ¿si no quiero ser mamá ni me quiero casar no puedo tener relaciones sexuales? Esta pregunta igualmente, subyace al relato, un discurso desde la perspectiva de otra generación que desconoce las expectativas de las y los jóvenes de esta época.

Lo que se identifica en el relato tiene dos aristas: por un lado, el discurso común entre madres, padres, docentes (generación adulta) y por el otro, un discurso que comparten (la generación joven) las y los estudiantes en relación con una sexualidad más flexible. Lo que se mencionó anteriormente tiene que ver también con la imposibilidad de expresar el punto de vista u opinión sobre la sexualidad

en los escenarios escolares, pues entre otras cosas, para las y los jóvenes, los docentes no parecen ser una figura legítima de orientación, pues no conciben la idea de abordar la sexualidad con estos. Así lo narra esta misma estudiante:

“a mí me daría mucha pena hablar sobre sexo con un profesor, uno con ustedes [los investigadores] habla más en confianza, pero con un profesor no” C, M, 17 años

Nuevamente partiendo de la desconfianza antes mencionada, las y los jóvenes no sienten la confianza y por ende tampoco la comodidad de sostener diálogos con los profesores, pues no abren espacios necesarios y adecuados para esto, su relato. Por otro lado, el mismo relato también deja ver que con los investigadores sí sienten la confianza, que se prefiere recibir orientación de una persona externa a su contexto, que de una persona con quien se supondría tiene una relación de mayor confianza, sea por características como la edad o el acercamiento, lo cual, nuevamente nos lleva a mencionar el obstáculo que representa para la enseñanza de la educación sexual, el conjunto de brechas intergeneracionales presentes en las prácticas discursivas de adultos, y jóvenes, pues ambos tienen visiones diferentes sobre el mundo, al respecto Muñoz (2011) señala

Si se asume que cada generación vivencia contextos que contienen elementos a los que se enfrenta en tanto antagonismos, ocurre que en el caso de dos generaciones que se suceden una a la otra, los antagonismos son distintos pues los mundos exteriores (la realidad socio histórica) e interiores (la conciencia) han cambiado, de modo que, mientras los adultos se enfrentan continuamente a algo que permanece en ellos (plasmado en su conciencia como exterioridad vivida), los jóvenes tienen como referencia básica un mundo diferente al de los adultos, y en ellos, habrán desaparecido elementos que los mayores conservan dentro de sí. (p- 124)

Estas visiones diferentes del mundo ocasionan que, por un lado, las y los jóvenes consideran los adultos, como personas que, pese a su edad, no tienen mucho conocimiento sobre la sexualidad, por el otro, los adultos, en este caso los docentes- atribuyen esta ignorancia a los estudiantes, como se sustenta en el siguiente relato

“el profesor que nos dio la clase de sexualidad cuando uno quería participar decía que los jóvenes no sabíamos nada de eso y por eso éramos tan irresponsables, porque no escuchábamos a los que sí saben del tema y prácticamente lo callaba a uno” C, M, 17 años

En el relato de la estudiante se identifican dos elementos de análisis; primero, el docente, considera que las personas jóvenes no pueden tomar decisiones autónomas, y siempre debe guiarles alguien más, lo cual es una muestra de la desconfianza y el temor que se tiene ante la sexualidad juvenil, pues el docente no permite el libre diálogo debido a su idea errada de lo que es la juventud como sujetos irresponsables, por otro lado el segundo punto hace referencia a la barrera creada por el docente que no permitía una significativa interacción. La interacción se concibe como elemento vital a la hora de abordar temas como la educación sexual, a esta percepción se había referido Zoila Reyes quien en su investigación dice que: “Dentro de la cotidianidad propia del quehacer educativo, cabe destacar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere interactuar de manera significativa mediante la comunicación, para responder a las demandas y necesidades de una generación de estudiantes” (p. 78) como lo dice la autora, se pudo identificar que sin diálogo intergeneracional, la educación - en este caso la educación sexual- no será más que un discurso unilateral y sesgado.

En esta investigación, no es posible hablar del poder de manera aislada, porque como se puede ver, el poder es inherente al ámbito educativo porque allí se ejerce el control por parte de quien detenta poder¹². En pocas palabras, la función del poder y del control es, gestionar, reprimir y suprimir a la otra o el otro y en términos de Butler, es *censurar* a los individuos. Con esta idea coincide Elvia Vargas, (2007) al decir que “la sociedad debe asegurar que sus individuos que forman parte de ella cumplan con los patrones de conducta establecidos culturalmente, esto se logra mediante el control que ejerce cada grupo social sobre sus individuos”, (p- 35) esto es, el control que en el caso de la escuela se ejerce sobre las y los jóvenes, con la intención de moldearlos de acuerdo con la exigencia propia de los parámetros escolares.

El poder se materializa en las prácticas discursivas de las generaciones adultas (progenitores y maestros), quienes consideran que hablar del sexo con jóvenes no es apropiado, no es “moralmente correcto”, y así se ratifica lo que plantea Foucault (1970b) “entre poder y sexo se establece una relación negativa, de rechazo, exclusión, desestimación y aun ocultación y máscara” (p. 80). Esa ocultación a la que hace referencia el autor se convierte, para las personas adultas en la máscara que usan para evadir el tema con las personas jóvenes. Así se logra que un tema tan importante para la actual generación se deje de lado y se convierta en el pretexto para ampliar la brecha entre la generación adulta y la generación joven. No obstante, en un análisis más profundo, se identifica la

¹² Para la investigación, siguiendo a Foucault, el poder tiene la facultad de ejercer control, es decir, el poder per se, contiene control.

censura a la que se somete el sexo porque puede salirse del control hegemónico de las normas impuestas por diferentes instituciones como lo son la escuela y la familia, como menciona Ochoa (2004) cuando habla del control como “el conjunto de instituciones, estrategias y sanciones sociales que pretenden promover y garantizar el sometimiento del individuo a los modelos y normas (2004, p- 44)., por ser los ámbitos en los que a través del discurso, se aprenden las normas inhibitorias que se legitiman y reproducen en las prácticas.

Para la investigación el interés, como se ha podido apreciar, versa sobre el poder que se ejerce respecto a elementos fundamentales de la existencia como los comportamientos, la socialización, y en general, la sexualidad; sobre esta última recaen tabúes, represión, y censura, “el sexo es un secreto, este se reduce al silencio” (Foucault, 1970, p. 76). El poder, como lo dice el autor, constriñe y reduce a la sexualidad a la esfera más secreta e inexistente posible. En concordancia con la afirmación del autor, se podría decir que la función que sigue teniendo la educación sexual dentro de las instituciones educativas y la familia, es reprimir y censurar prácticas discursivas y formular otras con base en los deseos particulares de los docentes, padres y madres, directrices gubernamentales o políticas públicas nacionales, así pues, la sexualidad se torna en un elemento que si bien, ahora es más conocido y difundido, sigue teniendo principios restrictivos y coercitivos.

6.1.1.3. Desconfianza en el ámbito familiar

6.1.1.4. “Ellos son de otros tiempos”: brechas intergeneracionales entre madres, padres e hijos

A propósito de las dificultades de comunicación materializadas en la desconfianza como producto de la brecha intergeneracional que impide a los adultos (docentes y progenitores), reconocer a las y los jóvenes como sujetos racionales y, a estos segundos reconocer a los primeros como sujetos de confianza, la familia se ubica en el último lugar como opción de información, a la que esta estudiante recurriría para resolver sus inquietudes sobre sexo y sexualidad. Como explica la siguiente estudiante en su relato.

“en temas de sexo (...) yo primero hablo con alguien conocido o un amigo, después de pronto hablo con mi hermana, y ya con mis papás casi nunca, ellos solo le van a decir a uno que uno no está en edad para esas cosas, y que espere a estar mayor y como siempre creen que tienen la razón entonces toca hacerles caso según ellos.” LH, M, 17 años

En este testimonio se evidencia cómo las relaciones que se construyen son diversas y así mismo se confía más en los conocidos o amigos que en integrantes de la familia, bien sea hermana o papás. En este mismo sentido de la desconfianza, la joven identifica que los progenitores buscan excusas para evadir su responsabilidad. La primera excusa, es la edad *“que uno no está en edad para esas cosas y que espere a estar mayor”*, segundo, el adultocentrismo, porque los progenitores, al ser adultos *“siempre creen que tienen la razón entonces toca hacerles caso según ellos”* además, los testimonios de nuevo presentan la brecha generacional que existe, pues las y los jóvenes, no contemplan la idea de hablar abiertamente en la familia sobre este tema porque consideran que los progenitores no son personas en las que se confíen temas relacionados con la sexualidad.

Las y los jóvenes reconocen a los padres y madres como sujetos ajenos a su proceso de formación en educación sexual, pues los perciben como controladores y represores de sus libertades debido a las épocas en las que tanto los progenitores, como las y los hijos, crecieron, lo que trae como consecuencia, que poco o nada se hable del tema. Así lo narran dos estudiantes.

“los papás de uno no saben sobre esas cosas, [relaciones sexuales, prácticas sexuales] ellos son de otros tiempos, y ahí era muy diferente todo, y tenían un poco de hijos (...) pero a uno ellos lo quieren controlar siempre” DN, H, 16 años.

“Los adultos son personas chapadas a la antigua, como anticuados en esos temas [sexualidad, relaciones de pareja] a veces hasta se aprende más en internet (...) son muy cerrados” S. M, 16 años.

En estos dos testimonios la y el joven identifican diferencias generacionales, ambos reconocen que sus madres y padres son de otra época, una generación en la que no se hablaba de sexualidad, y, por lo tanto, son personas que se quedaron en el túnel del tiempo. En el segundo testimonio se reconoce esa misma diferencia de época que los distancia pues los tiempos actuales son diferentes, y se cuenta con otros recursos que sus progenitores no tuvieron en su momento, como el internet para informarse de temas sobre sexualidad. Podría decirse entonces que las distancias generacionales crean distancias

relacionales que, en el caso de los progenitores, se resuelve con la imposición del poder. Lo anterior tiene afinidad con los hallazgos de Felliti en una investigación realizada y documentada el año 2009

En todo caso, el poder que mantienen los mayores sobre la educación de las nuevas generaciones hizo más heterogéneo el panorama, adolescentes y jóvenes que entraban en franco diálogo con sus padres y otros que buscaban respuestas entre sus pares y en las opciones que ofrecía la pujante industria cultural: el cine y la televisión (p. 13)

A propósito, otro estudiante plantea como estas brechas generacionales se amplían debido al poder que tienen los padres y madres sobre la formación en sexualidad.

“mi papá me dice que a mí me toca hacerle caso porque él es mi papá y él sabe más de esas cosas, y que él sabe que uno a esta edad solo piensa en sexo y piensa con otra parte, pero no con la cabeza, y yo le digo a él que yo no pienso así, que yo soy responsable, pero él no cree” TM, H, 15 años

El estudiante en su relato trae a colación de nuevo el poder que el padre tiene sobre la sexualidad de su hijo, en este caso el poder se ancla al conocimiento, del cual, según él padre, está desprovisto su hijo. El padre toma como premisa para controlar y reprimir al joven, la idea de la minoría de edad como etapa en la que no se tiene conciencia ni raciocinio, y no escucha las razones de su hijo.

A propósito del poder y control intergeneracional (de padres a hijos) en relación con las normas una estudiante se refiere a la hegemonía:

“mi papá me dice que él me quiere ver a mi casada más adelante con un buen hombre, y así con una familia, que eso lo haría muy feliz, y pues yo no sé si a mí eso me gustaría, siento que mantener a un niño es muy difícil”

Esta estudiante con apenas diecisiete (17) años, siente presión sobre sus decisiones a partir de las expectativas de su padre, las mismas que ella aún no está segura de compartir, de esta forma se aprecia como el padre (la generación adulta) ata el futuro de su hija (la generación joven) a la tradición del matrimonio, la familia, los hijos, sin consultar previamente lo que su hija está pensando sobre su propio futuro, este padre se atreve a elucubrar sobre el proyecto de vida de su hija, una práctica discursiva que a todas luces muestra que los proyectos de vida no coinciden. Es claro, como lo expone Diez (2015) “A las niñas, se les socializa para la reproducción y para permanecer en el ámbito

privado, y se las educa para la entrega y la renuncia como signos de su valía personal, reprimiéndoles los deseos de autonomía y realización personal” (p- 82) esa toma de decisiones por parte de los adultos sobre la vida de los más jóvenes es muestra del poder y control que implícitamente se ejerce en la familia, específicamente sobre las mujeres, en una cultura patriarcal como la nuestra, lo que generalmente no ocurre con los hombres.

En este mismo sentido, una joven relata su experiencia centrada en lo que su padre le ha dicho desde sus primeros años respecto a su comportamiento y las expectativas adultas

“Mi papá desde que estaba chiquita me dice que con mi forma de ser no me voy a casar porque una mujer debe ser más delicada, y que las mujeres con mi carácter no agradan mucho porque yo me enojo, a veces grito y no me gusta que me manden” S, M, 16 años.

En este testimonio la estudiante muestra la manera en que su padre la insta a tener un comportamiento que le permita habitar el mundo. Desde la perspectiva de él, ella necesita un hombre y la invita a cambiar para agradar a otros, pese a esto la estudiante pone de precedente a través de su enojo que no está dispuesta a obedecer ni cambiar para cumplir los sueños de su padre, los cuales están centrados en un discurso propio de su generación con el que desconoce las expectativas de su hija. Por otra parte, el discurso del padre gira en torno a la norma establecida socialmente para las mujeres, quienes deben casarse y tener una familia como materialización del éxito personal, sin embargo, la norma olvida un elemento importante en el desarrollo humano, las relaciones sexuales. Al respecto, una estudiante comenta:

“mi papa si me dice que me cuide de los embarazos, pero él dice que esas cosas de planificar son como formas de decirle a uno que tenga sexo entonces no está de acuerdo con planificar ni nada de eso, él es muy anticuado con todo eso y él no sabe que yo planifico, ja, que tal, un día se me salió y le dije algo sobre que me gustaría planificar y se enojó” L, M, 17 años

El relato de la estudiante se muestra como el control opera en dos direcciones: primero, lo que reiterativamente se viene mencionando, que en la investigación se indicó como la *desconfianza intergeneracional*. En este caso, el padre, relaciona directamente, el hecho de planificar con el libertinaje para sostener relaciones sexuales, de esta manera se genera desconfianza sobre el actuar de la hija, porque si planifica su práctica se considera como una apertura a la vida sexual, olvidando

las percepciones, deseos y aspiraciones de su hija. De la misma forma, así como se genera desconfianza padre-hija, también se genera desconfianza hija-padre, pues ella se abstiene de generar un acercamiento o una comunicación respecto al tema, por la reacción que anticipa de su padre ante este tema. Así pues, la brecha intergeneracional sigue creciendo y generando relaciones en las que la confianza es nula y, por ende, la relación se basa en una constante sospecha mutua.

La segunda dirección a la que apunta el testimonio, se basa en que el padre desconoce una actuación que inevitablemente se va a dar, con o sin su consentimiento, y desconoce que esa actuación puede darse de manera más políticamente correcta y responsable si se cuenta con canales de comunicación basados en la confianza hacia su padre y no en la represión, sin embargo, en la sociedad en la que estamos, a las mujeres jóvenes se las desconoce, se las considera asexuadas, sin permiso para sentir deseo. A la mujer, en su proceso de desarrollo, no solo se le niega aprender sobre su cuerpo como un asunto inherente a su vida, sino que se le limita la forma de relacionarse con él, se le imposibilita vivirlo, porque pareciera que el cuerpo de las mujeres en la juventud no les pertenece a ellas, le pertenece los progenitores o en su defecto a sus parejas o la sociedad.

Para finalizar, Como se vio previamente, el poder se encuentra en las interacciones cotidianas con padres, madres, docentes y pares y en las interacciones que se sostienen consigo mismos y con su entorno. Foucault (1970) dice que “el poder es un derecho de apropiación sobre las cosas, el tiempo, los cuerpos y en general sobre la vida” (p. 128) el mismo autor plantea que el poder prolifera en escenarios como escuelas, colegios, cuarteles y prisiones. Estos dos primeros serán los que se analizaron dentro de la investigación.

6.2. Los mandatos de masculinidad y la feminidad, entre ser y habitar el mundo como hombre o como mujer.

“El cuerpo (...) construye todas las relaciones corpóreas, ya que no pueden darse sin la intervención del cuerpo: incluso las relaciones interpersonales y sexuales se dan gracias a la intervención del cerebro y de otros órganos, toda la existencia

humana está, en sus diversos aspectos, vinculada con el cuerpo” (Alicia Campagnoli y María Luján, 2018, p.50)

Anteriormente se mencionaron el poder, el control, y las relaciones que se ven atravesadas por estos dos elementos. Se estructuran las relaciones de poder, pero queda la pregunta sobre ¿quién o qué se ejerce ese poder y control y de qué manera se ve materializado? En este apartado se tratará de encontrar la respuesta a este cuestionamiento.

El cuerpo es el sustrato físico a través del cual se vivencian las relaciones interpersonales, es el medio a través del cual interactúa, se relaciona y en general, existe el ser humano. Por lo tanto, si la sexualidad es una dimensión humana transversal a la existencia, el cuerpo debería ser el primer territorio para la sexualidad, el autoconocimiento, la exploración y el autocuidado. En esta investigación el cuerpo es un referente importante pues es justamente en él dónde se encarnan una serie de aprendizajes producto de las imposiciones sociales y culturales, el poder, en función de las reglas tradicionalmente aceptadas sobre el cuerpo, del cual habla detalladamente esta investigación. A continuación, se presentará el análisis realizado en referencia a la experiencia de las y los jóvenes con relación a su cuerpo y cómo la familia, la escuela y la sociedad permiten o inhiben, a las y los jóvenes, para relacionarse con su sexualidad.

La sexualidad es la dimensión más personal de cada ser humano, pero a su vez, está sujeta al control, por lo que en este apartado se hablará de esta dimensión tomando las decisiones corporales como un espectro que va desde las formas de relacionarse con el cuerpo y los demás, hasta la manera de entablar relaciones con sí mismos y con el grupo de pares.

Se advierte que en esta investigación se hace hincapié en las diferencias entre las experiencias corporales femeninas y las masculinas, pues se identifica y ratifica la relación asimétrica que se materializa en el ejercicio de control sobre el cuerpo femenino. Así se muestra en la cartilla de Género del Ministerio de Justicia, cuando menciona:

Generalmente a través de discursos de poder, se ha puesto a la mujer en situación de inferioridad frente al hombre, “(...) a través de imaginarios sexistas, de patrones estereotipados de lo femenino y lo masculino, le han otorgado al hombre la supremacía del poder y control sobre la vida de las mujeres, naturalizan el ejercicio de las violencias y subvaloran e inferioriza a las mujeres (2013, p. 77).

Lo anterior se visibiliza en las relaciones interpersonales, en la definición de mujer como el sexo débil, fundamentada en la diferencia respecto a la disposición fisiológica del cuerpo masculino, lo que crea efectivamente las practicas discursivas que no solo ponen al cuerpo femenino en desventaja por lo que han denominado sensibilidad, que se asigna predominantemente a las mujeres y se dota de una valoración negativa, que, a su vez, es utilizada para violentar permanentemente a la mujer por estar en dicha desventaja. Mientras tanto el hombre ocupa un lugar como el sexo fuerte, y fundamenta la idea de la masculinidad dominante sobre la feminidad. Sin embargo, el discurso per se no ejerce control, en términos de Butler, el sujeto hablante ejerce control sobre el discurso y sobre lo que subyace a este, es decir que, como sujetos, el control se ejerce sobre las propias prácticas discursivas y las de los demás. A propósito, dos estudiantes comentan:

“yo nunca lloro, no me gusta que me vean llorar, de pronto lo he hecho algunas veces, pero solo, llorar o estar triste da pena, además como siempre uno piensa eso de que los hombres no lloran y que las mujeres son las que chillan por todo, pero eso es una bobada, si uno quiero llorar pues llora” TM, H, 15 años.

“sí es raro ver a un hombre llorar, hasta es incómodo” S, M, 16 años.

Por un lado, lo que relata el estudiante TM muestra cómo los imaginarios sobre la masculinidad se orientan a la prohibición de expresar sus emociones a través del llanto por ser una manifestación que “da pena”, que debe hacerse en soledad, pues “las mujeres son las que chillan por todo” y como lo menciona (Montes 2003) “a los hombres les corresponde ser fuertes” (p. 212) como parece que este joven ha aprendido en su socialización con la idea “de que los hombres no lloran”. No obstante, cuando el estudiante afirma que eso es una “bobada”, muestra que existen nuevas formas de ser hombre, un hombre que expresa y que cómo él mismo dice “si uno quiere llorar pues llora”, sus palabras dejan ver que, a pesar de la presencia del imaginario, no recrea ese discurso castrador e inhibitor de la masculinidad tradicional y él pone en evidencia la posibilidad de otras prácticas, y, por ende, de otra masculinidad.

Así pues, mientras que la estudiante está reproduciendo en sus propias prácticas discursivas el imperativo de la sociedad que señala negativamente ver llorar a un hombre por ser algo “incómodo”, esto se puede relacionar con lo que dice de los Ríos (2015) cuando afirma “El mandato funciona tan bien que en la soledad cada mujer es vigilante y censora de sí misma y ha asumido el sentido patriarcal de su vida” (p.11) como sucede con la estudiante a quien le parece incomodo ver

llorar a un hombre. Si bien es al hombre a quien se le enseña a temer a la debilidad, en este caso es ella, la mujer, quien se encarga de ejercer el control que se mencionaba inicialmente con Butler, a través y sobre las prácticas discursivas propias y de otras y otros.

A propósito, una estudiante habla sobre una práctica discursiva muy común entre sus compañeros de clase:

“A mí me da mucha rabia, por ejemplo, siempre que uno llega triste o enojada preguntan que si es que le vino la menstruación y lo dicen con burla, entonces a uno a veces le da pena, aunque a mí ya me da igual” S, M, 16 años.

Los discursos sobre la debilidad y sensibilidad se siguen asumiendo como propios de las mujeres, la menstruación, que en términos hormonales implica un proceso que a veces se relaciona con cambios en la manifestación de emociones, se convierte en este caso en la razón que la estigmatiza y la pone justamente en una naturalizada relación desigual.

En este discurso masculino, se usa como pretexto la menstruación a la que se reconoce como responsable de actitudes o cambios de humor, sin tener en cuenta otros factores que influyen en el sentir, el pensar y el actuar. A su vez, como dice la estudiante, los comentarios van acompañados de burlas que generan malestar. Así lo explica Tarzibachi (2017) cuando menciona que sobre las mujeres se crea una constante vigilancia y adecuación social a partir de los sentidos socioculturales que carga la menstruación.

Continuando con lo mencionado, otra estudiante habla sobre los comentarios que hace su padre también respecto a la menstruación:

“la primera vez que tuve el periodo, mi papá empezó a decirme que mucho cuidado con los embarazos, que, porque ya podía quedar en embarazo, que porque él sabe cómo son las niñas a esta edad y se ponen por ahí a ‘darlo’ (mantener relaciones sexuales)” L, M, 17 años.

El relato de la estudiante da cuenta de la idea errónea de los padres sobre la sexualidad, en este caso femenina y se niega la lectura del cuerpo como territorio para ejercer la sexualidad, así se muestra que el cuerpo de las mujeres es para algunas personas (los padres) un territorio de prohibición. Pero esto tiene que ver con los reduccionismos que esto genera, pues constantemente

el cuerpo de la mujer se dota de riesgo, y lo que para una sociedad patriarcal implica ser mujer joven se reduce al riesgo constante de quedar embarazada.

A esta estudiante su papá -hombre- le advierte el riesgo que implica desde su perspectiva, tener relaciones sexuales, que trae como consecuencia el embarazo, la reproducción. Por su edad 17 años, se percibe a esta joven como inmadura y, por tanto, según su padre, su hija es una persona que desconoce el mundo, de ahí que se perciba el embarazo como un riesgo, lo cual representa un claro control sobre el cuerpo de su hija y las decisiones que toman respecto a sus propios cuerpos.

Los aprendizajes derivados de lo que tradicionalmente se espera que sea una mujer; madre, esposa y cuidadora, hacen del cuerpo un lugar sobre el que acontece, casi siempre, lo esperado. Es necesario reconocer cómo los procesos de socialización juegan un papel importante en lo que respecta a la sexualidad. Nacer con vagina o pene automáticamente asigna a niñas y niños un lugar en la sociedad y unas maneras ‘apropiadas’ de estar en el mundo.

La primera referencia al género se hace cuando se nace (o antes de nacer) una persona y se basa en la observación externa de sus genitales, es en este momento que se determina si el recién nacido es niño o niña -lo cual lo liga directamente con el sexo-. A partir de esta asignación se toma una serie de decisiones que marcarán al sujeto para toda la vida; el nombre, el color de la ropa, los juguetes, etc. (Díaz, Alba, 2003, p. 5)

Anclar los genitales a la sexualidad se convierte en el ritual con el que inicia la identificación de las personas, de esta manera el cuerpo se convierte, simbólicamente, en un agente pasivo producto de lo que otras y otros sueñan y quieren para el futuro de ese nuevo ser. En esa misma lógica que define como eje en el sexo y el cuerpo, la educación sexual se centra en la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, porque se prioriza el sexo por encima de la persona y la mayoría de veces, el cuerpo se convierte para otras y otros en un ‘trofeo’. De esta forma, al cuerpo se le convierte en objeto que estará a disposición de otras u otros, se enajena así el cuerpo y se le niega a la persona la posibilidad de hacer de su cuerpo un territorio propio que sea habitado inicialmente por sí mismos a partir del reconocimiento de la sexualidad como dimensión inajenablemente humana e inherente a la existencia.

Ahora bien, para hablar del control sobre el mundo femenino, es importante mencionar lo que sucede en el mundo masculino, porque es indiscutible que los hombres se reafirman permanentemente

en diferentes ámbitos y con más énfasis en la escuela y la familia de tal manera que a ellos siempre se les permiten acciones que se les niegan a las mujeres. O lo que es lo mismo, al hombre, por el hecho de serlo, se le pone en una posición de poder, de superioridad frente a la mujer.

“Yo no entiendo porque los hombres pueden estar sin camiseta [en cualquier ámbito] y nadie les dice nada, pero si lo hace uno, la tratan horrible, a uno le enseñan a no mostrar mucho, a taparnos, a sentir pena, y los hombres si son libres de verse, vestirse como quieran y andar por ahí sin ropa” C, M, 16 años.

El control se instala sobre la mujer en sus formas de ser, de actuar, hasta el punto de traspasar la existencia en el establecimiento de lo que puede o no hacer con su cuerpo. Como lo menciona esta estudiante, ella no puede mostrar su cuerpo como si lo pueden hacer los hombres, para quienes quitarse la camisa resulta un acto de hombría para reafirmar la masculinidad, la virilidad, mientras que, para ellas, es impensable que en cualquier ámbito ejecuten la misma acción. Es evidente que sobre el cuerpo femenino se crea un recelo, una idea de privacidad anclada a lo impúdico, al control, y si llegara a transgredir esta “norma” para mostrar su cuerpo, inmediatamente sería juzgada e incluso se contempla la posibilidad de ser atacada y obligada a cubrirse por la vergüenza que ocasionaría este acto indigno, “(...) el cuerpo es revelador, en el caso de la mujer, en él se expresan el peso de las normas, valores y estereotipos referidos a su condición genérica, lo que les imposibilita cierta autonomía” (Rodó, 1987, p. 85). Como puede verse, la autonomía femenina es negada, en contraposición a la autonomía masculina que es otorgada. Por lo tanto, a la mujer no se le permite abierta y públicamente mostrar su cuerpo.

La realidad descrita en el párrafo anterior es percibida, incluso por los mismos hombres, esa presión social que les dicta a ellas cómo deben o deberían ser y actuar que es el reflejo de la asimetría hombre/mujer

“para un hombre es más fácil todo ese tema [referente a su sexualidad], porque a una mujer no la dejan hacer muchas cosas o la cuidan más, si me entiende” D, H, 16 años

Este estudiante reconoce que sobre las mujeres y su cuerpo se ejerce el control y ese control disfrazado de “cuidado” al que se refiere, no es más que el poder que se ejerce sobre la corporeidad femenina, ella no puede experimentar su sexualidad en las mismas condiciones que un hombre. De esta forma los hombres aprenden y reconocen que su sexualidad ocupa un lugar diferente al que ocupa la sexualidad femenina y, por ende, la posibilidad que él tiene de experimentar de forma diferente a

como lo puede hacer la mujer. Esa desigualdad hombre/mujer también es percibida por las propias mujeres.

“lo peor de los manes es que a toda hora quieren sexo, y uno les dice que no y se enojan, uno siempre tiene que estar disponible para ellos, y como ellos mantienen calientes, entonces siempre quieren” LH, M, 17 años.

La estudiante enuncia como sobre el cuerpo de la mujer se crea la idea de un objeto que debe ser controlado por el hombre, especialmente si a la pareja se refiere. Las mujeres siempre tienen que estar dispuestas a satisfacer al otro, sus necesidades sus deseos. La estudiante relata como en su experiencia ‘los manes’ intentan tomar posesión de ella. A la mujer los hombres la objetualizan para convertirla en blanco de sus deseos.

A propósito de la relación desigual y de control que se identifica respecto al cuerpo femenino, el siguiente relato ratifica lo dicho:

“a mí no me gustaría que mi novia se vista mostrando todo, se ve muy bonita, pero... no, para estar en la calle toca vestirse de otras formas, la chimba un montón de manes mirándola y diciéndole cosas, yo sí le diría que no se vista así” AY, H, 16 años.

Esta narrativa se convierte en una clara ejemplificación del control y el poder de los hombres sobre la sexualidad de las mujeres, al relato subyace ese deseo por controlar y poseer a las mujeres. El estudiante muestra cómo él, en su posición de hombre se auto otorga la potestad de decidir sobre la sexualidad de la mujer. Según él, su pareja no puede decidir por sí misma y del cumplimiento de su deseo se encarga él.

Como se ha visto hasta aquí el cuerpo de la mujer, responde a parámetros sociales, pero el cuerpo del hombre se ve de forma diferente, a él se le enseña que su cuerpo es, o al menos debería ser, la materialización de su virilidad y que su pene simbólicamente le otorga poder sobre las mujeres, lo que se conoce como el falocentrismo¹³. Por consiguiente, al hombre se le enseñe desde pequeño a “conquistar”, dado que su virilidad depende, entre otras cosas, de esta vivencia.

Se considera que “Los chicos siguen siendo por tradición socializados para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir

¹³ Se entiende como la acción de poner al hombre, su pene y su masculinidad como centro de todas las relaciones humanas

como femeninos o como no heterosexuales” (Diez, Javier, 2015b, p. 81) Desde la primera infancia la socialización y la crianza¹⁴ de los hombres están sujetas a estereotipos que fuerzan a comportarse en consonancia con lo que social y culturalmente se espera de ellos y para lograrlo, ellos actúan como se espera que lo hagan, porque lo que menos quiere un adolescente es que se le tilde de amanerado, delicado o “marica”.

“pues uno como hombre si como que quiere verse fuerte, y también uno busca no dejársela montar, yo no soy de pelear, pero si me buscan también toca responder, o si se meten con alguien que me importe como mi mamá o mi novia, toca defender lo de uno” TM, H, 15 años.

En el relato del estudiante se identifican dos elementos, por un lado, habla de actuar “como un hombre lo haría” porque un hombre se debe hacer respetar, y por el otro habla de la mamá y la novia como su propiedad “lo de uno”. Ese derecho de posesión es el que lo lleva a mostrar su poder cuando sea necesario, encarnado en la frase de “no dejársela montar”, porque en el argot popular dejársela montar es perder el poder como hombre, y por ende, pasar a ser controlado por otros, sirva esta ilustración para identificar situaciones en las que ellos sienten que dejan de ser hombres, y eso no le conviene para la construcción de su masculinidad, “el control sobre la sexualidad es ejercido por hombres sobre lo que se considera femenino” (Lugones, 2008, p. 84) como se puede ver, claramente, ser débil es algo que para ellos está asociado a la feminidad.

Pese a la argumentación anterior, en esta investigación se encontró que las mujeres también están cambiando, esta nueva generación piensa que ser mujer puede ser diferente y esto se representa en lo dicho por una de las jóvenes quien expresa que a ella no le gusta que la relacionen con ese estereotipo tradicional de delicadeza y debilidad que la hace ver inferior, este es un reclamo y una invitación a pensar que las mujeres también tienen la posibilidad de verse y sentirse diferentes en un mundo que pretende la homogeneidad.

“A mí no me gusta que siempre piensen que uno es toda delicada, o que crean que es débil, ¿me entiende? Porque muchos piensan que las mujeres somos así todas bobas” LH, M, 17 años.

¹⁴ La crianza es la manera de socializar a una persona ajustando su comportamiento y actitudes a lo establecido culturalmente e inculcándole valores reconocidos por la sociedad, o sea, conformándolo a lo que la sociedad determina que debe ser un hombre o una mujer (Torres, 2002).

En el siguiente relato un joven nos muestra cómo aprendió a poner su subjetividad y su actuación en juego, porque se autodetermina y autorregula sin imposiciones. Como él mismo relata, trata de forma diferencial a las mujeres, su actuación depende del contexto, y de qué significa para él la otra persona.

“Yo no me comporto igual y tampoco trato igual a alguien que me gusta o a una amiga o a alguien que no me parece bonita, hasta la forma de hablar y comportarme cambia también” T. H. 16 años.

Como puede verse, la estrategia de actuación del joven gira en torno a su disposición para relacionarse, esa búsqueda de estrategias que le permiten actuar según el contexto y las personas que le rodeen, ese actuar que pudiera llamarse propio de los hombres, esa posibilidad de cambiar y actuar diferente cuando les conviene.

Finalmente, las prácticas discursivas son patriarcales, heteronormadas, y contienen per se, micromachismos basados en el control, estas son las principales represoras de la diferencia o de lo que no responde al orden social hegemónico, Butler (2004) dice que “el control (...) lo utiliza un poder dominante cuando quiere controlar aquello que desafía y cuestiona su propia legitimidad” (p. 219) puesto que, lo que reta el orden social hegemónico (como un hombre que llora, una mujer que no se quiera casar, se vista como quiera, y que además no le guste recibir órdenes) pone en riesgo las pautas y normas impuestas y difícilmente cuestionables. Por consiguiente, librarse del poder y el control social parece ser una tarea pendiente, y se debe reconocer que, si bien puede ser bastante difícil desafiar las normas, se encuentran jóvenes que están dispuestas a hacerlo. Lo anterior ratifica la necesidad de pensar que la educación sexual puede ser diferente siempre y cuando incluya la diversidad, el respeto, los límites corporales y la libertad, porque la intención es desestructurar el control, el poder y la represión.

7. Conclusiones

La investigación fue fructífera en tanto se pudo plasmar en ella la inconformidad tanto de nosotros como investigadores de las ciencias sociales, como las de las y los jóvenes que en este momento se están formando en el Colegio INEM de Manizales. Al respecto podemos concluir que:

- Las políticas públicas sobre educación sexual se quedan cortas frente a las exigencias de la generación actual (las y los jóvenes del Colegio INEM de Manizales), porque dejan de lado categorías tan importantes como el cuidado, las emociones, las masculinidades, la diversidad y el enfoque de género, ejes fundamentales para lograr que esta educación sea holística e integral.
- La política pública sobre educación sexual responde a pautas gubernamentales que fijan parámetros desligados de la realidad que viven las y los jóvenes y desconocen sus opiniones, percepciones, deseos y expectativas. Además de ser excluyentes, como lo menciona Butler (1997) cuando afirma que la construcción social y política de los sujetos, se lleva a cabo desde parámetros que son entre otras cosas, binarios, heteronormados y claramente excluyentes.
- Los principales temas en la enseñanza de la educación sexual no pueden centrarse solamente en la prevención de embarazos y ETS, pues la sexualidad, como se dijo a lo largo de la investigación, abarca una amplia gama de elementos propios del desarrollo humano en las dimensiones física, social y mental. Además, como dice Elvia Vargas (2007) la sexualidad se desarrolla desde que nacemos y a medida que nos formamos como sujetos, además es parte integral de lo que somos como personas y por lo tanto el proceso de reconocimiento de nosotros mismos y lo que nos rodea, requiere de la participación y el intercambio mutuo”.
- Actualmente la educación sexual tiene una deuda con las y los jóvenes del Colegio INEM de Manizales, porque no parte de sus realidades y las su entorno, y se sustenta en principios hegemónicos, heteronormativos y excluyentes. Y dejar de ser, como dice Foucault (1976), espacios de restricción y relaciones de poder perpetuas.
- La construcción del micro currículo sobre educación sexual debe integrar a las y los jóvenes para que no se siga reproduciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje sesgado

y unidireccional que, perpetúa dinámicas de violencia, homofobia, misoginia y machismo como las que se identificaron y visibilizaron con la investigación.

- Para las y los jóvenes las redes de apoyo, en este caso la escuela y la familia, ocupan un lugar fundamental en su formación para la sexualidad, no obstante, al convertirse en ámbitos en los que se replican prácticas discursivas que perpetúan conductas patriarcales y machistas se convierten en cortapisas para formar de manera adecuada a las generaciones actuales y futuras.
- La investigación permitió identificar que las madres y los padres son actores fundamentales en la educación sexual de sus hijas e hijos, en consecuencia; se les debe hacer partícipes de este proceso y para lograrlo se requiere generar espacios de diálogo y escucha conjunta, en los que la escuela provea a las familias de herramientas adecuadas para una mejor educación sexual, y las familias se conviertan en ámbitos propicios para reflexionar con las y los jóvenes sobre los aprendizajes escolares.
- La investigación identificó la necesidad enunciar a las y los jóvenes como sujetos capaces de decidir sobre sus cuerpos, y no como máquinas de hormonas cuyo único interés son las relaciones sexuales, quitarnos el velo de los prejuicios y juicios de valor que estigmatizan a las actuales generaciones y trabajar conjuntamente para la construcción de una educación sexual basada en sus realidades debe convertirse en el fin principal de esta cátedra.
- La sexualidad humana es una dimensión de la vida que compete directamente a la antropología, pese a esto no ha tenido la suficiente cabida en ámbitos educativos, por lo tanto, es necesario que, se comiencen a generar espacios e investigaciones en torno a la sexualidad como generadora de subjetividades, y como orientadora en el desarrollo de la sociedad.
- Tras la experiencia investigativa se identificó que la antropología como disciplina de las Ciencias Sociales tiene mucho por hacer y aportar a la educación para la sexualidad en instituciones educativas.
- La sexualidad es inherente al desarrollo humano y forma parte integral de nuestra identidad, por lo tanto, requiere del proceso de autoreconocimiento y de conocimiento de las otras y los otros a través de relaciones intergeneracionales en las que se propicie el intercambio de ideas, sin sesgos ni asimetrías, solo de esta forma se responderá a las demandas y necesidades de escucha y respeto mutuo.

8. Anexos

8.1. Anexo A. Instalaciones Liceo Isabel la Católica



8.2. Anexo B: Solicitud de investigación y uso de la información.



I.E. INEM "BALDOMERO SANIN CANO"

"Proyección del Talento Humano en el Siglo XXI"

Res. de Aprobación No. 2228 Nov. 30 de 2016, expedida por la Secretaría de Educación Municipal
Nit. 890.802.548-5 Código DANE 117001002346 - Código ICFES 225557
Manizales - Caldas

Manizales, 18 de agosto de 2022

Estudiantes

U DE CALDAS

Referencia: Solicitud de consentimiento.

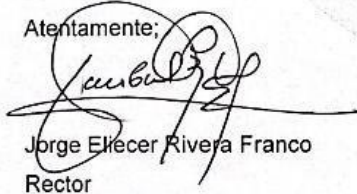
Atento saludo:

Señores estudiantes Angie Daniela Vargas Parrilla y Mateo Giraldo Álvarez, de Antropología de la Universidad de Caldas, ante su solicitud de consentimiento para el uso de la información, fotos y testimonios, con fines académicos y en la creación de la cartilla propuesta como resultado final en la investigación "Sexualidad y Adolescencia", que se ha venido desarrollando durante el presente año con el grado 8°-9°. 2 los días martes y miércoles. Y considerando que el tratamiento de la información será confidencial y la institución tendrá pleno acceso al resultado final y a la elaboración de dicha cartilla.

La Institución Educativa INEM "Baldomero Sanín Cano" autoriza el uso y manejo de dicha información, una vez que los padres y/o acudientes de los estudiantes, que son menores de edad, den por escrito su consentimiento y con la seguridad que dicha información será debidamente manejada.

Gracias por el trabajo realizado en esta institución.

Atentamente;



Jorge Eliecer Rivera Franco
Rector

7.3. Anexo C: consentimiento informado

Manizales, Caldas. 05 abril de 2022.

Respetados

ACUDIENTES DE FAMILIA

Institución Educativa INEM Baldomero Sanín Cano.

Cordial saludo.

Este consentimiento es elaborado por Mateo Álvarez y Angie Vargas, estudiantes de antropología de la Universidad de Caldas. Por medio de la presente nos permitimos solicitar su autorización y aneento para la participación de su hijo en el proyecto de investigación "Sexualidad y adolescencia en jóvenes". Nosotros estamos en el proceso de elaboración de nuestro proyecto de grado para graduarnos y la institución educativa INEM nos permitió trabajar con el grado octavo noveno dos en la que estudia su hija/hijo para realizar nuestro trabajo de campo.

Estamos trabajando en los horarios de las asignaturas de Artística y Religión con la disposición de sus hijos y la aprobación de los docentes. Durante este tiempo realizamos actividades que tratan sobre nuestro tema de interés desde las áreas del conocimiento de dichos momentos.

El consentimiento es elaborado para poder llevar registro fotográfico, de audio y video como parte del proceso de obtención y construcción de información y datos que se realizará con sus hijos. Puede tener la confianza de que el tratamiento que se le dará a la información tiene fines netamente académicos, por lo tanto, son privados y hay una responsabilidad por parte nuestra de entregarle a la institución un producto en el cual su hija o hijo tendrá reconocimiento y al cual, usted como acudiente, tendrá derecho y acceso una vez sea entregado.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo: Construir las narrativas sobre sexualidad que tienen los jóvenes.

Responsables: Mateo Giraldo Álvarez y Angie Daniela Vargas Perilla estudiantes de la Universidad de Caldas e investigadores del proyecto.

Procedimiento: Previa autorización de la institución y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) adolescente, debidamente firmado, se procederá a aplicar los diferentes instrumentos y técnicas, donde algunas serán de manera anónima y en las cuales su hijo tiene el derecho de decidir participar.

Agradecemos su atención, para cualquier inquietud dejamos nuestro contacto.

Cordialmente,

Mateo Giraldo Alvarez

3186962247

Angie Daniela Vargas Perilla

3203418863

Estudiantes e investigadores

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MADRES Y PADRES

Abril 05 de 2022.

Yo _____ con el número. La cédula de ciudadanía _____ expedida en _____ como madre, padre y/o acudiente autorizó la participación de mi hija(o) estudiante de noveno caminar dentro de la institución Educativa INEM Baldomero Sanín Cano, en la investigación sobre "Sexualidad y adolescencia". Aceptando que, bajo el principio del tratamiento. respetuoso y privado de la información, para los fines académicos de la investigación los responsables, Angie Vargas y Mateo Giraldo, realicen actividades pedagógicas y didácticas en las cuales participará mi hija o hijo, donde acepto que se tome registro fotográfico, de audio y video durante los encuentros realizados para la elaboración de actividades dentro de la institución en el marco de la investigación. Teniendo en cuenta que si mi hijo así lo desea está en la libertad de no participar de dicha investigación y que, de ser así, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación. Entendiendo que la participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. También que los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos con la posibilidad de decidir si en los resultados se menciona a los participantes como sujetos anónimos o bajo seudónimos, o si por el contrario decide que se pueden utilizar sus nombres reales. Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma.

9. Bibliografía

Aguilar Montes de Oca, Y, Valdez, J. et, al. (2013) LOS ROLES DE GÉNERO DE LOS HOMBRES Y LAS MUJERES EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO Enseñanza e Investigación en Psicología.

Amuchástegui, Ana et. al (1998) *Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. El Colegio de México. Investigación en Psicología, vol. 18, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 207-224 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México

Aseneth, S. (2011) *Cuerpos que narran: la práctica y el proceso de subjetivación*. revista diversitas - Perspectivas en Psicología - vol. 7, no 1

Berger, L. Luckman, T. (1966) *la construcción social de la realidad*. Cultura libre.

Brigeiro, M (coord.) et. al (2012). *La investigación sobre sexualidad en Colombia (1990-2004): balance bibliográfico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Género: Río de Janeiro: Centro Latinoamericano en Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM) /IMS-UERJ.

Butler, J. (1997) *lenguaje, poder e identidad*. EDITORIAL SINTESIS, S.A.

Campognali, M. Luján, M. (coord.) (2018) *Cuerpo, identidad, sujeto Perspectivas filosóficas para pensar la corporalidad*. Edulp. (Libros Cátedra. Sociales) En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.654/pm.654.pdf>

Cornejo, M. (2008) *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. Psykhe, vol. 17, núm., pp. 29-39

Cruz, S. *Cuerpo*. (2004) masculinidad y jóvenes. Ibero fórum

Díaz, A. (2003) *Educación y género*, Colección pedagógica universitaria

Díez, J. (2015) *Códigos de masculinidad hegemónica en educación*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 68 (2015), pp. 79-98 - OEI/CAEU

Estupiñán, M. (2011) *De La Pedagogía Cívico-Sexual al Gobierno de los Cuerpos*. Revista Nomadías noviembre 2011, Número 14. 79-97.

Fassin, D. Memmi, D. (2004). "Le gouvernement de la vie, mode d'emploi". En Didier Fassin y Dominique Memmi (Dir.). *Le gouvernement des corps*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. París.

Frinco, L. Del Carmen, V. (2013) *Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar* Educere, vol. 17, núm. 58, septiembre-diciembre, pp. 429-435.

Foucault, Michel (2010), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI Editores

Foucault, M. (1984) 2. el uso de los placeres. En historia de la sexualidad. Grupo Editorial Siglo XXI

Galeano, E (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.

Gergen, K. (2007) *construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales.

Gergen, K. (2015) *El ser relacional, más allá del yo y de la comunicación*. Editorial Desclée De Brouwer.

Goffman, E. Winkin, Y. et. al. (1984) *La nueva comunicación*. Editorial Kairós.

Guerrero, E. (2018) *Los grupos de discusión como una experiencia de investigación evaluativa para el alumnado en prácticas de Educación Social*. Revista de educación social. N° 26

Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (2009) *DIFUNDIR Y CONTROLAR: INICIATIVAS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN LOS AÑOS SESENTA*. Revista Argentina de estudios de juventud

Lagarde y de los Ríos, M (2015) *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI editores. 2da ed. 2015.

Lamas, M. (1996b), "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género" en Marta Lamas,

Lamas, M. (2000) *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, enero-abril, p. 0 Escuela Nacional de Antropología e Historia

Lugones, M. (2008) *Colonialidad y género*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101,

Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Laia.

Miquilena, M. & Lara, E. (2021) *Deserción escolar a causa del embarazo adolescente*. CAF (Banco de desarrollo de América Latina)

Moreno, S. et al (2006) *Conducta sexual, conocimiento sobre embarazo y necesidades percibidas con relación a educación sexual, en adolescentes escolarizados*. Espacio Abierto, cuaderno venezolano de sociología. vol. 15, núm. 4, octubre-diciembre, 2006, pp. 787-803

Morgan, D. (2013) *rethinking family practices*. Palgrave, Macmillan.

Muñoz, V. (2011) JUVENTUD Y POLÍTICA EN CHILE. HACIA UN ENFOQUE GENERACIONAL. ULTIMA DÉCADA N°35, CIDPA VALPARAÍSO,

Nieto, A. (2003). *Antropología y Diversidad Cultural*. Talasa, Madrid.

Ochoa, R. (2004) *Control social y derecho penal*. Instituto latinoamericano para la prevención del delito.

Olavarría, J. (2001b) *¿Hombres a la deriva?* Santiago, Chile: FLACSO-Chile.

Olavarría, J. (2004) VARONES ADOLESCENTES: GÉNERO, IDENTIDADES Y SEXUALIDADES EN AMÉRICA LATINA. FLACSO-Chile.

Osborne, R. (1995) *sexo, género, sexualidad, la pertinencia de un enfoque constructivista*. Papers. España.

Posada, L. (2013) *La categoría de cuerpo en la obra de Judith Butler*. Instituto de investigaciones feministas. Madrid.

Ricoeur, Paul (1995), *Teoría de la interpretación*, México, Siglo XXI Editores.

Sánchez, H (2016) *movimientos sociolingüísticos en las conversaciones terapéuticas*. Hacia los lenguajes del cambio. Editorial Universidad de Caldas.

Szasz, Ivonne (1998), "*Primeros acercamientos al estudio de las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad en México*". *Sexualidades en México*. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales, México, El Colegio de México.

Szasz, I. Lerner, S. (1998) *Sexualidades en México: Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. El colegio de México. México

Santamaria, F. (2021) *Las Investigaciones filosóficas de Wittgenstein: las prácticas sociales y la política*. Colombia. Anuario de glotopolítica Núm. 4

Tabares, J. (2015) *CONCEPCIONES QUE TIENEN LOS PADRES DE FAMILIA SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL DURANTE LA PRIMERA INFANCIA, EN EL LICEOEDUCATIVO CONSTRUYENDO MI MUNDO*. Universidad tecnológica de Pereira.

Tamayo, L. et al. (2021) *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina*. Sello editorial.

- Tarzibachi, E, 2017, cosas de mujeres, menstruación, género y poder. House Grupo Editorial.
- Taylor, S. Bogdan, R. (2002) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. PAIDÓS
- Torres, G. (2010) *Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral*. Argentina.
- Torres, V. Reyes, A. et, al. (2008) Responsabilidades en la crianza de los hijos Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 13, núm. 1. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Redalyc.
- Tuñón, E. Eroza, E. (2001) Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huidizo. ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS Vol. 19, No. 55 (Jan. - Apr., 2001), pp. 209-226. México. El Colegio De México.
- Valencia, Jiménez, N. Solera, Martínez, N. (2009) NECESIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA SEXUALIDAD DE JÓVENES ENTRE 10 Y 19 AÑOS EN EL CARIBE COLOMBIANO. financiado por el Fondo Global con intermediación de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- VAN DIJK, TEUN A. (comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*, vol. 1. 507 pp. Barcelona: Gedisa. ISBN: 84-7432 -714-
- Vargas, E. Henao, J. et, al (2007) TOMA DE DECISIONES SEXUALES Y REPRODUCTIVAS EN LA ADOLESCENCIA. Acta Colombiana de Psicología.
- Vargas, E. (2007) *sexualidad, mucho más que sexo*. Universidad de Los Andes. Colombia
- Velázquez, S. (2017) Programa institucional de actividades de educación para la vida saludable. Venezuela.
- Vilchis, M. (2013) Michel Foucault y Paul Ricoeur: dos enfoques del discurso. La colmena 78.
- Viveros, M. (2004). El gobierno de la sexualidad juvenil y la gestión de las diferencias. Reflexiones a partir de un estudio de caso colombiano. *Revista Colombiana de Antropología* 40 40 pp.
- Weeks, J. (1998) LA INVENCION DE LA SEXUALIDAD. PAIDOS. México.
- Weeks, J. (1998) Cuerpo y sexualidad: LA CONSTRUCCION CULTURAL DE LAS SEXUALIDADES. ¿QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO HABLAMOS DE CUERPO Y SEXUALIDAD? 1ra edición 1998. Colegio de México & Jstor. México.

Weeks, J. (1998) *Sex, politics & society*. 3er edición. Routledge Taylor & Francis Group. U