

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2015 – 2017

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Ciencias Sociales con mención en
Género y Desarrollo

El sujeto en el discurso de la educación sexual: Resistencias, posicionamientos y adaptaciones

Diego Fernando Paz Enríquez

Asesora: Ana María Goetschel

Lectoras: Sofía Argüello y María Rosa Cevallos

Quito, diciembre 2018

Dedicatoria

*Me enervan los que no tienen dudas
y aquellos que se aferran
a sus ideales sobre los de cualquiera.*

Francisco Ortega Palomario.

A quienes nunca callan frente a las injusticias, a quienes se levantan, a quienes transforman la educación, a los estudiantes, a quienes desde sus trincheras cambian la sociedad.

Tabla de Contenidos

Resumen	VIII
Agradecimientos	IX
Introducción	1
Los sujetos y contextos de la educación sexual.	1
1. Objetivos:	3
Capítulo 1	6
Sujetos y contextos de la educación sexual.....	6
1. Estado de la cuestión.	6
1.1. Marcos y modelos de educación de la sexualidad.....	10
1.1. Otras perspectivas de la educación en sexualidad.....	13
2. Discusión teórica.	18
2.1. Espacio social, <i>Habitus</i> y campos	19
2.2. Violencia Simbólica	21
2.3. Prácticas de reproducción y resistencias en la educación	22
2.4. Currículum oculto, currículum oficial.....	25
2.5. Sexualidad	28
2.6 Escuelas ideológicas para pensar la sexualidad	32
2.7. Heterosexualidad obligatoria.....	34
4. Metodología.	36
Capítulo 2	40
La educación de la sexualidad como política pública y su contexto.....	40
1. Las políticas de educación sexual en contexto.....	42
2. El enfoque de riesgo. Regulación y educación de la sexualidad en el marco.....	45
de políticas de prevención de embarazos	45
3. La educación sexual en el contexto neoliberal. La década del PLANESA.....	49
4. Del enfoque de derechos al enfoque de valores. Del Plan Andino al Plan Familia	54
5. Algunas reflexiones sobre la política educativa en materia de sexualidad.	65
Capítulo 3	69
La materialidad visible, análisis curricular comparado.....	69
1. Institucionalidad e historia. La constitución de un campo y <i>habitus</i> particular.....	70
2. Educación sexual en perspectiva, más allá del currículo	73
3. Período 1998-2008. Manuales para facilitadores.....	74

4. Efectos del acuerdo 403 en materia educativa	80
5. Los estándares educativos 2012 y educación de la sexualidad.	85
6. Actividades extracurriculares y transversales. La era ENIPLA (2012-2014).....	88
7. Al rescate de los valores, el Plan Familia (2015 – 2017).....	93
8. En perspectiva, los recorridos curriculares y áulicos de la educación sexual	102
Capítulo 4	105
Posicionamientos, resistencias y adaptaciones. La práctica educativa en discusión	105
1. De qué se habla o no sobre sexualidad en la escuela	113
2. Posicionamientos, resistencias y adaptaciones.....	123
3. Los malestares docentes	128
Capítulo 5	134
Conclusiones	134
1. Estado y política en materia de educación sexual. El campo de la educación sexual.	135
2. Saberes sobre sexualidad y escuela	141
3. Estudiantes y educación integral de la sexualidad	144
4. El papel docente en materia de educación de la sexualidad.....	146
5. Los sujetos y sus resistencias	148
6. Recomendaciones desde la población joven	149
7. Recomendaciones desde los docentes	150
8. El Estado y las políticas en materia de educación en sexualidad.....	151
Anexos	154
Lista de referencias	158

Ilustraciones

Tablas

Tabla 1. Políticas, planes y programas de educación sexual Ecuador 1998-2017.....	44
Tabla 2. Contenidos del Plan Familia.....	94

Gráficos

Gráfico 1. Tasa de embarazo en adolescentes de entre 10 y 14 años.....	46
Gráfico 2. Tasa de embarazo en adolescentes de entre 15 y 19 años.....	47
Gráfico 3. Embarazo adolescente por nivel socioeconómico.....	48
Gráfico 4. Grado de educación alcanzado según edad del primer embarazo.....	49
Gráfico 5. Programa Plan Familia.....	95
Gráfico 6. Campo de la educación sexual.....	134

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Diego Fernando Paz Enríquez, autor de la tesis titulada “El sujeto en el discurso de la educación sexual: Resistencias, posicionamientos y adaptaciones” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo licencia *Creative Commons* 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, diciembre de 2018



Diego Fernando Paz Enríquez

Resumen

En esta investigación se considera a la escuela como un espacio privilegiado para observar como los pensamientos, saberes y prácticas en torno a la sexualidad se hacen visibles, en ocasiones reproduciendo el sistema dominante y las desigualdades asociadas al género y por otra parte, generando prácticas de resistencias. Así, se pretende identificar los discursos-prácticas que giran en torno a la educación sexual en el país y analizar las manifestaciones de reproducción y resistencia que los sujetos tienen frente a ellas. Se pone en contrapunto las disposiciones que se generan desde el gobierno con la práctica material concreta en la escuela.

La decisión conceptual y metodológica que se tomó para realizar este análisis tiene que ver con la implementación de lineamientos teóricos de Bourdieu en torno al *habitus*, campos y dominación, que son complementadas por las ideas de Giroux sobre la reproducción, resistencias y currículum oculto. Asimismo, se utiliza la noción de sexualidad de Foucault en tejido con teorías feministas, particularmente aquellas que dan cuenta de la reproducción de la heteronorma, las desigualdades construidas en torno al género en diálogo con investigaciones previas y documentos oficiales de organismos de la cooperación internacional que trabajan el tema de la educación en sexualidad.

En este trabajo se revisan las políticas, planes y programas de educación de la sexualidad formulados e implementados entre los años 1998 y 2017. Asimismo, se analiza los efectos de las mismas en una institución educativa para identificar los materiales, insumos, currículos y planificaciones que se utilizaron en este período de tiempo. Así, se analiza también aquellos materiales que fueron y son utilizados en la escuela, vinculando cada uno a un período de tiempo y política diferenciada. Finalmente, se presentan las percepciones de quienes conforman la comunidad educativa, enfocado principalmente en docentes.

El diálogo entre estas tres perspectivas permite establecer algunos efectos de la relación economía-estado con la escuela, visibles como el cambio de política en coincidencia con el cambio de modelo de desarrollo y gobierno. Por otra parte, se observa que aunque las políticas sean formuladas, el tiempo de implementación efectiva en la escuela es distinto, así no siempre se materializa en la práctica a través de materiales educativos, contenidos curriculares o programas institucionales. Los saberes y disposiciones en torno a la sexualidad

que se generan desde la política pública entran en confrontación con los propios saberes, experiencias, conocimientos y posiciones de docentes y estudiantes que no entran siempre en una lógica de reproducción, sino que dan muestras de resistencias.

Agradecimientos

Este trabajo fue producto de varias experiencias personales y laborales en distintos momentos de mi vida, como estudiante, docente y funcionario público. Por tanto, en primer lugar debo agradecer a quienes fueron alguna vez estudiantes cuando ejercí el rol docente, son ellas y ellos quienes me motivaron a cuestionar con mayor profundidad el modelo educativo y me impulsaron a formarme.

También quiero dejar constancia de mi sentimiento de admiración y agradecimiento para la profesora Ana María Goetschel, quien desde el inicio de mi vinculación con FLACSO creyó en mí y este proyecto, pero más allá de eso demostró siempre que la academia no puede pensarse por fuera de la realidad social ni del mundo de lo político, que es nuestra responsabilidad participar en la construcción de un mejor país dejando claro el valor de las resistencias y las luchas de vida que ello conlleva. Es aquella coherencia entre lo que se menciona y lo que se hace en la práctica cotidiana uno de los mejores ejemplos y aprendizajes en este período de formación. A la *Planning Parenthood Global*, organización que financió parte del desarrollo de este trabajo.

Un agradecimiento especial para Jorge Naranjo, profesor de universidad, mentor y guía en el tema de educación integral de la sexualidad, derechos humanos y especialmente juventudes. Agradezco la oportunidad de haber podido aprender y cuestionar lo que aprendí.

A Débora Solís, mujer ejemplar, quien ha impulsado la educación integral de la sexualidad como un derecho humano fundamental en Ecuador, Chile y la región.

Agradezco a quienes brindaron su apoyo en las entrevistas y levantamiento de información, particularmente a quienes conforman la Unidad Educativa donde realicé la investigación de campo, quienes me prestaron todas las facilidades y compartieron aspectos de sus vidas personales para contribuir con el desarrollo de este trabajo.

Finalmente, un profundo agradecimiento a mi familia, quienes siempre están a mi lado.

Introducción

Los sujetos y contextos de la educación sexual

¿En qué pensamos cuando hablamos de educación sexual? ¿Es necesario que la sexualidad sea educada? ¿Se puede hacer educación de la sexualidad en contextos de educación formal? ¿Cuál o cuáles son los sentidos de la educación para la sexualidad en nuestro contexto? ¿Qué aspectos de la sexualidad y desde que enfoques se discute o debe discutir esta temática en las aulas? ¿Cuál es el objetivo de la educación sexual? ¿Cómo se formula la política pública en materia de educación sexual?

Estas preguntas circulaban continuamente en mi ejercicio profesional y determinaron mi hacer cotidiano como docente de educación para la sexualidad en un colegio de educación secundaria de la ciudad de Quito. Personalmente consideraba que la educación para la sexualidad debía constituirse en un espacio de crítica y resistencia, lo que se mantenía en tensión con lo establecido por la norma y los discursos que circulaban en la institución en la que, incluso, se carecía de directrices claras sobre las formas y enfoques para abordar esta área, dejando el tema a discrecionalidad del cuerpo docente de turno.

Luego, como funcionario público del equipo de trabajo que implementaba la política en esta materia, observé las tensiones que se generan en quienes autorizan o no aquello que se implementará en las instituciones educativas, así como los problemas para llegar a acuerdos para la producción de materiales o metodologías. En este espacio también observé que las leyes y políticas generadas alrededor del tema y sus problemas tienen larga data y aún no se llegan a acuerdos mínimos a pesar de lo dispuesto por la Constitución de la República, en el año 2008.

En el primer espacio me refiero al período 2009 – 2012, cuando trabajé como docente, y, a continuación, al período 2012-2014, en el que presté servicios como funcionario público para el Ministerio de Educación. En ambas experiencias laborales tuve relación directa con la educación sexual y provocaron algunas reflexiones y dudas en cuanto a ese ejercicio que provenía desde distintos sectores: la sociedad civil, estudiantes, docentes y personas que formulan la política pública.

En Ecuador, la primera política expresa sobre educación sexual surge en 1998 con el nombre de ley 73 o Ley de Educación de la Sexualidad y el Amor. Esto marca un punto de inflexión en la materia y obligó al Ministerio de Educación a integrar el tema en el currículo oficial, sin embargo, los esfuerzos en educación sexual han sido una marca particular de los intereses, valores, posicionamientos del gobierno de turno, con alguna influencia de la sociedad civil. Esto se evidencia en el continuo cambio en las políticas generadas que no necesariamente responden a las mismas líneas argumentales, temáticas o enfoques como se detallará en el capítulo dos.

Sin embargo, se puede inferir que cada política generó aceptaciones y resistencias en función de la construcción personal de las personas en torno de la sexualidad. En este proceso se jugaron valores, creencias, miedos, mitos, discursos y prácticas que circulan en el espacio relacional. En este sentido, sugiero que las leyes, políticas y prácticas en torno a la educación participan en la construcción de las subjetividades de los estudiantes y docentes. Considero a la vez que este proceso es diferente en cada uno de los sujetos, en parte por su permanencia en el sistema educativo, formación profesional y trayectoria de vida.

Por otra parte, estas mismas leyes, políticas y prácticas surgen en contextos históricos específicos que tienen características políticas y económicas determinadas y que se relacionan, además, con el modelo de desarrollo que adopta el país y pueden constituirse en una muestra del mismo.

Con estos antecedentes, las preguntas que guían el trabajo son:

¿Cómo se producen los discursos-prácticas que generan las políticas de educación para la sexualidad? ¿Cómo se relaciona la política de educación para la sexualidad con el modelo de desarrollo que adopta Ecuador en el período 1998-2016? ¿Cómo se plantea el problema en la agenda pública? ¿Cómo se producen y manifiestan las adaptaciones y resistencias en estudiantes y docentes en torno a estas políticas?

Para dar cuenta de estas preguntas planteo resolver los siguientes objetivos:

1. Objetivos:

General

- Analizar los discursos-prácticas que se desprenden de las políticas en materia de educación sexual en el período 1998-2017, así como sus efectos en la escuela.

Específicos

- Comparar las políticas públicas relacionadas con educación de la sexualidad en el período 1998-2017.
- Identificar los discursos-prácticas sobre sexualidad presentes en los materiales utilizados por las y los docentes para desarrollar actividades relacionadas con educación en sexualidad.
- Identificar los discursos-prácticas de reproducción y resistencias de docentes y estudiantes en torno a las políticas de educación sexual.

Con esto planteado, se analiza en el primer capítulo el estado de la cuestión en los estudios relacionados con la educación en sexualidad, identificando como elemento conjunto que su abordaje, en el período 1998-2017, casi siempre está relacionado con la prevención de embarazos en personas jóvenes así como con la prevención de infecciones de transmisión sexual y VIH. Por otra parte, se realiza un recuento de los planes, programas e informes de agencias internacionales relacionados con educación en sexualidad y que están dirigidos al país en el mismo período. Asimismo se revisan elaboraciones teóricas relacionadas con el problema de estudio, en las que se identifican en su mayoría estudios centrados en las y los estudiantes y el efecto que producen en sus vivencias de la sexualidad las políticas referidas. Finalmente, se elabora un marco conceptual y metodológico que permite construir a la educación en sexualidad como objeto de estudio para, a partir de esto, analizar las imbricaciones entre la política pública, la respuesta de la escuela como institución y las lógicas de reproducción-resistencia que manifiestan las y los docentes así como estudiantes. El segundo capítulo aborda las políticas desarrolladas en ese período de tiempo particular, identificando los elementos constitutivos de las mismas para aproximarnos a las formas en que se concibió la sexualidad en esos periodos, vinculando este breve análisis con el gobierno y el tipo de modelo de desarrollo que se implementa, así a partir de 1998 hasta el 2006 encontramos una respuesta dirigida a un modelo de corte neoliberal que genera políticas de atención dirigidas a mitigar problemas y basada en un enfoque de riesgo. Luego, con el

primer gobierno de la denominada revolución ciudadana, en coincidencia con el giro a la izquierda latinoamericano, la política en sexualidad comenzó a enfocarse, más que en los problemas, en el ejercicio de derechos, particularmente los derechos sexuales y reproductivos en un modelo de desarrollo que parecía privilegiar al ser humano sobre el capital. En 2014 esto cambió radicalmente y se produjo un retroceso en materia de derechos humanos que va de la mano con una crisis económica nacional y se plantean contenidos muy similares a los de 1998. Finalmente, en mayo 2017, se eliminó esta política pero no se promulgaron nuevas estrategias para abordar la educación en sexualidad, dejando este eje en el limbo.

En el tercer capítulo se realiza un recorrido sobre los materiales que se utilizaron en una institución educativa pública de Quito en el período descrito. Durante el período 1998-2006 se utilizó un documento producido por el Centro de Planificación Familiar –CEMOPLAF, conocido como el Manual de Facilitadores. En los cuatro años siguientes existieron esfuerzos del Ministerio de Educación por generar mayor cantidad de material de apoyo, pero este no llegaba a manos de las y los docentes, dejando la práctica educativa a discrecionalidad, por tanto el material que se utilizaba dependía de las gestiones personales que estos profesionales realizaban y el apoyo de las organizaciones no gubernamentales. A partir del 2012 y hasta el 2014, existió una significativa producción de material propio que adicionalmente tuvo una mejor llegada a las instituciones, aunque la capacitación para su utilización fue percibida como deficiente o nula. Sin embargo se utilizó en las salas de clase y actividades extracurriculares. En 2014, con el cambio de la política educativa en esta materia se suspendió la producción de material de apoyo y no es sino hasta 2016 que se emitió uno nuevo, material relacionado con el denominado Plan Familia que representó un retroceso en materia de educación sexual y derechos, retomando los postulados anteriores a 1998.

El cuarto capítulo es un relato de la experiencia docente y estudiantil en torno a las políticas de educación en sexualidad, en este se plantean las prácticas de reproducción y resistencia que se generan en la escuela, así como los malestares que se producen en torno a la sexualidad. Si bien las y los docentes reconocen a la educación sexual como una necesidad, el aceptarla como un derecho humano representa una barrera que no todas y todos están dispuestos a derribar, mientras que el mundo juvenil evidencia las tensiones entre el deber ser impuesto por las lógicas de reproducción versus la vivencia cotidiana de la sexualidad. La escuela se constituye como un lugar privilegiado donde se negocian, construyen, significan y

resignifican discursos y prácticas y esto pasa por las relaciones de poder que aparecen a veces ocultas.

Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones de esta investigación que, como muchas, deja más preguntas que respuestas.

Capítulo 1

Sujetos y contextos de la educación sexual

Las discusiones sobre educación en sexualidad no son recientes, numerosos estudios muestran la importancia de la misma así como la relación entre los contenidos presentados y las expectativas, necesidades y producción subjetiva sobre todo de las y los estudiantes. Sin embargo, el análisis de las políticas en esta materia así como las respuestas que se generan frente a ellas por parte de las escuelas como instituciones así como las y los docentes como sujetos con agencia propia, resultan más bien escasas. En este capítulo se revisan algunas elaboraciones teóricas relacionadas con el problema de estudio, así como normativas, planes y programas construidos o elaborados por agencias internacionales que se refieren al Ecuador en el período de estudio escogido. Asimismo, se plantea una propuesta metodológica que vincule el marco conceptual con las herramientas teóricas elaboradas en el estado de la cuestión y esto en diálogo con la realidad cotidiana de la escuela con el objeto de construir el objeto de estudio.

1. Estado de la cuestión

Sobre sexualidad y educación de la sexualidad se han realizado numerosas investigaciones, tesis de todos los niveles, análisis realizados por expertos en el tema e incluso recomendaciones de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud, Naciones Unidas, así como varias organizaciones sin fines de lucro como *International Planned Parenthood Federation*, entre otras.

Los estudios abarcan descripciones del deber ser de la educación en sexualidad vinculada mayoritariamente con la salud y adolescencia.

Por otra parte, los estudios más locales centran como eje de sus pesquisas a las respuestas que dan las y los adolescentes en relación con su vida sexual, particularmente embarazos (EA), infecciones de transmisión sexual (ITS) y el Virus de Inmuno deficiencia Humano (VIH). Recientemente a estos focos se suma la violencia sexual y violencia basada en el género (VBG).

Sobre esto, considero importante tener una mirada nacional e internacional sobre el abordaje de la educación de la sexualidad que permita identificar pistas sobre el proceso por medio del

cual unos temas se tornan más importantes que otros e inciden en la definición de la política educativa por una parte y por otra en los posicionamientos que genera la comunidad educativa.

Para Jorge Naranjo, docente de la Universidad Central del Ecuador y uno de los académicos con amplia trayectoria en el tema de educación sexual, “la educación de la sexualidad [en Ecuador] no se ha abordado como un tema de desarrollo sino una herramienta para corregir patologías”¹ (Naranjo, entrevista 2016). Es decir, las propuestas de educación sexual se generaron en respuesta a fenómenos específicos. En esta línea, el experto señala que colocar en el centro la prevención de embarazos y contagio de infecciones de transmisión sexual, promoción de anticoncepción o ciertos valores tiende a “patologizar fenómenos más que a potenciar procesos de desarrollo personal”. Para Naranjo, el objetivo de la educación de la sexualidad es promover el desarrollo integral de las personas, lo que implica el desarrollo de habilidades para la vida, toma de decisiones libres y autónomas vinculadas con información suficiente sobre sexualidad, libre de prejuicios y dogmas. Sin embargo este objetivo, compartido por casi todas las políticas generadas en mayor o menor medida, desde mi punto de vista queda en la parte discursiva y, en la práctica, observamos una focalización y direccionamiento de las acciones hacia aspectos puntuales de la sexualidad como: embarazos, relaciones sexuales, infecciones de transmisión sexual y VIH. Todo esto casi siempre dirigido a adolescentes.

El mismo académico sugiere que en Ecuador no existe una teorización fuerte sobre educación para la sexualidad. Sin embargo, ha ganado cierta relevancia a partir de la definición de políticas públicas implementadas en varios países de la región.

En la declaración “Prevenir con educación” de 2008, ministros de salud y educación de América Latina formularon una serie de acuerdos y, en lo referido a la educación para la sexualidad, señalan:

La educación integral en sexualidad tendrá una amplia perspectiva basada en los derechos humanos y en respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que las familias y las comunidades se desarrollan plenamente. Esta educación incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la

¹ Jorge Naranjo, docente de la Universidad Central del Ecuador, en entrevista con el autor, junio 2016.

diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales (UNESCO 2008, 4).

Según lo mencionado por la UNESCO, se plantea la transición hacia una educación integral de la sexualidad considerando que esta debería servir, en principio, para que las personas conozcan y ejerzan sus derechos, particularmente los derechos sexuales y derechos reproductivos y además, esta educación debería permitir un enlace entre la política pública y el hacer educativo cotidiano en las aulas, para hacer visibles las desigualdades construidas sobre el género y además incidir en la eliminación de las formas de discriminación que se producen sobre la base de la sexualidad. En esta línea, los estados se comprometen a generar normativa específica relacionada con la educación que posibilite un marco de acción para materializar los cambios requeridos en materia de sexualidad y derechos.

De acuerdo a lo planteado en el documento referido, la definición previa es producto de un proceso de reflexión de varios años que fue motivado por la presión de la sociedad civil, especialmente grupos de mujeres y jóvenes que lograron ubicar a la educación para la sexualidad como un derecho y motivaron la formulación de leyes o políticas en el ámbito. En esta concepción es importante resaltar algunos aspectos. En primer lugar, considerar que la educación sexual debe basarse en derechos humanos implica un tremendo avance; sin embargo, al referir que la información sobre diversidades dependerá del marco legal de cada país, da lugar a una definición más política y discrecional que no necesariamente se alinea con el enfoque de derechos. El final del texto se focaliza en el inicio de la vida sexual activa, reduciendo el tema de la educación sexual a las relaciones sexuales adolescentes. Por tanto este tipo de estudios y propuestas brindan un marco general de interpretación pero no vinculan el hacer cotidiano de la educación sexual. Este punto será desarrollado más adelante en el presente estudio.

En 2012 se evaluaron los resultados obtenidos a raíz de los acuerdos asumidos en la declaración referida (International Planned Parenthood Federation. Western Hemisphere Region 2012), específicamente en las áreas de salud y educación. Esta publicación sugiere que en América Latina y el Caribe existe un avance de alrededor del 58%, aclarando que el 46% de avance corresponde al período 2008-2011 y solamente el 12% al 2012 (IPPF 2012,

4). Para Ecuador los datos son alentadores, especialmente cuando se refieren a la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2010) y su Reglamento (2012), instrumentos en los que se señala a la educación en sexualidad como un derecho que debe ser garantizado. Según el informe, los contenidos relacionados con género, información sobre salud sexual y salud reproductiva así como diversidades es aún limitada y puede mejorarse. Por otra parte señalan que en ese período de tiempo la información sobre relaciones interpersonales, derechos y prevención de violencia tienen niveles adecuados (IPPF 2012, 40). Sin embargo, según el informe, llama la atención que en la estructuración de los planes sobre educación sexual participen únicamente docentes, expertos y organizaciones de la sociedad civil (IPPF 2012, 40), dejando de lado la participación de jóvenes y adolescentes así como sus familias. En sus recomendaciones para el país, se puso en consideración “institucionalizar a nivel estatal, tanto las estrategias de educación de la sexualidad como la de los servicios amigables de salud sexual y salud reproductiva” (IPPF 2012, 42), y, específicamente con relación a la educación se sugirió:

Evaluar el impacto que ha generado la eliminación de la ESI (educación de la sexualidad integral) como materia específica en las instituciones en las que logró institucionalizarse. En esta evaluación deberían reflejarse las voces de toda la comunidad educativa, especialmente de las y los estudiantes. Así mismo se debe indagar si las estrategias que se han generado actualmente resuelven las demandas de información de las y los estudiantes (IPPF 2012, 42).

Así, estas recomendaciones dan cuenta de la transición en la forma de aplicación de la política en materia de educación sexual y la vinculan también con la salud sexual y salud reproductiva. De hecho, en el documento se considera una fuerte relación entre ambos aspectos y que deberían ser trabajados de manera intersectorial por los estados.

Si bien Ecuador tiene una calificación positiva en esta evaluación, también se debe reconocer que el período de tiempo evaluado es corto, es decir desde 2008 a 2012 y, que en ese período existieron al menos dos programas que trabajaron en temas de educación en sexualidad que se detallan en el siguiente capítulo.

Otro aspecto a considerar en este punto es la focalización de las políticas en sexualidad en adolescentes y jóvenes, y si bien se menciona la necesidad de trabajar a lo largo de la vida, aún se enfoca a la sexualidad desde el riesgo de embarazo o contagio de infecciones de

transmisión sexual (ITS) aun dentro del enfoque de derechos. En esta línea, este trabajo no pretende una evaluación del impacto de las políticas en materia de educación sexual pero puede contribuir a pensar en un marco educativo más amplio que considere a docentes y estudiantes como sujetos activos que tienen características particulares y además generan sus propios posicionamientos en torno a la sexualidad.

1.1. Marcos y modelos de educación de la sexualidad

Los estándares de calidad de la educación sexual en Europa (WHO Regional Office for Europe and BZgA 2010) refieren algunos puntos importantes para considerar. Por una parte, sugieren que las personas estamos constantemente aprendiendo sobre sexualidad y la mayor parte de este aprendizaje se produce en espacios no formales (WHO y BZgA 2010, 13). Asimismo señalan que la tendencia en educación sexual tiende a enfocarse en la atención de riesgos como embarazo e infecciones de transmisión sexual y no necesariamente en el ejercicio de derechos sexuales y derechos reproductivos. Esto implica que los contenidos desarrollados no surten necesariamente el impacto que se espera puesto que no están alineados con las necesidades de la población.

Para la Organización Mundial de la Salud, la educación sexual formal inicia con la reconceptualización de la adolescencia en los años 70, esto vinculado “con los procesos de industrialización que adoptan las naciones y la necesidad de postergar la vida reproductiva” (WHO y BZgA 2010, 13-14).

Estos documentos sugieren la existencia de tres modelos básicos de programas de educación en sexualidad a lo largo del tiempo que son más o menos determinados por la política pública, es decir que uno de ellos puede ser determinado por el Estado pero los otros coexisten dependiendo de quién lo implementa. Así, los modelos descritos son:

1. Los modelos centrados en la abstinencia, que basan su accionar en la postergación de las relaciones sexuales previo el matrimonio, conocidos también como programas *how to say not* – cómo decir que no.²

²Traducción propia

2. Aquellos programas que tienen como base la abstinencia pero también entregan información sobre métodos anticonceptivos. Conocidos como ABC (*abstinece, be faithfull, condom*).
3. Programas que incluyen una perspectiva más amplia de la sexualidad, integran el desarrollo de habilidades para la vida, información y acceso a métodos anticonceptivos y se plantean el retraso en el inicio de la vida sexual activa (WHO y BZgA 2010, 20).

Frente a esto, Naranjo (2016) sugiere que es necesario también considerar los enfoques sobre los que se trabaja en sexualidad. Esta misma consideración aparece en el documento referente de la UNESCO (2014) sobre educación integral de la sexualidad. Así, plantea cinco grandes enfoques.

El primero se refiere al enfoque Biocentrista (Naranjo 2016, 3) que tiene relación con las propuestas del sector salud, que trabajan educación sexual desde el componente biológico. Entiende a la salud sexual como “ausencia de enfermedad” (UNESCO 2014, 46). Desde este enfoque la sexualidad tiene su foco en “la presencia de los órganos reproductores (particularmente femeninos) desvinculados de lo afectivo y lo hedónico” (Naranjo 2016,3). Su objetivo consiste en “prevenir problemas de salud derivados de la actividad sexual y las consecuencias personales, sociales y económicas que provocan” (UNESCO 2014, 46), por tanto, se asume que la sexualidad merece atención cuando la sociedad considera que existe algún riesgo relacionado. Esta mirada legitima las diferencias entre mujeres y hombres desde la biología y anatomía y reduce la educación de la sexualidad a la descripción de los órganos reproductivos, así como la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual. El segundo enfoque lo denomina moralista, considera a la sexualidad como un tema “prohibido, pecaminoso y sucio, solamente está justificada por la procreación, puede ser ejercida dentro de la familia o el matrimonio, la misma que se instituye como responsable del control social de la sexualidad” (Naranjo 2016, 4). El autor sugiere que esto se desprende de una mirada negativa de la sexualidad, planteamiento que va en línea con lo que dice Rubin (1989) y que se detalla más adelante en el marco conceptual. Así, este modelo se centra en la abstinencia y considera que “la sexualidad solamente es legítima dentro del matrimonio heterosexual y con fines reproductivos” (UNESCO 2014, 45). Para Naranjo, este enfoque aplicado en educación produce analfabetismo sexual y además legitima un sistema de

desigualdades entre adultos y adolescentes, hombres y mujeres, lo público y lo privado, entre otros.

El tercer enfoque lo denomina liberal, erótico o hedónico. Esta mirada sugiere que el placer es un fin en sí mismo y, según el autor, reduce a la sexualidad a los aspectos coitales y genitales (Naranjo 2016, 4). Este enfoque reduce a la sexualidad a la búsqueda del placer a través del cuerpo, descuidando otras dimensiones de la sexualidad relacionadas con la identidad y la expresión personal. Dentro de este enfoque se abordan temas como la masturbación y las relaciones sexuales, temas sobre los que los profesionales en educación, según la UNESCO (2014) no se sienten preparados para abordar.

Por otra parte, el cuarto enfoque tiene que ver con la patología y el riesgo (Naranjo 2016, 5) y tiene que ver con la prevención y atención. Reduce la educación sexual a la prevención de conductas de riesgo, enfocando a la niñez y adolescencia como etapas de transición donde los sujetos requieren protección especial. El autor plantea que está fuertemente ligada a la concepción moralizante y “reafirma el concepto de que el ejercicio de la sexualidad tendrá un efecto negativo, casi siempre ligado al placer” (Naranjo 2016, 5).

El quinto enfoque lo denomina “Concepción integral, humanista y concientizadora” (Naranjo 2016, 6) y toma como referencia la concepción de sexualidad de la OMS que plantea:

La sexualidad es el sistema de comportamientos que, basado en el sexo, incluye al género, la orientación sexual, el erotismo, el placer sexual, la vinculación afectiva (el amor) y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. (OMS 2000 citado en Naranjo 2016, 6).

El autor señala que esta mirada considera el desarrollo bio-psicosocial de las personas y que el acto educativo implica respeto al desarrollo individual de la sexualidad, con perspectiva de género y derechos humanos y además prioriza el desarrollo de habilidades para la vida. Naranjo manifiesta que este enfoque considera a la sexualidad en sus dimensiones reproductiva, erótica, afectiva, comunicacional, identitaria, cognitiva y de género. En esta perspectiva, la educación en sexualidad es “un pilar para el desarrollo humano, [...] plantea la participación activa de niñas, niños y jóvenes en su propia formación así como la orientación

a sus pares y adultos significativos” (UNESCO 2014, 46). Por tanto, esta mirada incluye como elemento fundamental la participación de las personas jóvenes en la definición de la política, no solo como población objetivo sino también como responsables de sus propios procesos formativos.

Estos insumos permiten establecer otra perspectiva para el análisis, dotan de una característica operacional al objeto de estudio desde la práctica. Esto, vinculado a los componentes teóricos permite afinar el objeto de estudio y además generar categorías para identificar los componentes que se presentan en cada caso. Es decir, este marco permite comparar las diferentes propuestas generadas desde el gobierno en materia de educación sexual con la información que se desprende de sus programas.

1.1. Otras perspectivas de la educación en sexualidad

Desde la academia es necesario considerar las investigaciones realizadas por Mara Viveros. En el texto “El gobierno de la sexualidad juvenil y la gestión de las diferencias” reflexiona sobre las actividades educativas realizadas en los programas de salud sexual y reproductiva vinculados con dos programas diferentes, el uno desde una universidad local y el segundo desde una agencia de cooperación internacional. Este trabajo analiza “las modalidades particulares de gobierno de los cuerpos puesto en marcha por estas intervenciones y sus efectos en la producción de subjetividades juveniles” (Viveros 2004, 157). La autora refiere que recientemente las adolescencias y juventudes han sido objeto de mayor interés por parte de organismos de salud internacionales puesto que son considerados como grupos de riesgo. Esta autora sugiere que: “las formas de vigilancia en torno a las conductas sexuales se construyen con base en la transferencia que se les hace de las decisiones relativas a la administración y protección de su salud, el control de su reproducción, la construcción de su proyecto de vida y escogencia de su estilo de vida” (Viveros 2004, 158). Es decir, se intenta producir sujetos adolescentes capaces de ejercer autogobierno de su cuerpo y autovigilantes de sus prácticas sexuales alrededor de un imaginario legitimado de lo deseable. En este aspecto, construyen cuerpos legítimos y a la vez se promueve la sanción de aquellos que no cuadren con lo establecido como deseable. La autora, citando a Foucault, plantea que este proceso se realiza mediante la implementación de las tecnologías del yo, definidas como “aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar una serie de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas [...] con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección” (Viveros 2004, 159). En este sentido la educación

sexual es, por una parte, una intervención externa sobre las personas para que cumplan la norma y, a la vez, una gestión de la política pública en materia de salud sexual que pretende neutralizar ciertos comportamientos considerados de riesgo. Esta autora señala la relación que tiene la iglesia en la formulación de la política pública y que esta se hace visible en los contenidos que se desarrollan en el espacio de clases, en relación con los valores que se establecen como legítimos. Por otra parte, el papel de las agencias de cooperación internacional en materia de sexualidad se hace latente también en el impulso de iniciativas enfocadas a la garantía de derechos sexuales y reproductivos, a la vez que financian estrategias para incorporar el enfoque de género en las acciones que se realicen. Sin embargo, para Viveros, esto no necesariamente ha promovido la equidad de género en las políticas públicas (Viveros 2004, 179). Viveros finaliza sugiriendo la necesidad discutir la categoría “joven”, más allá de la definición etaria, y, desde esta mirada, construir políticas en materia de sexualidad y educación sexual que respondan efectivamente a las necesidades de este sector y que promuevan el ejercicio de derechos, reduciendo desigualdades. El análisis que propone sobre las estructuras y formas de los programas de educación para la sexualidad en Colombia permite establecer una comparación con lo generado en el país.

Los trabajos citados anteriormente se enfocan en las y los adolescentes como objetos de la política pública y, en esta línea, observan cómo las subjetividades son productos discursivos contruidos desde estrategias de poder saber en contextos y momentos históricos específicos. Sin embargo no abordan las representaciones que se producen en docentes encargados de la educación sexual, por tanto mi trabajo pretende ampliar este espectro.

Rolando y Seidmann (2013), realizan una investigación sobre las representaciones sociales que se construyen sobre la sexualidad en docentes jóvenes de escuela media en Argentina. En este trabajo, las autoras señalan que “las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Rolando y Seidmann 2013, 228). Las autoras sugieren que estas representaciones de educación sexual se vinculan con las formas en que las y los docentes piensan y viven y creen que debe ser vivida la sexualidad. Estas creencias influyen sobre la práctica educativa cotidiana y se constituyen en discursos compartidos por los docentes. Las autoras identifican que, “desde la mirada de los docentes, los saberes relacionados con la sexualidad deben ser impartidos por personal experto en la materia y no por todos los profesores” (Rolando y Seidmann 2013, 229-230) en tanto se consideran incapaces de trabajar contenidos

relacionados con sexualidad si no tuvieron una formación de base en el tema. También las investigadoras refieren que la condición de aceptación para dictar clases sobre sexualidad o transversalizar contenidos tiene que ver con la capacidad de apoyo profesional que pueden o perciben recibir los profesores. Por otra parte, las autoras identifican tensiones en los docentes relacionadas con los contenidos del currículo y contenidos de la educación sexual como asignatura y los propios saberes sobre sexualidad. Así, señalan que sus convicciones personales, sus prácticas y su posicionamiento frente a la sexualidad “produce una sensación de inconsistencia frente a lo que la normativa señala que se debe enseñar en la institución” (Rolando y Seidmann 2013, 230). Para generar esta investigación, las autoras realizaron 20 entrevistas a profundidad a docentes de entre 20 y 30 años de ambos sexos que se desempeñan en instituciones educativas públicas. Adicionalmente, este trabajo parte de la implementación de la normativa de educación sexual en Argentina. Este trabajo permite pensar en los docentes como actores de la práctica educativa y también como sujetos de investigación, brindándoles un lugar que tradicionalmente estaba reservado para las y los estudiantes. Sobre la base de este trabajo se puede investigar cómo se configuran los sentidos sobre sexualidad en las y los docentes y cómo estos se reproducen mediante procesos de socialización que ocurren en la institución educativa.

Sonia Estrella y Judith Salgado (2011) realizan una revisión exhaustiva del currículo de educación general básica oficial de Ecuador incluyendo en esta el enfoque de género. Señalan que aunque el currículo manifiesta “una intensión orientada hacia la equidad y la igualdad de oportunidades, en ninguna parte [...] se hace mención específica a la equidad de género en el contexto educativo ni como parte de los fines de la educación” (Estrella y Salgado 2011, 11). Las autoras ven a la escuela como un lugar privilegiado en el que se “transmite determinados significados, valores y normas que se interiorizan como marcos legítimos que orientan la conducta y pensamiento de las y los estudiantes” (Estrella y Salgado 2011, 12). Señalan adicionalmente que este proceso se realiza tanto a través del currículo oficial como del currículo oculto. Sin embargo, en esta afirmación las autoras no vinculan el papel de las y los docentes como sujetos activos en el proceso educativo, que no se limitan a la reproducción o mera transmisión de contenidos marcados en el currículo, sino también a sus propias formas de entender el mundo y la sexualidad. Para el desarrollo de esta investigación las autoras utilizan el concepto de género como categoría de análisis, citando a Scott, refieren que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”

(Scott 2008, 65). Esta entrada teórica les permite identificar las formas en que se construyen los significados en torno al ser hombre y ser mujer en nuestra sociedad, posibilitando interpelar los sentidos dominantes sobre las formas en que se organiza y jerarquiza lo social y como esto se produce y reproduce en la escuela. Metodológicamente, las autoras contrastan el currículo de los 10 años de educación general básica con los estándares de derechos humanos respecto al derecho a la educación y equidad de género de la Constitución y tratados internacionales en derechos humanos. Por otra parte, sugieren que analizar el currículo desde un enfoque de género incluye los siguientes elementos de análisis:

- 1) Visibilización de la equidad de género como objetivo y eje transversal de la Educación general Básica e incorporación de la categoría de género; 2) Educación sexual; 3) Visibilización de los aportes de las mujeres; 4) Estereotipos de género; 5) Ausencias, silencios y marginalidades; y, 6) Condiciones y posibilidades favorables a la equidad de género (Estrella y Salgado 2011, 17).

Estos criterios les permiten establecer cómo operan las desigualdades de género en el currículo nacional a través de la elaboración de indicadores que logran hacer operacionalizable el marco analítico propuesto. Así, las autoras consideran que si bien existe un intento manifiesto de incluir el enfoque de género en el currículo, aún persisten algunas desigualdades, como por ejemplo no existe equilibrio en la presentación de imágenes entre mujeres y hombres, por otra parte se presenta a las mujeres en imágenes o actividades asociadas con el ámbito de reproducción y a los hombres con actividades enfocadas en lo productivo. Asimismo, se omite información sobre sexualidad no enfocada en lo reproductivo, la información sobre diversidades sexuales es escasa y ambos parámetros se encuentran casi siempre asociados con lo biológico en las asignaturas de ciencias naturales. Finalmente, las autoras introducen una guía metodológica para la revisión, estudio y análisis de los textos escolares que incluye una serie de indicadores.

Este es un trabajo valioso y representativo para el análisis documental, sin embargo, al limitar el ejercicio de análisis a los textos como tales se pierde el hacer cotidiano de las clases, es decir, si bien los contenidos del currículo son abordados en el salón de clases, estos son mediados por las y los docentes que interactúan. En ese sentido, la metodología puede ser complementada con un análisis de las planificaciones de aula y observación participante. Por tanto, la investigación de Estrella y Salgado provee material importante para este esfuerzo

académico, al brindar un marco de referencia para analizar el currículo, que será complementado con observaciones de aula, revisión de planes educativos instituciones y comparado con aquello que refieran las y los docentes y estudiantes. Es necesario mencionar que en el presente trabajo de tesis, se incluirá también un análisis del bachillerato, ampliando el trabajo desarrollado por las autoras.

Amandine Galt, en colaboración con el Ministerio de Educación propone una guía para la transversalización del enfoque de género en la gestión administrativa de la educación técnica (Galt 2013). Este trabajo, si bien se refiere a la gestión administrativa de la educación, supone uno de los primeros esfuerzos en pensar el género y componentes de la educación sexual en el bachillerato. Por otra parte, este documento trabaja de forma fuerte con directivos de instituciones educativas y permite analizar las formas en que se estructura la escuela, como institución que se rige a procedimientos desde el enfoque de género. Galt plantea que aún persisten estereotipos sobre el sexo y el género en el personal educativo y que esto genera “actitudes y expectativas diferentes desde el personal educativo hacia los estudiantes en función de su sexo, lo que propicia una estructuración de desigualdades casi imperceptibles” (Galt 2013, 15). Entre sus hallazgos, Galt sugiere que las y los actores del proceso educativo, tanto docentes, como estudiantes y directivos perciben las desigualdades de género como un problema social, sin embargo “no alcanzan a verlo en la institución educativa” (Galt 2013, 16). Este trabajo brinda una guía general para valorar la transversalización del enfoque de género en la gestión administrativa, pero para esta tesis interesa, particularmente, los indicadores generados para analizar el proyecto educativo institucional. Uno de estos indicadores tiene que ver con la educación en sexualidad dirigida a docentes (Galt 2013, 71-72). Este trabajo se construyó de forma participativa con docentes de instituciones educativas que ofertan bachillerato técnico, para ello se realizaron varios grupos focales y talleres en los que las y los participantes acordaron contenidos mínimos indispensables para desarrollar un trabajo adecuado. Galt, finalmente señala que para transversalizar el enfoque de género en educación es necesaria una firme voluntad política de quien ejerce la autoridad educativa nacional y a la vez generar procesos de formación continua dirigida a docentes.

Costales (2011) realiza un análisis de las prácticas y resistencias que genera la educación para la sexualidad en estudiantes de un colegio de la ciudad de Quito. La autora aborda la sexualidad como “una tecnología política que apoyada en los discursos científicos, utiliza al sexo como una unidad artificial de diversos elementos anatómicos, funciones biológicas,

conductas, sensaciones y placeres” (Costales 2011, 7). Asimismo, analiza la circulación de los discursos sobre sexualidad desde el Estado y el sistema escolar. Señala que “los discursos no son exclusivamente palabras, también son prácticas, relaciones que nos remiten a normativas sociales” (Costales 2011, 12) y valora esto a través de la observación de los comportamientos que se manifiestan, legitiman, castigan, reprimen, promueven en el espacio escolar. Este trabajo se realizó considerando estudiantes adolescentes, mujeres y hombres, que cursaban el Ciclo Diversificado, es decir mayores a quince años, bajo la premisa de “a mayor edad, mayor experiencia sexual”, por lo que descartó estudiantes menores (Costales 2011, 23). La autora concluye que, “la educación sexual promovida por el Estado ecuatoriano a través de los textos oficiales, con el fin de mantener el orden dominante, presenta a la sexualidad y a los cuerpos como formados por elementos inmodificables, cuando en realidad son susceptibles a las vicisitudes históricas y a las transformaciones. Este modo de representación es una característica de la norma heterosexual que produce masculinidad y feminidad” (Costales 2011, 176). En este estudio se aborda de manera interesante las resistencias y prácticas de los estudiantes en cuanto a la educación sexual. Sin embargo, no se considera la agencia de los docentes como sujetos de la política pública generada.

Tanto el trabajo de Viveros como el de Costales y Rolando & Seidman, brindan claves metodológicas para realizar mi estudio que amplía los campos anteriores puesto que, en este caso, no analizaré únicamente a los estudiantes como objetos de la política, sino a docentes y estudiantes como sujetos que se posicionan, resisten o adaptan a las mismas.

2. Discusión teórica

Las personas operamos, nos desenvolvemos y relacionamos en un espacio social construido en el que las acciones, palabras, imágenes y formas tienen ciertos significados que parecerían no ser los mismos para todas las personas. La sexualidad, a decir de Rubin (1989), trae consigo una carga simbólica que le da importancia radical a las percepciones, actitudes, saberes y comportamientos de los sujetos que se asocia generalmente con esquemas negativos. Pensando en la educación para la sexualidad como política pública y a la vez como actividad cotidiana, estos imaginarios podrían atravesarlos pero no solo a la educación para la sexualidad como tal, sino a los sujetos que están en relación con la misma, sean estos docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo y formuladores de la política.

Los sentidos que sobre la sexualidad se elaboran, legitiman y disputan en el espacio social construyen a los sujetos, pero también estos mismos sujetos tienen la capacidad de resistir, adaptarse o maniobrar lo impuesto en función de lo que consideran válido.

Para analizar este fenómeno, es decir la acción frente a las políticas públicas, el accionar docente y sus resistencias por parte de los propios profesionales educativos, estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, se propone un marco analítico que integra una mirada desde la estructura pero también del accionar de los sujetos. Esto se pretende lograr a través de las nociones de *habitus*, reproducción, resistencia, campo social, formas de pensar la sexualidad, heterosexualidad obligatoria y violencia simbólica, y por otra parte, la noción foucaultiana de sexualidad para dar cuenta de las respuestas de los sujetos en tanto sujetos construidos.

2.1. Espacio social, *Habitus* y campos

Bourdieu plantea que las formas de percibir la realidad social o construcción de la misma no opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales, que a su vez son socialmente estructuradas. Por tanto la realidad social en la que operan los sujetos no es un producto único del individuo sino una construcción colectiva (Bourdieu 2000, 134). Es decir, las formas de entender la realidad social dependen del sujeto y de aquellos marcos de inteligibilidad que se han construido en la sociedad a la que pertenece. Estas formas o esquemas que estructuran a los sujetos y les permiten entender la realidad constituyen el *habitus*.

El *habitus* “es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas” (Bourdieu 2000, 134). Esto implica que el *habitus* “no es un sistema de formas y esquemas universales” (Guerra 2010, 391), sino que existe en intersección con otras categorías históricas y estructurales, el ámbito discursivo se relaciona con las prácticas y con el ambiente simbólico que el autor asocia con lo lingüístico. Por tanto son, ni estructuras sobre determinadas, ni cosas que escogemos en nuestro libre deseo, es un conjunto de creencias, de formas culturales. Se expresa mentalmente, de forma simbólica, pero tiene una definición cultural, todo esto atravesando el cuerpo por lo que se refiere al ambiente simbólico y al práctico. Es decir, por una parte están las ideas sobre las cosas, la vida y en lo concerniente a este estudio, la sexualidad y educación

y por otra, esto se materializa en prácticas y condiciones materiales concretas, el currículo y la escuela.

Extrapolando la noción de *habitus* al campo educativo, se puede sugerir que existen ciertos discursos y prácticas que son asumidos como legítimos por los sujetos que integran el sistema educativo desde sus diferentes posiciones. En el caso de la educación para la sexualidad es probable que existan convenciones sobre lo que implica hacer educación, asumir un rol docente y aquello que es adecuado o no sobre sexualidad. Si bien los campos educativos tienen características particulares, estos a su vez se relacionan con el contexto en el que se inscriben, es decir los campos se relacionan y comparten elementos que pueden ser más o menos comunes, los que permiten producir y reproducir cierto tipo de comportamientos, discursos, prácticas y sujetos.

Bourdieu plantea:

A cada clase de posición corresponde una clase de *habitus* (o de aficiones.) producidos por los condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente y, a través de estos *habitus* y de sus capacidades generativas, un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre sí por una afinidad de estilo [...] El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas (Bourdieu 1997, 19).

Por tanto, si se piensa en la escuela como un espacio de reproducción social y que a la vez la escuela, como lugar físico y simbólico, está asociada con una clase determinada y esta a su vez con rasgos, características y formas de entender el mundo distintivas que son compartidas por los sujetos que integran la escuela como institución (docentes, estudiantes, autoridades, familias, el barrio) pero que también integran otros ambientes, los sentidos que parecerían ser propios de la escuela como lugar de clase también están en disputa. Sin embargo, como institución, opera a favor de la división social y asignación de lugares. Asimismo, al operar como principio de división, la escuela separa a las personas con mayor capital cultural heredado de los que carecen de él, manteniendo las diferencias sociales preexistentes, es decir instituye fronteras sociales entre clases (Bourdieu 1997, 38). En este punto, el sujeto podría aparecer sin agencialidad aparente en la producción y reproducción de

los discursos y prácticas que se hacen materiales en el espacio de lo social y, en este caso particular en el educativo, sin embargo, la escuela como espacio social constituye un campo en el que los agentes que lo integran disputan los sentidos instaurados para mantener o transformar la estructura (Bourdieu 1997, 49).

Esta discusión inicial sobre *habitus* pretende operar como herramienta para analizar los discursos sobre educación de la sexualidad, sus componentes, elementos generadores y el papel de los agentes que están inmersos en un ambiente discursivo que parecería ser compartido, como el componente legal-normativo de la educación, la ubicación de la escuela y sus características, los saberes sobre sexualidad, etc., es decir, la totalidad del ambiente discursivo de los sujetos que se constituyen como individuos desde lo colectivo.

2.2. Violencia Simbólica

En la escuela operan formas de reproducción social específicas que están vinculadas con las prácticas de los sujetos, específicamente en el modelamiento de conducta y enseñanza de conocimientos por parte de los docentes hacia las y los estudiantes y entre ellos. Estas formas de reproducción tienen que ver con el sistema social y funcionan en torno a los discursos y prácticas aceptados como legítimos en un contexto social y cultural ubicado en un tiempo determinado. Para Bourdieu, “las estructuras de dominación son el producto de un trabajo continuado de reproducción” (Bourdieu 2005, 50) en el que tienen que ver tanto los sujetos individuales como las instituciones, entre ellas la familia, la iglesia y la escuela. En estas estructuras se sostienen formas de violencia que son invisibles, que no están sujetas a la manifestación física.

En la escuela, la violencia simbólica se manifiesta en la relación a través de la reproducción de “relaciones de poder existentes más sutilmente a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente configura lo que significa un educando” (Giroux 1983, 11). Es decir, la violencia simbólica opera como un instrumento de reproducción mediante el cual se construyen subjetividades en torno a lo que se instituye como legítimo desde la estructura y los imaginarios docentes. En este sentido, se entiende a la violencia simbólica como la imposición de formas de desigualdades a través de mecanismos de dominación sutiles que utilizan la reproducción y legitimación de ideas, saberes y prácticas que son aceptados por los dominados. Para Bourdieu:

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador [...] cuando no dispone [...] para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esta relación parezca natural (Bourdieu 2005, 51).

Esto genera relaciones en las que se promueve una clasificación jerárquica en torno a parámetros sociales definidos. Lo dicho tiene relación con la noción de estratificación sexual de Rubin (1989) que se detalla más adelante, produciendo y sosteniendo formas de dominación simbólica a través de la práctica educativa y que a su vez son asumidas por aquellos que se encuentran en posición de dominación como se mencionó anteriormente. Así, para Bourdieu:

El efecto de la dominación simbólica (trátase de etnia, de sexo, de cultura, de lengua, etc.) no se produce en la lógica pura de las conciencias concedoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos (Bourdieu 2005, 53-54).

Nuevamente se puede encontrar en el *habitus* una explicación para entender cómo operan las lógicas de la reproducción en las actividades cotidianas sin mediación de violencia física, sin embargo, no actúa de forma determinante, sino que pueden y son interpelados en las relaciones entre las personas. Para el autor, esta fuerza dominadora opera sobre los cuerpos sin coacción física, a un nivel más sutil, promoviendo no solamente cierto tipo de autoregulación desde la mirada foucaultiana, sino materializando la dominación a través de ciertas disposiciones simbólicas que aparecen como naturales. Esta herramienta conceptual permite analizar las dinámicas en el campo educativo relacionadas con la sexualidad que tienen que ver con la reproducción de los mandatos o ideas dominantes y la estructura, sin embargo es necesario ampliarla para encontrar una vía hacia las resistencias.

2.3. Prácticas de reproducción y resistencias en la educación

Giroux (1983) señala que en las lógicas de reproducción, el currículo oficial se convierte en un currículo hegemónico que integra las ideas dominantes de una época y clase que ejerce el poder, como un ejemplo manifiesto de violencia simbólica, sin embargo, plantea que el fenómeno de la reproducción es más amplio, vinculando el accionar del Estado, las esferas de poder económico con la escuela y a su vez encontrando prácticas de resistencia en ella.

Giroux indica que existe una relación entre el poder y la dominación por un lado y por otro la escolarización con la economía. En esta tensión, “el poder se vincula con la propiedad de grupos dominantes y reproduce desigualdades de clase, sexo y raza en función de los intereses de acumulación de capital” (Giroux 1983, 6). Por tanto, la relación de la economía con la escuela tiene sentido en cuanto esta se convierte en un instrumento que funcionaliza a la población a través de relaciones de dominación, de violencia simbólica en línea con Bourdieu (2005), a través de la imposición de las disposiciones e ideas de la clase dominante para sostener y reproducir jerarquías en la sociedad. En esta perspectiva “las escuelas no solo reflejan la división social del trabajo sino también la estructura clasista más amplia de la sociedad” (Giroux 1983, 7). Esta división se instaure a través de la imposición de valores y normas dominantes que también tienen relación con la sexualidad y lo que se espera de la vivencia de la misma por parte de quienes integran la escuela.

Desde esta perspectiva, la relación escuela-Estado está mediada por condicionantes económicas e ideológicas, por un modelo de desarrollo que promueve cierto estilo en la gestión de la sexualidad a través de la escuela, hecho que se hace evidente en el cambio de las políticas educativas relacionadas con la sexualidad como se analizará más adelante.

Esta perspectiva de la reproducción aparece como una imagen determinista casi imposible de cambiar, como un esquema totalitario de dominación, sin embargo, como Bourdieu señala, el *habitus* como conjunto de disposiciones está también en constante disputa frente a la agencia de los sujetos y a la vez, siguiendo la línea de Giroux, en la escuela estas imposiciones en la lógica de la dominación y violencia simbólica son resistidas por los agentes, por los sujetos. Sin embargo, la pregunta que aparece en esta reflexión tiene que ver con el proceso a través del cual la dominación o la resistencia se materializan. Giroux sugiere que “el proceso de dominación y reproducción como elementos constitutivos del proceso de la escolarización tienen lugar a las espaldas de maestros y estudiantes a través del currículum oculto (Giroux 1983, 7). Desde esta perspectiva, la reproducción y dominación tienen como vehículo el currículum oficial y el oculto, en tanto ambos pueden operar para imponer los sentidos dominantes, la ideología.

Con respecto a la ideología, Giroux, en línea con Althusser (1983) sugiere que es transmitida e impuesta en una lógica vertical, de arriba hacia abajo a través de la mediación de la escuela,

esta imposición construye subjetividades de los sujetos y, aunque el autor no lo menciona, tiene que ver también con las formas en que se entiende y vive la sexualidad.

Para Althusser, según Giroux, la ideología:

Se refiere a un conjunto de prácticas materiales a través de las cuales los maestros y estudiantes viven sus experiencias cotidianas. La ideología tiene una existencia material en los ritos, rutinas y prácticas sociales que estructuran y mediatizan el trabajo diario de las escuelas (Giroux 1983, 8).

Sin embargo, para este autor las escuelas no son agentes estáticos que se limitan a reproducir la ideología dominante, sino que actúan como agentes activos en su construcción (Giroux 1983). Esta perspectiva da una clara noción de cómo, en las relaciones entre los actores de la comunidad educativa así como en la del Estado con la escuela, se generan prácticas de resistencias.

En esta perspectiva, se entiende al Estado como “un sitio marcado por conflictos progresivos entre variadas clases, sexo y grupos sociales” (Giroux 1983, 22). Estos conflictos promueven la transformación de los sentidos dominantes lo que, en la práctica, se evidencia en la transformación de las políticas educativas en materia de sexualidad.

La resistencia muestra cómo aún en el escenario de la dominación, existen espacios en los que las personas, los estudiantes muestran conductas de oposición a los mandatos planteados y el currículum lo cual no solamente sirve como instrumento de opresión sino que muestra posibilidades de emancipación (Giroux 1983).

Las teorías de la resistencia hacen énfasis en “las relaciones y conflictos que median en la escuela, la familia y el lugar de trabajo” (Giroux 1983, 27), identificando los lugares en que estas tensiones se resuelven más allá de las lógicas de reproducción. Esta categoría analítica representa no solamente una posibilidad para entender las dinámicas sociales que median en la escuela para acercarnos al entendimiento de cómo se construyen las subjetividades de los sujetos, sino que aplicada a la educación sexual, puede dar cuenta de las formas en que docentes o estudiantes responden de nuevas formas frente a las imposiciones de la estructura.

El autor plantea que las resistencias se manifiestan de distintas formas, por una parte, pueden aparecer como “estudiantes problema”, como un rechazo a la educación formal, a las normas impuestas en una dinámica en la que las experiencias personales, las aspiraciones, saberes, expectativas, se contraponen o no se alinean necesariamente con las ideas dominantes. Esto constituye una nueva posibilidad frente al imaginario de la dominación, lo que Giroux denomina “autonomía relativa” (1983, 29). Esta categoría supone que los sujetos tienen capacidad de agenciamiento y por tanto, pueden generar diferentes posicionamientos en torno a las ideas dominantes.

Una de las potencialidades de la resistencia como categoría tiene que ver con la posibilidad de identificar como las formas de dominación como el patriarcado que “corta varias esferas sociales y que media entre hombres y mujeres dentro y entre las diferentes formaciones de las clases sociales” (Giroux 1983, 31) implica que en el espacio escolar, mujeres y hombres se ven sometidos a formas de dominación y violencia diferenciadas en función del género, en las que la desigualdad es evidente.

Para el autor, no todas las manifestaciones de oposición que se generan en la escuela entran en la categoría de resistencia. Ello supone que los comportamientos, acciones y conductas deben tener cierta intencionalidad, conciencia, significado, valor de la conducta no discursiva. Así, se enfoca al poder no solamente “como un modo de dominación, sino también como acto de resistencia *por tanto* cualquier acto de resistencia debe concernir con el descubrimiento de un grado en el que se ilumina, implícita y explícitamente, la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión” (Giroux 1983, 35). Estas consideraciones posibilitan rastrear las manifestaciones de resistencias en la escuela, para recuperarlas y trabajar sobre ellas como una propuesta emancipadora. El reto consiste en utilizar la categoría para analizar la educación sexual como campo, para ello, es necesario ponerla en diálogo con conceptos que se acerquen más al problema de estudio.

2.4. Currículum oculto, currículum oficial

Giroux señala que “es fundamental ver a las escuelas como sitios sociales en los que la clase, el género y las relaciones raciales que caracterizan la sociedad dominante están toscamente reproducidos” (Giroux 2004, 91). Considera a la educación como un proceso social en el que:

Los elementos de estructura e intervención humana se encuentran unidos como prácticas sociales que tienen lugar en el marco de presiones siempre cambiantes [...] En este proceso los diferentes grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de la cultura, conocimiento y poder que dan forma y significado al proceso de escolarización (Giroux 2004, 90).

Parecería ser que en este proceso de escolarización se reproducen las formas de desigualdad asociadas a la clase, raza y género, pero adicionalmente a la generación como factor importante. En este contexto planteo una discusión sobre cómo las desigualdades articuladas se hacen visibles y reproducen en el ámbito educativo. Para este autor “un análisis relacional de las escuelas es significativo en tanto sea acompañado de la comprensión de cómo el poder y el conocimiento unen a las escuelas con las desigualdades producidas por un orden social amplio” (Giroux 2004, 90). Y este orden social más amplio al que se refiere el autor tiene que ver con el *habitus* y las disposiciones sobre sexualidad, heterosexualidad obligatoria y las escuelas ideológicas desde las que se piensa la sexualidad que atraviesan las relaciones entre mujeres y hombres, docentes y estudiantes, escuela y Estado.

Las instituciones educativas como espacios de reproducción social parecerían integrar en lo cotidiano la reproducción de las relaciones y posiciones de desigualdad. Una de las construcciones que se hace más visible es la relacionada con el género. Esto, en nuestro contexto occidentalizado, según Palermo:

No sólo porque simplifica de manera categórica la sexualidad sino porque la limita a dos universos opuestos como única posibilidad legítima –hombres y mujeres– y porque configura papeles sociales esquemáticos y monolíticos. Desde un pensamiento universal se consolida una matriz sexo-género atada al modelo heterosexual. Esta configuración monolítica, en la que se mezclan género, poder y subordinación, deja marcas en la sociedad en general (Palermo 2016, 117).

Si bien el autor se refiere a un trabajo específico relacionado con los procesos laborales en la explotación petrolera, esta categoría da cuenta de cómo, a través de ciertas tecnologías, para este caso la educación, se reproducen formas de desigualdad como verdades que tienen que ver con la sexualidad, el género, la raza y además parecerían formas condicionadas culturalmente. Siguiendo el pensamiento de Giroux, esto se manifiesta en “categorías que ‘silenciosamente’ delimitan lo esencial de lo no esencial, lo legítimo de lo ilegítimo” (Giroux

2004, 92). La reproducción de estas categorías tiene como fin perpetuar, dar continuidad o sostener cierto orden social. Como menciona Wade, citando a McClintock, “las dinámicas del género fueron, desde el principio, fundamentales para conseguir y mantener el proyecto imperial” (Wade 2008, 3). Esto, en términos actuales, implica que ciertos órdenes de género procuran el mantenimiento de un sistema social que promueve formas de gobierno de las poblaciones que debe ser reproducido y se reproducen en la familia (Wade 2008; Palermo 2016) pero también en la educación y el proceso de escolarización.

Sobre la reproducción de desigualdades y construcción de sujetos como procesos de reproducción social, Wade señala que el punto de partida es la preocupación por las relaciones reproductivas que ubican a las mujeres como “objetos claves en la creación, reproducción y alindamiento de la nación” (Wade 2008, 11-12). Por su parte, Palermo sugiere que en la familia como espacio de reproducción, el papel de la mujer es vital para la reproducción de la fuerza de trabajo y señala que en esta fuerza “la capacidad de trabajar no brota de forma natural, sino que debe ser socialmente producida” (Palermo 2016, 102). Por tanto, parecería que esta producción no es solamente responsabilidad de la familia sino también de la escuela. Giroux sugiere que es necesario analizar a las escuelas como sitios de dominación y contestación en los que la dominación nunca es total ni simplemente impuesta a las personas (Giroux 2004, 91). Por tanto existen múltiples respuestas frente a la práctica educativa que se manifiestan en este campo particular y están determinadas por varios factores que pasan por las experiencias vitales personales de los docentes, sus sentidos compartidos, la política implementada, el currículo oficial pero también por los propios saberes y sentidos de los estudiantes, así como la relación de la escuela con la comunidad. Estas generan un sistema de relaciones que construye narrativas particulares sobre la trayectoria educativa de los sujetos. Para trabajar sobre esta idea, el autor propone utilizar al currículo oculto como una categoría metodológica conceptual que permite analizar “todas las instancias ideológicas del proceso de escolarización que “silenciosamente” estructuran y reproducen los supuestos y prácticas ideológicas” (Giroux 2004, 100). En esta línea, es factible conectar la propuesta de *habitus* en tanto estructura estructurante que puede ser leída a través del currículum oculto como categoría teórica.

El currículum oculto es definido como “aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas (Giroux 2004, 77).

Existen factores estructurales fuera del ambiente inmediato del salón de clase que influyen en las experiencias diarias, transmitiendo ciertos “valores” necesarios, ciertas prácticas sociales, imágenes culturales o formas de discurso que refuerzan, entre otros, la discriminación de género y la justifican ideológicamente. Para Giroux, el currículum oculto está localizado en un rango de normas, decisiones y prácticas sociales que tácitamente estructuran la experiencia de la escuela con el interés del control social de la clase. Por tanto permite hacer visibles las desigualdades que se producen en torno al género, raza, clase y generación.

Las categorías planteadas permiten analizar a la educación de la sexualidad y la posición de los sujetos frente a ellas, sujetos que están en tensión y negociación permanente de sus sentidos y significados alrededor de la sexualidad. Estas categorías permiten pensar de forma más amplia a los sujetos, no solo como estudiantes, docentes o familiares sino como individuos que se construyen de manera relacional y disputan aquello que se desarrolla desde la estructura.

Sin embargo, del lado visible tenemos al currículum oficial como aquello que se establece expresamente como un sistema de conocimientos mínimos que deben ser desarrollados por los docentes y aprendido por los estudiantes, es decir, consiste en “los objetivos cognitivos y afectivos explícitos de la educación formal” (Giroux 2004, 65).

En este trabajo considero que el currículum oculto y formal no necesariamente se contraponen en todo momento, es decir puede resultar el uno complementario del otro en función de las expectativas, posicionamiento y experiencias vitales de las y los docentes. Es decir, en momentos pueden actuar de forma complementaria y en otras generar cierta oposición. Esta perspectiva, al trabajar en sexualidad puede evidenciar las tensiones que se producen en el aula como respuesta a la implementación o no de las políticas educativas.

2.5. Sexualidad

Foucault (1998), sugiere que la sexualidad es entendida como resultado de las relaciones sociales como relaciones de poder, que se materializan en los discursos e instituciones que se encarnan en el cuerpo, por tanto no es natural ni esencialista sino que se acerca más bien a una construcción histórica y se constituye en sí misma como un dispositivo para la normalización de los cuerpos. Plantea que existen estrategias de poder-saber que operan sobre los individuos para construirlos. Por tanto, los saberes sobre la sexualidad circulan en los *habitus*, producen

sujetos y subjetividades que reproducen, cuestionan o se adaptan a lo establecido, es probable que en la escuela se pueda hacer visible estas relaciones y los contenidos de las mismas. Siguiendo a Foucault, la educación de la sexualidad opera tanto en el espacio de la escuela como en las instituciones como una tecnología política.

El autor propone que la sexualidad se organiza en tres ejes, el primero referido a la producción de saberes y verdades, el segundo relacionado con los sistemas de poder y el tercero las formas de subjetividad. El primero implica que el poder-saber tiene una característica productiva en tanto produce discursos, saberes, ciencias que se instalan a través de las disciplinas y generan categorías de lo normal, lo aceptado, aquello que se incluye o excluye, lo patológico, etc. El segundo eje tiene relación con los sistemas de poder que regulan, producen e imponen conocimiento, por tanto los saberes construidos generan disciplinas que tienen su par en las instituciones. Observamos entonces que el primer eje se relaciona con el segundo a través de los discursos. Finalmente, el tercer eje tiene que ver con las formas de subjetividad, la forma en que las personas nos pensamos a nosotros mismos y cómo, a partir de esto se generan conductas y comportamientos. Este eje es el resultado de alguna manera de la relación de los dos anteriores, muestra sujetos cuyas subjetividades se han construido y encarnado para autoregularse.

Los discursos sobre sexualidad, al operar como dispositivos y tecnologías políticas, configuran los espacios físicos y sentidos que circulan en los espacios de los sujetos. Foucault, pensando en la escuela como institución y espacio físico material, sugiere que su construcción misma responde a ciertas ideas sobre la sexualidad (Foucault 1998, 19-20) por ejemplo en la división de escuelas para mujeres y hombres, o las instituciones mixtas, en la separación de los baños e instalaciones, en los uniformes, en las actividades específicas pero también en los discursos que sobre la sexualidad se tejen. Se pretende imponer saberes sobre sexualidad en los estudiantes pero que también tienen que ver con la construcción de los sujetos docentes como profesionales e individuos. Foucault hace énfasis en la construcción de los sujetos como una construcción relacional, en la que la sexualidad es utilizada como un elemento con elevada capacidad instrumental, como un punto de pasaje de las relaciones de poder entre las personas, entre “gobierno y población” (Foucault 1998, 62).

Así, el autor plantea que el poder sobre la sexualidad es productivo siempre, produce saberes, conocimientos, discursos que se materializan a través de estrategias de poder-saber para

producir sujetos. Estas estrategias no son únicas ni globales pero operan para construir sujetos. La primera estrategia consiste en la “histerización del cuerpo de la mujer” (Foucault 1998, 62) la que se refiere al proceso de patologización de la sexualidad femenina como control particular de la sexualidad de la mujer. Esto legitima la sexualidad reproductiva como única sexualidad válida y deseable en tanto se asegura no solo la procreación sino también el cuidado lo cual configura, además, una responsabilidad biológico-moral que se refleja en la imagen de la madre. La segunda estrategia consiste en la “pedagogización del sexo del niño” (Foucault 1998, 62) que se refiere al hecho de que al brindarles a los niños características de asexualidad, se los define como seres sexuales liminares por lo que se deben generar discursos y disciplinas que fomenten y construyan sexualidades consideradas normales. La tercera estrategia se refiere a la “socialización de las conductas procreadoras” (Foucault 1998, 63). Tiene que ver con la regulación de las poblaciones en un ejercicio de biopoder en el que se norma tanto las subjetividades como los comportamientos sobre parámetros de aceptación generalmente heteronormados, direccionados a la reproducción biológica y social de la vida. Finalmente, la cuarta estrategia consiste en la “psiquiatrización del placer perverso” (Foucault 1998, 63). Esta se refiere a la clasificación de la sexualidad normal que es funcional al sistema y estructura establecida, configurando discursos que se efectivizan a través de las disciplinas, como la medicina, la psiquiatría que tienen contraparte y se materializa en tecnologías correctivas como hospitales, psiquiátricos, cárceles, etc.

Si vinculamos la idea de sexualidad en Foucault con la de *habitus* y campo en Bourdieu, se puede afirmar que existen formas de vivir la sexualidad que son consideradas como legítimas y tienden a reproducirse en la escuela como campo de lo social en donde se disputan los saberes sobre el cuerpo. Es decir, que los saberes internalizados sobre sexualidad son “unas estructuras históricas y muy diferenciadas, originadas en un espacio social también altamente diferenciado, que se reproducen a través de los aprendizajes vinculados a la experiencia que los agentes efectúan de las estructuras de esos espacios” (Bourdieu 2000, 129). Así, considerando que una de las funciones de la escuela es socializar sujetos, en esta socialización se producen también cuerpos sexuados. Foucault señala que “la idea de tener un sexo verdadero está lejos de haber desaparecido por completo. Se mantiene la creencia de que entre el sexo y la verdad existen relaciones complejas, oscuras y esenciales” (Foucault 2007, 15).

Esto implica que la asignación de un sexo a los cuerpos parece una verdad no discutible que configura dos posibilidades, hombre o mujer, opuestos y en binario. Foucault sospecha de estas verdades y las discute. Plantea que:

Las teorías biológicas sobre la sexualidad, las concepciones jurídicas sobre el individuo, las formas de control administrativo en los Estados modernos han conducido paulatinamente a rechazar la idea de una mezcla de los dos sexos en un solo cuerpo y a restringir, en consecuencia, la libre elección de los sujetos dudosos. En adelante, a cada uno un sexo y solo uno. A cada uno su identidad sexual primera, profunda, determinada y determinante; los elementos del otro sexo que puedan aparecer tienen que ser accidentales, superficiales o, incluso, simplemente ilusorios (Foucault 2007, 11-12)

En esta crítica quiero llamar la atención sobre dos aspectos, el primero tiene que ver con las verdades, las formas en que el poder-saber configura disciplinas y cómo a través de ellas se leen y gestionan los cuerpos. Por otra parte, cómo se relaciona el cuerpo-sexo con la identidad, una identidad que es asignada por las tecnologías de poder-saber que operan en las estructuras sociales pero también en los espacios relacionales entre las personas, en lo cotidiano, ambas operando desde una lógica de reproducción y dominación.

El autor plantea que el establecimiento de dos sexos es un hecho histórico, rastrea el apareamiento del binario (hombre-mujer) entre los siglos XVII y XIX. Plantea que esto coincide con el auge de los saberes médicos y legales sobre el cuerpo, por tanto la división sexuada de los cuerpos no es un hecho natural, sino histórico y socialmente producido en lógicas de control de la población, en el marco del ejercicio de biopoder. Bourdieu sugiere en esta misma línea que “la sexualidad tal como la entendemos es un invento histórico, pero que se ha formado progresivamente a medida que se realizaba el proceso de diferenciación de los diferentes campos, y de sus lógicas específicas” (Bourdieu 2000, 128).

Por su parte, Butler sugiere que el sexo no funciona únicamente como norma, sino que es parte de una “práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna” (Butler 2002, 18). En esta práctica, el proceso educativo mediado por los docentes, estudiantes y familias, cuyos contenidos están determinados por el Estado a través de su institucionalidad, encuentra un ejercicio de producción, reproducción, adaptaciones y resistencias que pueden ser leídos a la luz de esta construcción teórica.

Así, la sexualidad tiene una tremenda relevancia en esta comprensión de lo social e individual, en torno a ella existen regulaciones, normas, formas de ser y vivir que se aceptan como lo legítimos o no y que parecerían ser elementos compartidos en los *habitus* que están presentes en el espacio escolar. Por tanto, para analizar la educación de la sexualidad en su relación con los sujetos no basta describir las realidades cotidianas institucionalizadas en un espacio como la escuela, sino que es necesario abordar el sistema social más amplio que se manifiesta, entre otros, en la producción normativa sobre la materia.

2.6. Escuelas ideológicas para pensar la sexualidad

Sobre esto, Rubin sugiere que “las leyes sobre el sexo son el instrumento máspreciado de la estratificación sexual y la persecución erótica. El Estado interviene ordinariamente en la conducta sexual a un nivel que no sería tolerado en otras áreas de la vida social” (Rubin 1989, 28). Una de estas áreas en las que interviene el Estado es, sin duda, la educación.

La autora menciona que sobre la sexualidad se pueden identificar algunas escuelas ideológicas o formas de pensar la sexualidad que se presentan en las sociedades y los sujetos en forma de axiomas. Estos van transformándose con las sociedades pero, en esencia, parecerían mantener algunos rasgos característicos.

La autora refiere en primer lugar al esencialismo sexual (Rubin 1989, 13), idea que hace referencia a las formas de entender la sexualidad principalmente desde la biología y mencionando que este discurso está presente en los discursos-prácticas de las ciencias y disciplinas. Para Rubin, la sexualidad no puede entenderse únicamente en un sentido biológico, “nunca encontramos al cuerpo separado de las mediaciones que le imponen los significados culturales” (Rubin 1989, 15). Es decir, el cuerpo, como hecho biológico, se entiende y construye desde las representaciones sociales y construcciones culturales que se realizan sobre dichos cuerpos.

Esta idea biológica sobre la sexualidad está generalmente vinculada con una forma negativa de abordarla que tiene una relación fuere con la culpa. La autora señala que este discurso tiene amplia aceptación en las culturas occidentales que consideran al sexo como algo pecaminoso (Rubin 1989, 17). En esta mirada, la sexualidad es una fuerza negativa. Esta perspectiva tiene mucha relación con las ideas judeo-cristianas que no solo niegan y satanizan el placer, sino que configuran desigualdades que se legitiman en torno a los discursos biologicistas dejando

como el único espacio de ejercicio de la sexualidad al matrimonio, la reproducción y el amor, y aún en estos espacios es limitada. De esta negatividad sexual se desprende lo que la autora denomina “falacia de la escala extraviada” (Rubin 1989, 17), si se asume, partiendo que la sexualidad es en esencia negativa, esta corriente sugiere que además es extremadamente peligrosa. Lo relacionado con el sexo entonces se convierte en un caso especial y esto genera leyes relacionadas que regulan y reprimen con especial fuerza todo aquello relacionado con la sexualidad.

Así, parecería ser que todo lo relacionado con los actos sexuales es investido de una importancia inmerecida y desmedida, por ello, hablar sobre sexualidad atrae una importante demanda de atención que generalmente está sobredimensionada. Nuestra sociedad ha generado la idea de jerarquizar y ordenar la vida. Para esto se genera una valoración jerárquica de los actos sexuales (Rubin 1989, 18). Así, la autora refiere que en la cima, en el poder, está la sexualidad legal y aceptada, que es una sexualidad heterosexual con fines reproductivos, monógama mediada además por un contrato (matrimonio). Bajo esta escala se producen otras prácticas heterosexuales pero sin fines reproductivos. Por debajo, pero con cierta respetabilidad, están las parejas estables de lesbianas y hombres *gays*. Al final de la pirámide están las sexualidades transgresoras y generalmente despreciadas. Mientras más alta sea la posición en esta jerarquía más reconocimiento social y beneficios, lo propio en dirección opuesta, además de la gratuita percepción de enfermedad mental, criminalidad, ausencia de respetabilidad y sanciones institucionales relacionadas con las posiciones asignadas más bajas, todo esto relacionado con ideas religiosas occidentales y los discursos médico-psiquiátricos. Esto reafirma la idea de la diversidad sexual como peligrosa y a la vez configura como deseable el bienestar de quienes se ubican en las escalas más altas de la jerarquía y se naturaliza la adversidad en las escalas más bajas, produce y naturaliza otras formas de desigualdad.

Para Hérítier, el género opera como un artefacto generado en la división sexual de las tareas, que genera un orden que “es producto de manipulaciones simbólicas y concretas que afectan a los individuos” (Hérítier 2002, 21). Señala que este orden se articula en función de la “valencia diferencial de los sexos” (Hérítier 2002, 23) que implica un valor asignado y jerarquías que se establecen y configuran desigualdades entre mujeres y hombres, que está inscrita en la estructura social y asigna posiciones diferentes a las personas en función de las construcciones sociales que operan sobre el sexo biológico.

En esta línea, Rubin señala que si algo relacionado con la sexualidad transgrede las barreras creadas, las normativas construidas en torno al sexo serán quebrantadas. (Rubin 1989, 22) Es decir, si existe una jerarquía sexual, implica en términos generales la existencia de al menos un sexo bueno y uno malo. Entre los dos una barrera que puede ser transgredida. Esta transgresión en la esfera de la sexualidad tendría consecuencias a nivel social que, las sociedades esperan, sean controladas o gestionadas por el Estado.

Finalmente, la autora refiere que en consecuencia de estas formas de pensar la sexualidad existe la ausencia de un concepto de variedad sexual benigna (Rubin 1989, 23). Si bien las sociedades están empezando a reconocer la riqueza de las diversidades sexuales aún se concede mayor virtud a los grupos dominantes y relega a las no privilegiadas. Rubin sugiere que es difícil desarrollar una ética sexual pluralista sin concepto de variedad sexual benigna. Esta negación implica que una sexualidad única es mejor, las diversidades son tratadas como perversidad y no como riqueza válida para las relaciones humanas. Lo alejado de la norma es visto como desviado, peligroso.

Implementar estos postulados en el análisis de la educación para la sexualidad permite establecer relaciones con este sistema de significaciones construidas alrededor de la sexualidad que se reproducen en la escuela y se impulsan desde la norma. Es decir, los saberes y sentidos que circulan sobre la sexualidad, como se señala con anterioridad y en correspondencia con la noción de *habitus*, en tanto prácticas y reconocimiento de las mismas jerarquiza a los individuos estableciendo categorías y en el marco de una estructura que, según Rich (1999), responde a un modelo de heterosexualidad obligatoria que parecería imponerse en la escuela.

2.7. Heterosexualidad obligatoria

Adrienne Rich (1999) plantea que en nuestras sociedades existe una fuerte tendencia a percibir y construir a los sujetos como heterosexuales y esto produce prácticas destinadas a la producción y reproducción social que legitiman formas de desigualdad específicas para las personas, especialmente las mujeres. Rich señala que la heterosexualidad necesita ser reconocida y estudiada como institución política, cultural y económica (Rich 1999, 159), que tiene relación con el sistema capitalista y racial de castas que es mantenido por una serie de fuerzas en nuestras relaciones cotidianas. Rubin aborda esto desde la idea de un sistema sexo-género, definido como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la

sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin 1996). Estas necesidades humanas tienen una base material que atraviesa los cuerpos y parecería reproducirse en distintos ámbitos; para el caso de este estudio interesa el campo educativo en el que se norman los cuerpos, prácticas y deseos hacia una orientación obligada. Rich sugiere que la heterosexualidad no es totalmente una preferencia, sino una institución que es impuesta, gestionada, organizada, propagada y mantenida por la fuerza (Rich 1999, 170). Esta institución como tal se ve fortalecida por los cuerpos legales, la religión, los mensajes en medios de comunicación. Se presenta de distintas maneras, así se expresa en la mística del impulso sexual masculino como omnipotente, se cimienta en la ley del derecho sexual masculino sobre las mujeres. Ellas aprenden a aceptar como natural esta inevitabilidad del impulso (masculino) y se lo recibe como dogma. Se asume que la heterosexualidad es la preferencia sexual de la mayoría de las mujeres, que es lo natural. Se configura la idea de lo normal alrededor del desear a un hombre, se piensa en binarios opuestos desde una mirada estructural que legitima las desigualdades, todo lo que no calza en esta idea de lo normal es invisibilizado o clasificado como anormal perverso. Así, Rich, desarrollando las ideas de Gouhg (Rich 1999, 172) menciona algunas formas en que opera el poder masculino, a través de la heterosexualidad obligatoria, en la vida de las mujeres. Sugiere que se incluye el poder de negar a las mujeres su propia sexualidad, de imponerles su sexualidad especialmente a través de la violación y patrones socioculturales relacionados con la idea de amor heterosexual, forzando y explotando su trabajo para controlarlas a través del matrimonio, controlar sus hijas e hijos utilizando mecanismos legales, confinándolas físicamente, usándolas como objetos en transacciones de hombres, limitando su creatividad y privándoles del acceso en áreas culturales y del conocimiento. Estas formas parten también de la supuesta división mujer-hombre asociada con naturaleza-cultura, legítima patrones violentos y va más allá de la preservación de las desigualdades, se constituye en una sumatoria de fuerza que pretenden disciplinar, controlar y regular sus cuerpos.

Por tanto, esta idea de configuración de estructura social hacia lo heterosexual implica formas de desigualdad hacia aquellos cuerpos que no corresponden con la norma, desigualdades que se expresan, manifiestan y reproducen en el espacio educativo, en las relaciones entre sus integrantes limitando las formas de vivir y expresar la sexualidad tanto de estudiantes como de docentes. Por tanto, la heterosexualidad obligatoria se debe entender como un “régimen de poder/discurso” (Butler 2007, 39) que ordenan la sociedad y establecen patrones de

comportamiento. Por tanto, cuando la heterosexualidad es la norma no se tiene otra opción que elegir, no existe por tanto libertad para sentir y en los casos en que esta orientación del deseo se dirige de una mujer a otra, la institucionalidad inventa o acepta mecanismos que promuevan su supuesta corrección, es decir, legitiman la violencia, especialmente la violencia sexual.

La idea de sexualidad, los axiomas que integran sus formas de pensamiento, la normatividad en torno al deseo que estructura las relaciones sociales como relaciones de poder están presentes en los ámbitos discursivos de los sujetos. Sin embargo, develar esto en el ámbito educativo tiene su complejidad en tanto la repetición y asimilación de estos discursos prácticas pueden tender a la naturalización y normalización. Lo que impediría observar cómo operan las categorías mencionadas en la realidad. Es decir, en este ambiente parecerían existir discursos evidentes, manifiestos y otros más ocultos. Para trabajar esto se relacionará esa noción con el *currículum* oculto como categoría que permite develar los contenidos y efectos de los discursos ocultos relacionados con la sexualidad y que la vez se conectan con la clase, la raza y el género.

4. Metodología

Este es un estudio descriptivo-analítico con carácter cualitativo, en tanto se describe una realidad y se trata de otorgar significación en diálogo con los planteamientos teóricos dentro de un contexto histórico.

El desafío consiste en analizar, a través del marco conceptual propuesto, aquello que circula en la estructura en forma de leyes, políticas y normativas y por otra parte aquello que se materializa en lo cotidiano, las agencias y prácticas cotidianas de los sujetos que se constituyen como tales. Para esta tensión, partiendo de los postulados de Bourdieu referidos anteriormente, interesa en forma particular el análisis de campos como estructuras sociales amplias. Así, el autor sugiere:

Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas) (Bourdieu 2002, 119).

Es decir que el análisis de los campos es posible a través de la identificación y significación de las relaciones que ocurren en su interior, lo que permite identificar elementos compartidos que caracterizan a los sujetos y a su vez los construyen.

Ragin (2007), sugiere que el diálogo entre las pruebas empíricas y las ideas generadoras ayudan a afinar el objeto de investigación. Así, en este texto se procura poner en diálogo las experiencias recogidas de agentes que recibieron los efectos de las políticas, participaron en su formulación y además tienen vinculación con el campo educativo a la luz del marco conceptual sugerido. Por otra parte, como lo sugiere Jelin (2002), se considera que las memorias de las personas tienen un componente emocional que atraviesa los cuerpos, por lo que se procura reconocer este componente con el fin de entender cómo se construyeron los saberes, representaciones y significados de los sujetos sobre la sexualidad y las políticas educativas relacionadas con ella. Estas memorias, saberes y prácticas se generan en un contexto específico, la escuela, que como institución opera en múltiples contradicciones. Por una parte contribuye a la gestión de las poblaciones al educar a las personas proporcionándoles conocimientos, actitudes y prácticas para producir y reproducir un sistema, pero a la vez opera como agente de transformación social con la potencialidad de contribuir al desarrollo de las personas y comunidades.

Bourdieu sugiere que las personas operamos en distintos campos que se conforman por significados y relaciones que están en constante tensión, construyendo significados y sujetos. El autor señala que “Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes” (Bourdieu 2002, 119). Además, estos campos son producto de relaciones humanas que se producen en espacios y momentos determinados, es decir, tienen territorialidad e historia y se conforman por tensiones y luchas sociales. Asimismo sostiene que “en cualquier campo encontraremos una lucha” (Bourdieu 2002, 120). Esto es evidente en el espacio educativo, las tensiones entre lo que es adecuado o no se viven en lo cotidiano, las disputas entre los saberes legítimos de docentes, estudiantes y familias así como lo determinado por la política educativa toman materialidad en el campo educativo. Para el autor:

Un campo [...] se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a

sus intereses propios [...] y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego... (Bourdieu 2002, 120).

Por tanto, el campo como categoría de análisis se constituye para el caso de este estudio, por cómo se concibe la sexualidad de forma personal y grupal, así como las formas en que esta se estructura y gestiona desde el poder.

Esta perspectiva brinda algunos elementos fundamentales para el análisis planteando, por una parte, la configuración de los campos, por otra las características y luchas mínimas que se presentan en sus integrantes. Caracterización que permite ubicar comportamientos, sentidos, disposiciones y clases en los cuadrantes que plantea el autor.

Utilizar los campos como categoría de análisis desde la perspectiva de Bourdieu permite identificar componentes, actitudes y prácticas involucradas en el ámbito educativo para materializar el objeto de estudio y desentrañar las formas en que se construyen los sentidos así como las tensiones, actitudes y prácticas que manifiestan los sujetos en torno a la sexualidad. De esta manera se configurará lo que se denominará como campo de la educación sexual.

Para dar materialidad a la propuesta metodológica se realizó un análisis documental de leyes, normativas, programas educativos institucionales, libros de texto y planificaciones curriculares. Entrevistas a autoridades educativas, docentes, profesionales de los departamentos de consejería estudiantil, estudiantes, expertos en educación sexual y funcionarios encargados de la política educativa en esta materia, así como grupos focales y observación de campo en las instituciones educativas. Se utilizan como puntos de corte para análisis los niveles³ establecidos en los estándares educativos del MinEduc (2012). En este punto, es necesario aclarar que todos los nombres de las y los docentes que participaron en las entrevistas fueron sustituidos por seudónimos.

³Los años son primero, cuarto, séptimo y décimo de EGB, así como 3ro de Bachillerato.

Los componentes metodológicos y escenarios de trabajo que se desarrollan en este trabajo académico se definen en función del marco conceptual descrito anteriormente, por tanto, se requiere un análisis desde la estructura y el Estado, para lo que se incluye la revisión documental del marco legal y normativo relacionado a partir de 1998 hasta 2017. Este análisis no constituirá una mera descripción documental sino que será leído desde el contexto en el que se formularon para dotar de historicidad a los documentos. Sin embargo, esta mirada desde lo macro debe ser complementada con el análisis de los lugares donde estas políticas tienen efecto, por ello se caracterizará una institución educativa pública de Quito y sus componentes, lo que implica rasgos de su construcción histórica, sus proyectos educativos institucionales, el currículo que se implementa en el período analizado. Sin embargo, el eje de la investigación girará en torno a los sujetos. Estudiantes, docentes y directivos en sus actividades cotidianas dando valor a la experiencia que tienen.

Para la sistematización de la información se utilizaron registros de observación, cuadros de cotejo para revisión de mallas curriculares y documentos pedagógicos así como guías de entrevistas y grupos focales.

Estas actividades permiten, siguiendo la línea de Ragin, contraponer la realidad observada desde su materialidad objetiva con el marco conceptual escogido y así producir un objeto de estudio que pueda ser aprehendido en sus características e interpretado a la luz de las herramientas teóricas.

Capítulo 2

La educación de la sexualidad como política pública y su contexto

Las políticas formuladas en materia de educación para la sexualidad tienen su génesis formal en 1998 con la expedición de la Ley 73 o Ley de educación de la sexualidad y el amor. La formulación de esta ley respondió a una realidad concreta de la época que tenía relación con la necesidad de implementar, formalizar y estandarizar procesos y prácticas de educación en sexualidad en el sistema educativo nacional.

Un primer desafío en el análisis de los planes y programas desarrollados a través del tiempo tiene que ver con la forma en que concebimos la escuela, su función social y su proceso de constitución. Pensar la escuela en tanto institución y dispositivo permite, por una parte dotarla de un cuerpo real, tangible que además tiene historia y se inscribe, como plantea Bourdieu, en un campo educativo que también tiene relación con las decisiones que se toman desde la gestión del Estado.

Bourdieu sugiere que “El Estado moldea las estructuras mentales e impone principios de visión y de división comunes” (Bourdieu 1997, 106). Principios y formas de entender al mundo se plasman también en políticas educativas que dan cuenta de la visión de quien gobierna sobre el género y la sexualidad. Para Argüello “El Estado juega un papel importante en la creación de formas particulares de relaciones y desigualdades de género. Construye y regulariza las relaciones de género y las relaciones entre hombre y mujeres. *El estado construye sujetos generizados.*” (Argüello 2008, 5-6). Y una de las formas en que se construyen y reproducen las formas generizadas de sujetos, los sujetos con género y las concepciones relacionadas con la sexualidad, está en el juego entre la materialidad legal y la práctica educativa expresada en el hacer docente. El Estado entonces, gestionado por personas que toman decisiones, cumple un rol regulador en el que diferencia las poblaciones y las gestiona para cumplir con un proyecto de nación. Sobre esto Rubin sugiere: “Las leyes sobre el sexo son el instrumento máspreciado de la estratificación sexual y la persecución erótica. El estado interviene ordinariamente en la conducta sexual a un nivel que no sería tolerado en otras áreas de la vida social” (Rubin 1989, 28).

Así, el rol del Estado en la regulación de la sexualidad se hace manifiesto, visible y operativo en el campo educativo, campo en el que entran en tensión la producción normativa y mandatos estatales sobre el sexo con las propias significaciones de la sexualidad que tienen docentes, familias y estudiantes.

Por su Parte, Bourdieu indica que al referirnos al Estado entendemos:

Una especie de principio de orden público entendido no solamente en sus formas físicas evidentes sino también en sus formas simbólicas inconscientes, en apariencia muy evidentes. Una de las funciones más generales del Estado es la producción y canonización de las clasificaciones sociales (Bourdieu 2014, 14).

Así, el Estado gestiona las poblaciones y refuerza, retroalimenta las formas de clasificación y desigualdad que hacen posible mantener un sistema social que se construye sobre la base de símbolos compartidos, es decir, promueve elementos del *habitus* que son más o menos comunes en los campos que configuran formas de estructurar a las personas y comunidades. La gestión de las poblaciones que realiza el Estado está inscrita en una esfera más amplia que la educativa, tiene que ver con la articulación total de la institucionalidad que existe y acciones específicas que se generan en diversos puntos. Una muestra de ello tiene que ver con las políticas de control de la natalidad que han sido implementadas y se constituyeron en un antecedente a los ejercicios de educación en sexualidad formal, para luego operar de manera paralela a esta.

La institución educativa donde se realizó esta investigación es una prueba latente. Más de cien años de existencia y prestación de servicios educativos públicos están cruzados por innumerables ejercicios de política pública y acciones individuales que tienen que ver con sexualidad y crean la necesidad de pensar en los efectos de estas políticas en lo concreto y cómo, al interior, se negocia de forma explícita o implícita la aplicación o no de las mismas e incluso la inclusión de otras formas de trabajo que no necesariamente están determinadas por la normativa pero que se constituyen en una alternativa para entregar educación. Una perspectiva más amplia de la escuela será revisada en el siguiente capítulo de la investigación, sin embargo es importante mencionar que la información brindada especialmente por las y los docentes de educación general básica permitió ampliar el espectro de información que se consigna en este apartado.

En línea con esto, este capítulo hace un recorrido histórico sobre la producción normativa con respecto a la educación sexual desde 1998 hasta 2014, tratando de vincular el accionar del Estado con la respuesta institucional de la aplicación de las mencionadas políticas.

1. Las políticas de educación sexual en contexto

1998 es el punto de partida oficial para las políticas en educación en sexualidad como se analizará más adelante, sin embargo, eso no significa que previo al 98 no se desarrollaren planes y programas relacionados en las instituciones educativas.

Rocío,⁴ docente con más de 27 años de experiencia en un establecimiento educativo menciona: “Siempre hemos trabajado en temas del cuerpo con las niñas, incluíamos eso en la planificación curricular de entorno natural, para las niñas más grandes a veces invitábamos a doctoras del centro de salud para que les hablen de esos temas” La misma docente menciona adicionalmente que las niñas de años superiores recibían información por parte de personal de salud del centro médico del barrio y que en la actualidad los temas de sexualidad siguen en el currículo, en el área de entorno natural y social para primero y segundo de básica y adicionalmente reciben el apoyo de una ONG llamada CEMOPLAF.⁵ La docente indica que invitar a organizaciones de la sociedad civil y al centro de salud del barrio siempre fue una práctica habitual para trabajar en temas de sexualidad. Esta declaración da pistas importantes para la reconstrucción histórica de las políticas en educación sexual. Encontramos que antes de 1998 existían elementos curriculares relacionados con el tema y a la par operaban procesos de formación del Ministerio de Salud y organizaciones de la sociedad civil que entregaban información principalmente sobre planificación familiar y sexualidad.

Agudelo (2017), sostiene que a mediados del siglo XX en Ecuador tomó fuerza el impulso de uso de métodos anticonceptivos modernos para las mujeres y esta expansión estuvo principalmente a cargo de organizaciones de la sociedad civil y entes privados, para luego ser asumidos por el Estado. Teresa Álvarez (2017), directora de CEMOPLAF, en entrevista refuerza el planteamiento de Agudelo, sostiene además que a partir de finales de los años setenta e inicios de los ochenta los esfuerzos por la salud reproductiva relacionados con el uso de métodos anticonceptivos modernos como el condón masculino, la píldora anticonceptiva y

⁴Maestra de primer año de educación básica, formada como profesora normalista, licenciada en educación inicial y máster en educación de la escuela RGM. En esta investigación se reemplazaron los nombres de todas las y los docentes por seudónimos para precautelar su identidad.

⁵Centro Médico de Planificación y Orientación Familiar.

el dispositivo intrauterino estaban dirigidos especialmente a mujeres adultas que ya tenían hijos, pero en el proceso se generó la necesidad de entregar información sobre el cuerpo, tenía que ver no solo con la anatomía sexual sino con su fisiología. La entrevistada relata que a partir de mediados de los ochenta, organizaciones como CEMOPLAF empezaron a entregar procesos de formación en sexualidad dirigidos a docentes de instituciones educativas y que, de hecho, era una práctica común que las organizaciones no gubernamentales que trabajaban el tema sean invitadas a las escuelas y colegios de la época para generar procesos educativos con estudiantes y docentes.⁶

Desde esos años se reconocía a la escuela como un lugar privilegiado para educar en sexualidad y de hecho, durante todo el proceso educativo tanto contenidos curriculares desarrollados como actitudes del personal docente están formando en sexualidad a las y los estudiantes. Es decir, en la escuela se reproducen formas, creencias, patrones, significados alrededor de la sexualidad que son expresados principalmente en la relación estudiantes – docentes como un constante intercambio de saberes en el que los profesores están en una posición de poder desde la cual, el conocimiento, el saber, contribuyen en la producción de los sujetos. El saber de los docentes sobre los temas de lo cotidiano es altamente significativo para las y los estudiantes. Las verdades sobre sexualidad que se construyen en la escuela son replicadas en otros espacios y a lo largo de la vida. En síntesis, el análisis de las políticas en educación de la sexualidad debe estar conectado con las experiencias de docentes y estudiantes, ancladas además a un espacio y tiempo concreto que permita hacer visibles los efectos que estos discursos producen.

Como mencioné, 1998 marca un importante punto de inflexión, se reconoce la necesidad de incluir de forma oficial la educación en sexualidad, lo que responde a ciertas características históricas y contextuales que promovieron la formulación de otras políticas que, entre otros objetivos, tenían el horizonte de transformar situaciones de desigualdad o al menos reconocerlas. Los estudios del género nos brindan una entrada para entender estos procesos de transformación social, así, Guzmán y Montaña mencionan:

Las transformaciones de las relaciones de género no son solo el producto de la voluntad y la acción de los actores [...] sino también de las oportunidades y restricciones que ofrecen las normas institucionales que regulan las relaciones entre los sujetos. Las normas a su vez son el

⁶ Álvarez, Teresa. (Directora CEMOPLAF) en entrevista con el investigador. Abril 2017

resultado de procesos históricos específicos que se deben considerar como el andamiaje político institucional en el que se construye la igualdad de género (Guzmán y Montaña 2012, 5-6).

Estos procesos históricos se condicionan por las diferentes realidades por las que atraviesan los estados. El proceso de desarrollo y ejecución de las políticas, planes y programas educativos en materia de sexualidad ha sido largo y presenta variaciones significativas a lo largo del período de tiempo analizado. Estas responden al enfoque con el que se diseñan y, en línea con Montaña y Guzmán, las oportunidades y restricciones que se generan desde la institucionalidad.

Como desarrollaré más adelante, la formulación y objetivos de la política responden a ciertos objetivos puntuales de los gobiernos que tienen relación con el modelo de desarrollo que se implementa. Este no es un proceso lineal, en política pública parece existir un avance o retroceso en temas de política relacionada con la sexualidad. Ecuador ha transitado, desde 1998 hasta 2017 por al menos seis políticas, planes y programas relacionados con educación en sexualidad, que se señalan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Políticas, planes y programas de educación sexual Ecuador 1998-2017

Política/Plan/Programa	Vigencia
Ley 103. Ley de educación para la sexualidad y el amor	1998-2008
Constitución Política Art. 23 numeral 22, 25; Art. 43, 49 y 66	1998-2008
Acuerdo ministerial 910. PLANESA	2000-2003
Acuerdo ministerial 3152. PRONESA	2003-2006
Acuerdo Ministerial 403.	2006-2012
Plan Andino de Prevención de Embarazo en la Adolescencia	2008-2012
Constitución. Art. 11, 66, 347 numerales 4 y 6	2008
Ley Orgánica de Educación Intercultural	2010
Estrategia Nacional de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en la Adolescencia - ENIPLA	2011-2014
Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia. Plan Familia	2014- 2017

Fuente: Datos de la investigación.

Cada una de estas políticas y programas responden a ciertas condiciones particulares del país, especialmente las relacionadas con los cambios de gobierno o modelo de desarrollo y abordan

el género, edad, sexualidad, clase y etnia de forma diferenciada, por tanto el enfoque con el que se entiende la sexualidad determina el tipo de política educativa que se genera.

2. El enfoque de riesgo. Regulación y educación de la sexualidad en el marco de políticas de prevención de embarazos

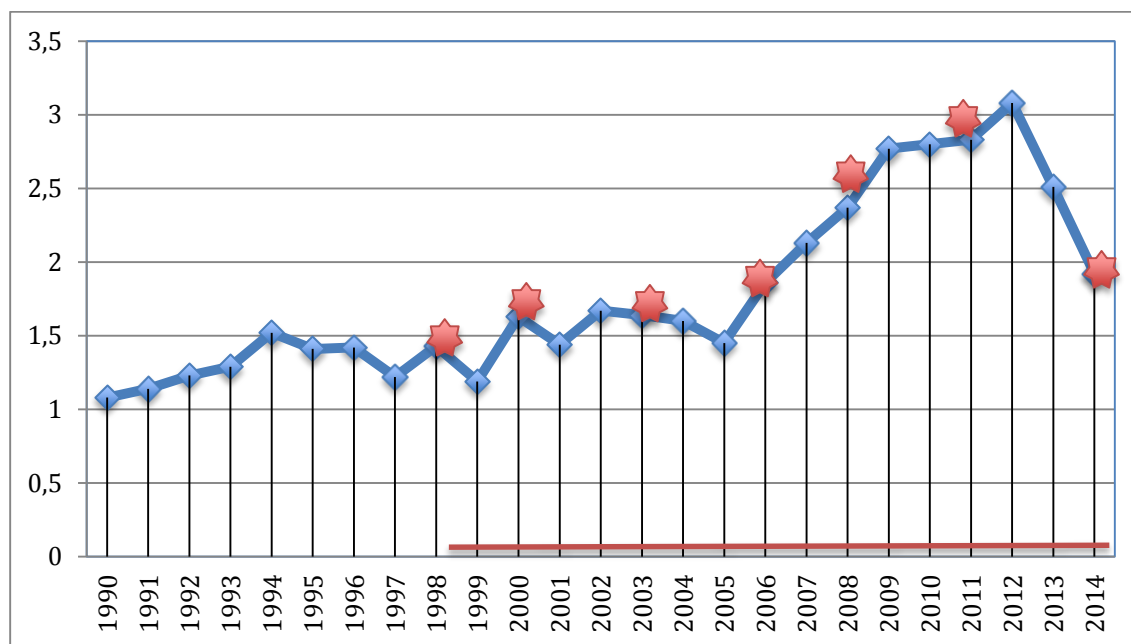
La descripción de las políticas y su temporalidad responden a procesos de politización de la sexualidad que podrían, en principio, estar asociados con la idea de regulación de los cuerpos materializando las formas de dominación y reproducción que mencionan Bourdieu (2005) y Giroux (1983). Esto se entiende toda vez que uno de los factores que aparece de forma recurrente en las políticas formuladas tiene relación con los embarazos en la adolescencia y las formas en que se vive y entiende la sexualidad particularmente en ese grupo. Al tiempo, la mayor parte de intervenciones se dirige particularmente a las y los adolescentes. Así, con el único fin de establecer comparaciones, en este capítulo se considera a la adolescencia desde su dimensión etaria, es decir, la población de entre 10 y 19 años.

Según los datos de Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) la tasa de embarazo en adolescentes ha tenido un crecimiento desde 1990. Para acercarnos al número de embarazos se utilizaron los datos de fecundidad asociados con el número de nacidos vivos en mujeres entre estas edades.

Metodológicamente divido a la población con base a dos criterios. Por una parte el etario que tiene que ver con la edad de las personas, criterio que se utiliza generalmente para la formulación de políticas públicas específicas y, por otra, la división que establece la normativa legal. Así, tanto el Código Penal de 1938, reformado por última vez en el año 2000 como el de 2014, año en el que se decretó el Código Orgánico Integral Penal (COIP) actualmente en vigencia, consideran que todo embarazo y relación sexual con una persona menor de 14 años es violencia sexual. Por tanto, es pertinente al menos realizar dos cortes poblacionales para identificar al riesgo. El primer grupo se refiere a las adolescentes de entre 10 y 14 años, en el que por la consideración de derechos referida anteriormente, todo embarazo es producto de violencia sexual, y el segundo grupo integrado por adolescentes de entre 15 a 19 años, en los que las causas de embarazo son diversas.

El gráfico 1. muestra la tendencia en embarazo en la población correspondiente al primer grupo:

Gráfico 1. Tasa de embarazo en adolescentes de entre 10 y 14 años



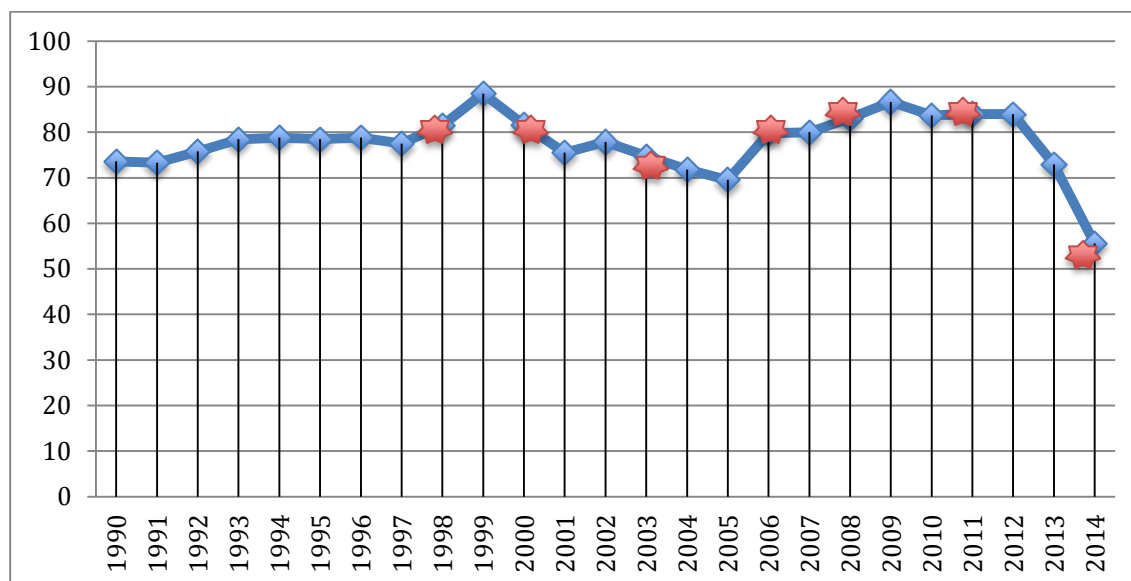
Fuente: INEC 2016.

En este gráfico se observa en la línea azul la evolución del embarazo adolescente en este segmento poblacional, mientras que las marcas rojas corresponden a las políticas emitidas en torno a educación sexual.

Se observa que desde 1990 a 1999 existe un aumento gradual de la tasa de embarazo, de 1,1 a 1,2 con picos intermedios, sin embargo, a partir de 1999 a 2012 aumenta de 1,2 a 3 puntos, es decir más del doble en un período de 10 años, con un crecimiento sostenido del 2005 al 2012. Por otra parte solamente existe una disminución significativa en el período 2012-2014 pasando de 3 puntos a 1,8 puntos.

En el mismo gráfico, marcado con estrellas rojas, se marcan los puntos en que la política educativa en relación con la educación sexual fue emitida o modificada; así, la incidencia de las políticas generadas en esta materia, en este segmento de población, no muestran mayores disminuciones con la salvedad de la ENIPLA. Estrategia que parecería haber dado resultados mayores en esta materia que sus predecesoras. Por tanto, el cambio radical en el enfoque de los programas de educación de la ENIPLA al Plan Familia no se explica por el éxito de la implementación de un programa, sino que parecería responder a los intereses ideológicos de quienes ejercen el poder y colocan los contenidos en la política pública así como en sus instrumentos.

Gráfico 2. Tasa de embarazo en adolescentes de entre 15 y 19 años



Fuente: INEC 2016.

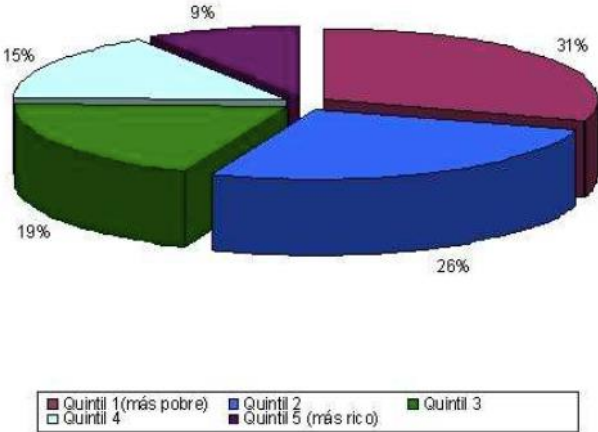
Este gráfico muestra de la misma manera la tendencia de embarazo en mujeres jóvenes desde 1990 hasta 2014, marcado con estrellas rojas las fechas en que se emitieron las políticas relacionadas con la educación sexual. De manera similar al grupo anterior, solamente existe una disminución significativa en el período 2012-2014.

Según la información presentada se demuestra que la ENIPLA fue una estrategia que efectivamente generó un impacto en la tasa específica de embarazos, no así los anteriores que muestran un comportamiento más bien errático. Si bien en el discurso el tema del embarazo no deseado en población joven es un problema de salud pública que politiza la sexualidad y obliga a los Estados a generar políticas relacionadas, parecería existir otros factores que tienen que ver con la determinación y contenidos de lo que se establece en materia de educación sexual. Así, como se sugiere anteriormente, el cambio de enfoque entre la ENIPLA y el Plan Familia no se explica por la efectividad de las acciones desarrolladas, sino que parecerían existir otros condicionantes en torno a la formulación de la política pública que tienen que ver con las formas en que se piensa la sexualidad y las juventudes desde las esferas de toma de decisiones y que adicionalmente, el fenómeno de embarazos no deseados en este segmento poblacional responde a múltiples factores.

En esta línea, Gonzalez-Rosada, en su investigación sobre determinantes de embarazo en adolescentes (2009) sugiere que las causas del mismo tienen que ver con factores estructurales

relacionados con pobreza, violencia, carencia de acceso a recursos y servicios, falta de educación, entre otros. La siguiente figura muestra que la existencia de embarazos se relaciona con la pobreza:

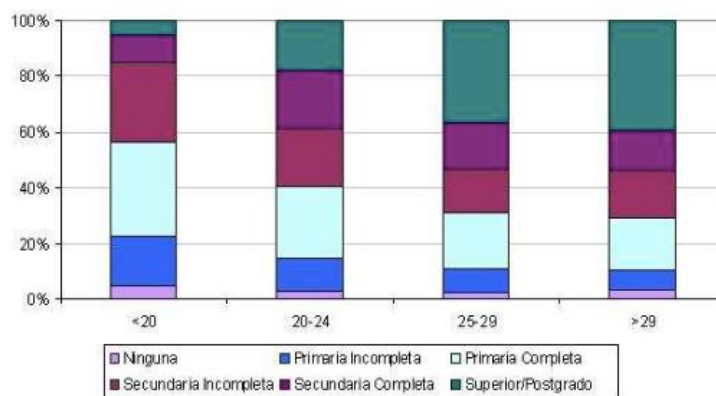
Gráfico 3. Embarazo adolescente por nivel socioeconómico



Fuente: Gonzalez-Rosada 2009

El gráfico muestra cómo se concentra el embarazo no deseado en población joven en los quintiles más pobres. Para el autor, existe una fuerte relación entre pobreza y posibilidad de embarazo. Gonzalez sugiere adicionalmente que alrededor del 70% de las mujeres ecuatorianas que se embarazaron en antes de los 19 años habían dejado sus estudios antes de embarazarse. Del 30% restante, un 12% se embarazó y continuó con sus estudios y el 18% interrumpió sus estudios por el embarazo. De este 18% el 70% además de interrumpir sus estudios por el embarazo no los retomó después del mismo. Los datos de la ENDEMAIN de 1999 dan resultados similares (Gonzales-Rosada 2009). Por otra parte señala que la educación es un determinante sumamente importante del embarazo adolescente. Ser analfabeta, tener educación hasta primaria completa y tener más que primaria y hasta secundaria completa incrementa las posibilidades de tener un embarazo en relación con adolescentes de las mismas características pero con educación superior. Esta información se puede apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico 4. Grado de educación alcanzado según la edad del primer embarazo



Fuente: Gonzalez-Rosada 2009

Con este breve análisis de la situación del embarazo en adolescentes, parecería que si bien la justificación de las políticas tiene que ver con un enfoque de riesgo asociado al embarazo, en la práctica los datos no coinciden con la formulación o con los impactos generados. Sin embargo, como se observa en las gráficas, si bien las políticas en materia de educación sexual tienen un comportamiento errático en relación con el aumento o disminución de embarazos, la ENIPLA se muestra como la única excepción que confirma la regla, así, la única forma de entender que se haya eliminado la única política y enfoque que dieron resultados positivos tiene que ver con las formas en que las personas que gobiernan los estados conciben la sexualidad.

En otras palabras, las políticas en materia de educación sexual tienen que ver con más factores que los relacionados con determinantes de salud aunque el discurso que persiste está vinculado con el riesgo. Por tanto es necesario un análisis más profundo de la problemática que vincule el modelo de desarrollo del país con la decisión política en tanto la formulación de políticas relacionadas.

3. La educación sexual en el contexto neoliberal. La década del PLANESA

El contexto ecuatoriano en 1998 refería a una crisis política e institucional, el Estado atravesaba momentos de inestabilidad que desembocaron en el derrocamiento de Abdalá Bucaram en 1997, el gobierno interino de Fabián Alarcón y el llamado a consulta popular para la promulgación de una nueva constitución en junio de 1998, la cual, según Salazar, estaba alineada con la corriente global del neoliberalismo de la época (Salazar 2010, 7). Tres

meses antes de la aprobación de la nueva constitución, el Congreso Nacional de la época formuló la denominada Ley 73, la Ley de Educación de la Sexualidad y el Amor. Esta ley cita a la Constitución del 1979, específicamente el artículo 32 que refiere: “el deber de proteger a *la familia como célula fundamental de la sociedad*, garantizándole *las condiciones morales, culturales* y económicas que favorezcan la consecución de sus fines, y *protege el matrimonio, la maternidad y el haber familiar*” (Congreso Nacional 1998) (El énfasis es mío). Este preliminar a la Ley da cierta relevancia a un tipo de familia particular y tiene relación con el matrimonio y la maternidad como eje. En el artículo 1 establece la obligatoriedad de la educación en sexualidad y amor como eje transversal en todos los niveles de la educación inicial, básica y de bachillerato.

El artículo 2 señala:

La educación sobre la sexualidad y el amor se fundará en el respeto de la dignidad de los seres humanos, de la vida, *los valores éticos y morales conforme las culturas existentes*, como un elemento que contribuya al mejoramiento de la educación y eleve la calidad del aprendizaje en el campo de la sexualidad (Ley 73 1998).

Esta ley representó un gran avance, institucionalizó la educación para la sexualidad y la hizo obligatoria en todos los niveles educativos, sin embargo, el problema radicaba en el tipo de educación sexual que se desarrollaría. El artículo 2 sobre este punto refiere que esta se realizará conforme los valores éticos y morales de las culturas existentes. Esto implicaba una visión moralizante de la sexualidad en el sentido de que responde a los valores morales dominantes de la época. El mismo nombre de la ley da una idea de los enfoques sobre los cuales se desarrolla, la perspectiva de vincular la sexualidad con el amor no es inocente, responde a un imaginario de lo permitido y lo prohibido, lo que el gobierno promueve como deseable tal como señala el considerando citado previamente.

Esta ley otorgaba al Ministerio de Educación y Cultura la misión de desarrollar los planes y programas necesarios para la implementación de la educación sexual, adicionalmente mandaba la capacitación al magisterio ecuatoriano en torno a educación para la sexualidad y el amor. Álvarez⁷ señala que el Ministerio de Educación y Cultura de la época no pudo materializar esto, en parte por la crisis económica que atravesaba el país pero también por la

⁷ Álvarez. Luis. (Ex responsable de PRONESA) en entrevista con el investigador. Abril 2016

falta de capacidades de los funcionarios de la época. Así, el Ministerio competente de esta tarea emite el acuerdo ministerial No. 910 de mayo de 2000 con el Plan Nacional de Educación para la Sexualidad y el Amor (PLANESA). La formulación de este acuerdo surgió en pleno contexto de la transición económica a la dolarización.

Tanto la Ley 73 como PLANESA no integraron de forma explícita las desigualdades de género, sino que consideran a la educación para la sexualidad como un aspecto homogéneo,⁸ que responde a ciertos valores morales y el criterio de quienes toman las decisiones. Esta política exigía a las instituciones educativas un reporte sobre las actividades desarrolladas en torno a la educación para la sexualidad y el amor en instituciones educativas sobre los que no existe ningún registro. Asimismo, el Ministerio de Educación no logró generar procesos de capacitación masivos a docentes nuevamente en función de la asignación presupuestaria para esta política, según manifestó Álvarez.

Para el año 2003, en el primer año de presidencia de Lucio Gutiérrez, en un contexto de inestabilidad política menor al del año 98 y 2000, el Ministerio de Educación y Cultura promulgó el acuerdo 3152 que crea el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y el Amor (PRONESA) con la finalidad de operativizar el PLANESA en las instituciones educativas a nivel nacional. Este programa tenía entre sus funciones la definición de la política, estrategia y lineamientos técnico-pedagógicos para la adecuada inserción de la educación de la sexualidad y el amor a nivel nacional, incluye temas de prevención de infecciones de transmisión sexual, VIH/SIDA, así como promover la participación de la comunidad educativa⁹ en los procesos de educación para la sexualidad y el amor (Ministerio de Educación 2003).

El 10 de agosto de 2006 se emitió el acuerdo ministerial 403 que institucionaliza la educación sexual en los niveles de educación básica y bachillerato, así como responsabiliza al equipo técnico del PRONESA de la implementación de la educación de la sexualidad y el amor, que se dirige a la prevención de embarazos, y aborda temas de prevención sobre ITS, VIH/SIDA, maltrato, abuso sexual, tráfico y explotación sexual (Ministerio de Educación 2006). Este acuerdo ministerial se produjo en el contexto de elecciones presidenciales, terminaba el

⁸ Homogéneo en este sentido implica la negación de diferencias de clase, raza, sexualidad y contexto geográfico.

⁹ En este contexto se entiende a comunidad educativa como madres, padres, estudiantes, docentes y directivos.

período de Gustavo Noboa y se indicaba una amplia posibilidad de que un candidato cercano a la izquierda pueda ganar dichas elecciones.

La misión del PRONESA consistía en:

Es misión del PRONESA: Informar, educar, comunicar y orientar en la Educación de la Sexualidad y el Amor a los/as niños/as, adolescentes, padres, madres de familia y maestros/as. *Basándose en principios y valores*, así como en la capacidad de *ejercer sus derechos*, insertando el contenido de educación de la sexualidad en el currículum del sistema educativo (Programa nacional de educación para la sexualidad y el amor 2008, 2).

Esta visión mantenía por una parte el tema de principios y valores, pero por otra incluyó el enfoque de derechos, este avance posibilitó tener otra mirada alrededor del género que se menciona en sus políticas nacionales básicas:

Promover la *igualdad de oportunidades para mujeres y hombres*, con un enfoque humanista integral durante el ciclo de vida.

Propiciar la formación integral de la persona, que le permita vivir su sexualidad libre, placentera, saludable y responsable basada en valores, respeto, dignidad y el conocimiento.

Promover la participación activa, reflexiva y crítica de la familia, la comunidad educativa, medios de comunicación y de la sociedad alrededor del tema (Programa nacional de educación para la sexualidad y el amor 2008, 2).

Estas políticas fueron un gran avance en el tema de derechos y género, reconoce las desigualdades y plantea la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Por otra parte planteó el desarrollo de algunas competencias especialmente en estudiantes como se menciona en los siguientes contenidos:

Educación de la sexualidad y el amor con énfasis en la prevención del VIH/SIDA.

Educación para la prevención de embarazos en adolescentes.

Erradicación de los delitos sexuales en el ámbito educativo.

Erradicación de la violencia de género en el ámbito educativo.

Erradicación de la trata, explotación sexual, laboral y otros medios de explotación de personas, en particular mujeres, niños, niñas y adolescentes (Programa nacional de educación para la sexualidad y el amor 2008, 3).

Sobre esto, vale notar que es a partir del PRONESA que apareció la prevención del embarazo en adolescentes de forma explícita, se consideran algunos temas de género y especialmente la erradicación de la violencia con base en el género en el ámbito educativo. Adicionalmente, se generaron procesos de capacitaciones a funcionarios administrativos del Ministerio competente y procesos de formación que incluían a docentes. Según Álvarez, el programa contaba con presupuesto para desarrollar estas actividades y sobretodo el componente de VIH/SIDA, esto respondía a las demandas de la cooperación internacional que se manifestaba especialmente a través del Fondo Mundial para la erradicación del VIH, la malaria y la tuberculosis (Álvarez, entrevista 2016). A partir del 2006, la cooperación internacional en el país tiene mayor relevancia en cuanto a los contenidos de la educación para la sexualidad y se asignaron recursos tanto al nivel central como al nivel local para la ejecución de planes y programas.

Como sugiero en este apartado, las políticas en torno a la sexualidad generadas en el período 1998 hasta el 2006 respondían a contextos de crisis políticas y económicas, el Estado ecuatoriano vivía la consolidación de un modelo de desarrollo neoliberal en el que los recursos asignados a la educación y especialmente a las políticas educativas en torno a la sexualidad fueron más bien escasos, En palabras de Lopreite, “las políticas de ajuste estructural implementadas durante la década de 1990 implicaron una transformación de estos regímenes en un sentido más liberal” (Lopreite 2012, 131).

Si bien para esta investigación no se encontró un registro documental que demuestre la participación de las mujeres en la formulación de estas políticas, los funcionarios de ese entonces, como Álvarez, señalan que especialmente a partir de 2006, las políticas educativas en torno a la sexualidad fueron ampliamente cuestionadas por grupos de jóvenes y organizaciones de mujeres.

Según Cuero,¹⁰ los grupos de jóvenes y mujeres observaron por una parte poca participación en el proceso de formulación de la política y por otra que esta resultaba incompleta en tanto no tenía coordinación intersectorial y no existían contenidos desarrollados para los docentes, hecho que imposibilitaba la puesta en práctica de lo planificado. También estos mismos grupos mencionan que las propuestas no cuestionaban de forma radical los roles tradicionales

¹⁰ Cuero, Cinthia. (Activista y coordinadora de ENIPLA educación en el periodo 2012-2014) en entrevista con el autor.

de género que, desde su punto de vista, participaban en la reproducción de formas de discriminación y se materializaban en el currículo. Los grupos de jóvenes y organizaciones de mujeres especialmente reclamaban educación sexual de calidad, que esté vinculada con la provisión de métodos anticonceptivos y protección social para garantizar el derecho a la educación, la continuidad de los estudios, el derecho a decidir sobre la vida sexual y a vivir una vida libre de violencia haciendo referencia principalmente al acuerdo de 2008 denominado Prevenir con Educación (Cuero, entrevista 2017).

Lo mencionado sugiere que este tipo de políticas están sujetas a un primer nivel que en palabras de Guzmán y Montaña “abarca las políticas específicas o "soluciones políticas" propuestas por los responsables políticos (*policy makers*). [...]. Estas ideas pueden coexistir sin contradicción con los marcos de sentido tradicionales sobre los papeles de hombres y mujeres que sustentan el conjunto de las acciones de los gobiernos” (Guzmán y Montaña 2012, 17). Es decir, al menos hasta 2006, las políticas formuladas no cuestionaban los roles de género tradicionales y proponían más bien acciones particulares.

Por otra parte, a partir de 2006 lo propuesto por el PRONESA considera efectivamente un enfoque de género dirigido a alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres, deja oculto el tema de las sexualidades diversas, aborda la violencia sexual y violencia basada en el género pero no las relaciones desiguales entre docentes y estudiantes en razón de la edad. Tampoco genera contenidos dirigidos a la población en función de su nacionalidad ni considera las diferencias de clase que, como lo sugiere González-Rosada, es un factor determinante en el tema del embarazo en la adolescencia. El enfoque predominante de esta década se dirige al disciplinamiento de las y los estudiantes para la reproducción de los valores morales dominantes, sin embargo, al coincidir con un contexto de crisis política este objetivo no se cumplió. Por otra parte, el embarazo en adolescentes como problema se fue politizando en el transcurso del tiempo, esto en relación con el poco impacto de las políticas educativas formuladas por lo que cada vez se hacía necesario un cambio de enfoque en relación con estas políticas.

4. Del enfoque de derechos al enfoque de valores. Del Plan Andino al Plan Familia

A partir de 2007, en América Latina se posicionó la necesidad de abordar el fenómeno de los embarazos en la adolescencia de forma directa. La cooperación internacional a través del

Fondo de Población de Naciones Unidas incidió en la consolidación de un acuerdo entre países andinos, el llamado Plan Andino de prevención de embarazos en adolescentes que:

Surge en respuesta al mandato de los Ministros de Salud de la Subregión Andina emitido durante la versión 28 de la Reunión de Ministros y Ministras de Salud del Área Andina – REMSAA XXVIII-, realizada en el año 2007 en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra – Bolivia (Plan Andino para la Prevención del Embarazo en Adolescentes 2008, 2).

El mencionado Plan, sobre la base de investigaciones realizadas y los datos de las encuestas sociodemográficas del país dice que:

En Ecuador, 2 de cada 3 adolescentes de 15 a 19 años sin educación son madres o están embarazadas por primera vez. La tendencia del incremento del Embarazo en adolescentes menores de 15 años en la última década, es del 74% y en mayores de 15 años es del 9%. La tendencia de fecundidad adolescente en Ecuador es la más alta de la región andina, llegando a 100x1000 NV (Plan Andino para la Prevención del Embarazo en Adolescentes 2008, 4).

Estos datos politizaron el tema del embarazo y la educación para la sexualidad, promoviendo la necesidad de generar respuestas más amplias que las únicamente dirigidas al sistema educativo o al sistema de salud, se propone un trabajo más intersectorial y se trabaja en el Plan Nacional de Prevención del Embarazo en Adolescentes en Ecuador, documento que fue realizado en coordinación con los Ministerios de Educación, Salud, Inclusión Económica y Social, Coordinador de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Mujeres (CONAMU), Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CNNA), Proyecto Ecuador Adolescente de la mano de las ONG's Plan Ecuador y UNFPA (Plan Andino 2008).

Este plan fue elaborado con personal técnico de las diferentes instancias e integró, por primera vez, la participación de jóvenes en su elaboración. En este plan se consideraba al embarazo en adolescentes como:

Un problema social, pues cuando una adolescente se embaraza, toda la sociedad debe movilizarse; e individual, porque afecta el desarrollo de las mujeres y hombres adolescentes, en el sentido de que se ven abocadas/os a nuevas situaciones que truncan o modifican sus proyectos de vida, en torno especialmente a estudiar, recrearse, profesionalizarse y realizar su metas personales (Plan Andino 2008, 3).

Así, existe una transición del enfoque de problema de salud pública a problema social e individual que considera las desigualdades de género que se expresan como un factor estructural de las sociedades. Se promovió un enfoque de género y derechos en la formulación de la política que hacía evidente la necesidad de generar cambios estructurales en los sistemas de significación relacionados con la sexualidad. Como muestra de ello el Plan sugiere:

La cultura patriarcal incide en un sentido sexual de poder y dominación con una clara definición de roles de género para la mujer y la niña que atraviesa los ámbitos familiares y sociales con la posesión del más débil. Los y las adolescentes plantean que sus parejas no asumen el embarazo, refieren desde maltrato hasta obligarles a abortar, cuyo denominador común es el no reconocimiento de que las adolescentes embarazadas tienen derechos y el primero de ello es la decisión sobre su cuerpo y su vida (Plan Andino 2008, 3).

A pesar de estar diseñado de forma intersectorial no tuvo respaldo político para la ejecución, su iniciativa se quedó en el nivel técnico, sin embargo abrió la posibilidad de generar un trabajo intersectorial y articulado, en el que la educación para la sexualidad sea vista como un derecho. Esto se gestó en el contexto de una nueva asamblea constituyente que transforma al Ecuador de un Estado de derecho, que se basa en la norma escrita a un Estado de derechos, que garantiza el cumplimiento de derechos por encima de la norma.

Así, la Constitución aprobada en 2008 estableció que el Ministerio de Educación tiene como competencia fundamental la educación y la formación de las personas, así mismo constituye la instancia rectora de la política educativa, por lo tanto, toda intervención externa sea por parte de organizaciones de la sociedad civil u otras instancias estatales, deben ser coordinadas y estar alineadas a las políticas establecidas por el Ministerio de Educación. En este marco, el desarrollo de las políticas y prácticas educativas recogieron lo expresado en la Constitución de la República en donde se menciona:

Art. 3. Son deberes primordiales del Estado:

1. Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes.

Art. 11.- El ejercicio de los derechos se regirá por los siguientes principios:

2. Todas las personas son iguales y gozaran de los mismos derechos, deberes y oportunidades.

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condición socio-económica, condición migratoria, **orientación sexual**, estado de salud, portar VIH, discapacidad, diferencia física; **ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva**, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. **La ley sancionará toda forma de discriminación.**

El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad.

Art. 26.- La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.

Art. 347.- Será responsabilidad del Estado:

4. Asegurar **que todas las entidades educativas impartan una educación en** ciudadanía, **sexualidad** y ambiente, **desde el enfoque de derechos.**

6. **Erradicar todas las formas de violencia en el sistema educativo** y velar por la integridad física, psicológica y sexual de las estudiantes y los estudiantes (Asamblea Constituyente 2008).

Los artículos señalados anteriormente, determinan tanto la competencia como la rectoría en materia de educación por parte del Ministerio de Educación y así mismo determina los lineamientos generales para trabajar en educación de la sexualidad integral; estos principios constitucionales se recogen y amplían en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2010), donde se señala:

Art. 2.- Principios.- La actividad educativa se desarrolla atendiendo a los siguientes principios generales, que son los fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales que sustentan, definen y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo:

a) **Universalidad.-** La educación es **un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad** de la educación para toda la población **sin ningún tipo de discriminación.** Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos;

c) **Libertad.-** La educación forma a las personas para la emancipación, autonomía y el pleno ejercicio de sus libertades. El Estado garantizará la pluralidad en la oferta educativa;

- i) Educación en valores.-** La educación debe basarse en la **transmisión y práctica de valores** que promuevan la libertad personal, la democracia, el respeto a los derechos, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, el **respeto a la diversidad de género, generacional, étnica, social, por identidad de género**, condición de migración y creencia religiosa, la equidad, la igualdad y la justicia y la eliminación de **toda forma de discriminación**;
- j) Garantizar el derecho de las personas a una educación libre de violencia de género, que promueva la coeducación**;
- k) Enfoque en derechos.-** La acción, práctica y contenidos educativos **deben centrar su acción en las personas y sus derechos**. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, **cultural e igualdad de género**;
- l) Igualdad de género.-** La educación debe **garantizar la igualdad de condiciones, oportunidades y trato entre hombres y mujeres**. Se garantizan medidas de acción afirmativa para efectivizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación de ningún tipo;
- y) Laicismo.-** Se **garantiza la educación pública laica**, se respeta y mantiene la independencia frente a las religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa (LOEI 2010, 49-50).

Estos principios dejan claro una intencionalidad política que promueve una transformación de fondo en la educación de la sexualidad. Considerando el laicismo como principio, así como la igualdad de género y el enfoque de derechos, y la educación sexual como obligatoria, era responsabilidad del MinEduc generar la política educativa que permita materializarlos en la práctica de manera que tanto lo dispuesto en la Constitución como lo indicado en la Ley sea implementado en todas las instituciones del sistema nacional de educación.

Lo señalado en la normativa educativa tiene como efecto inmediato la derogación de la ley 73 de 2008, así como la reformulación de los programas asociados como el PLANESA Y PRONESA. Por otra parte, la normativa marca los principios que deben integrar los planes y programas de educación en sexualidad asociados con el nuevo paradigma de desarrollo por el que Ecuador decidió. Para ello se pretendía alinear los nuevos esfuerzos en educación y educación de la sexualidad con el plan de desarrollo del gobierno de la época.

En el año 2010, en el segundo mandato del presidente Correa en Ecuador y en coincidencia con la fuerza de lo que se denomina el Giro a la Izquierda en América Latina, el gobierno ecuatoriano retoma algunos aspectos señalados en el Plan Andino de prevención de embarazos adolescentes así como en la declaración Prevenir con Educación y genera la Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENIPLA) como una respuesta a las demandas de la sociedad civil en torno al embarazo en adolescentes y mortalidad materna. Esta estrategia en inicio estaría liderada por el Ministerio de Salud Pública y luego compartiría competencias con los Ministerios de Educación e Inclusión Económica y Social bajo la coordinación del Ministerio Coordinador de Desarrollo Social.

La ENIPLA tenía tres ejes específicos, el primero referido a la provisión de servicios de salud sexual y reproductiva, que incluían la provisión de métodos anticonceptivos, el segundo con educación para la sexualidad integral, para promover el desarrollo de capacidades en adolescentes para la toma de decisiones autónomas y responsables, y el tercer componente tenía que ver con el cambio de patrones socioculturales, es decir promover el reconocimiento y eliminación de las desigualdades basadas en el género. Esto en línea con el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) 2009-2013 (SENPLADES 2009).

Sobre este aspecto resalto la importancia de la relación entre el PNBV de la época y la Estrategia. Este Plan, en teoría, consiste en una propuesta de post-desarrollo, es decir, se aleja de los conceptos desarrollistas tradicionales que tienen como fin la acumulación de capital y pone como centro al ser humano y su desarrollo integral. Esta premisa si bien es subjetiva, abría la posibilidad de pensar en otras formas de relacionarnos y abordar de forma distinta las desigualdades conectadas por clase, género, raza, sexualidad y generación. La ENIPLA fue quizá la única estrategia que contó con una medida de evaluación en función de la disminución de embarazos, así, el Ministerio de Salud Pública señala:

En el periodo 2010-2013 Ecuador logró un récord internacional en disminución del embarazo de adolescentes, en el marco de estrategias intersectoriales de intervención: en personas de 10 a 14 años se redujo en un 10,2%, y en personas de 15 a 19 años de edad se redujo en un 12,9%. Tan solo se acercan a este logro, en el mismo periodo, en el grupo de 15 a 19 años, Honduras (12,2% de reducción) y Estados Unidos (11,7% de reducción) (Ministerio de Salud Pública 2014, 2).

Sin embargo, la ENIPLA causó también oposición en su aplicación por parte de grupos conservadores que no veían con buenos ojos la dotación de anticoncepción, especialmente anticoncepción oral de emergencia en los centros de salud ni la educación sexual en instituciones educativas (Álvarez 2016). Esto es una muestra de cómo operan, según Bourdieu, en un mismo campo fuerzas más conservadoras, que se vinculan con los grupos que niegan el acceso a anticoncepción y la capacidad de decidir de las personas jóvenes por una parte y por otra cómo aquellas que tienen una relación más pegada a los derechos humanos plantean el acceso a métodos de anticonceptivos y educación integral de la sexualidad como una necesidad básica. El avance de la implementación de las políticas fue reconocido a nivel internacional en la evaluación de la declaración Prevenir con Educación, señalada en el primer capítulo del documento.

En el último cuatrimestre de 2014, dentro del mismo gobierno se promovió un cambio en la política pública sobre el tema, en noviembre de 2014 la ENIPLA se dio por terminada y se dio paso al Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia (Plan Familia) cuyo eje fue “la recuperación de los valores” (Mónica Hernández 2015). Esto en medio de un gran debate nacional en torno a los contenidos y formas de la estrategia más que a sus logros.

Montaño y Guzmán sugieren que “la inscripción de los problemas en la agenda institucional está influida igualmente por ciclos políticos más globales, coyunturas electorales, alternancias parlamentarias, momentos de realineamiento de fuerzas políticas y crisis inesperadas que pueden facilitar o entorpecer la consideración de nuevos problemas públicos” (Guzmán y Montaño 2012, 22). Observamos que se transitó, entonces, de un problema social a lo que se denomina un problema de valores.

El año 2014 representó un quiebre en el modelo de gobierno del país, las contradicciones entre el modelo teórico y la práctica política se hicieron evidentes en la política educativa en torno a la sexualidad, así, el nuevo Plan tenía como problema central:

La fragilidad familiar respecto a la vivencia de la afectividad y sexualidad se consideran: el poco sentido de “pertenencia familiar”; la carencia de un programa de educación de la afectividad y sexualidad con enfoque de familia; la falta de conciliación familia-trabajo; el acceso limitado a información completa, científica y veraz; la limitada vivencia o no vivencia de valores humanos como respeto, solidaridad, generosidad, responsabilidad, persistencia; la

inequidad de género; e ideologías reduccionistas en la visión de la sexualidad (Mónica Hernández 2015, 15).

Esta nueva política representó un giro conceptual en torno al género en comparación por lo propuesto en el Plan Andino y la ENIPLA, el Plan Familia consideraba al enfoque de género como peligroso y reduccionista. Sin embargo, responde también a las ideas dominantes de la época. Minteguiaga señala que durante el primer período de la revolución ciudadana no se traspasó el cuidado de la responsabilidad familiar a otras esferas, ni se identificó una interpelación sustantiva de la estructura patriarcal. Sugiere que se continua teniendo una idea ligada a las mujeres y madres como cuidadoras (Minteguiaga y Ubasart-Gonzalez 2014, 93). Observo un rastro de esta afirmación en el Plan Familia cuando se sugiere que educar en efectividad y sexualidad “es también educar para el amor, el respeto, la entrega, el compromiso, el autodomínio, la fidelidad, la amistad, la sinceridad, la generosidad” (Mónica Hernández 2015, 14). Es decir, se promovía un tipo de relación específica, la heterosexual monogámica, como base para una familia considerada adecuada por quienes formulan la mencionada política. Minteguiaga plantea que para despatriarcalizar una sociedad se debe repensar la estructura familiar (Minteguiaga and Ubasart-Gonzalez 2014, 91). Sin embargo, aquella política de educación para la sexualidad no lo promovía, lo que puede interpretarse como un modelo familiar en el que “el hombre es el proveedor y la mujer está dirigida a lo doméstico” (Lopreite 2012, 130), reafirmando los roles tradicionales de género. En esta línea, el Plan indicaba que “el verdadero camino para que se reconozca la igual dignidad y derechos entre hombre y mujer pasa por la aceptación de su diversidad natural. *Hombre o mujer «se es» y no solo «se construye socialmente»* –ambos factores son fundamentales en la persona” (Mónica Hernández 2015, 43) (El énfasis es mío). Este párrafo da cuenta de la mirada sobre el género que integra el mencionado Plan, una mirada biologicista que no considera las desigualdades basadas en el género sino que podría reforzarlas. Esto se enmarca además dentro de lo que Rich denomina heterosexualidad obligatoria, y como se analiza en el próximo capítulo, permea los contenidos que son trabajados con docentes y estudiantes. Existen similitudes de esta política con la planteada en 1998 y que tiene base en la constitución del 79 como la idea de la familia. Por otra parte, es necesario mencionar que en el 2014, año de formulación del Plan Familia, Ecuador empezó un nuevo ciclo de crisis económica que también se materializó en el campo político.

Guzmán y Montaña citando a Muller y Surel sugieren:

Las políticas públicas son el resultado de una serie de decisiones y acciones, intencionalmente coherentes, de diferentes actores, públicos y a veces no públicos —cuyas concepciones y marcos de sentido, nexos institucionales e intereses varían— que interactúan con el propósito de definir y pensar la solución de un problema considerado público. En el proceso de interacción se va configurando una representación de los problemas, de sus causas, sus soluciones y consecuencias (Guzmán y Montaña 2012, 20).

Por tanto, la formulación de las mismas depende de un contexto particular que lleva un problema social a la esfera de lo público así como de las concepciones personales de quienes toman decisiones que generan un marco de atención en torno a las necesidades planteadas. Así, en palabras de Guzmán y Montaña “la acción del Estado se ejerce sobre una realidad configurada por las relaciones de género, en tanto éste constituye uno de los ejes de diferenciación social que estructura las relaciones sociales (Guzmán y Montaña 2012, 10). Así, el modelo de desarrollo se expresa en la forma en que se aborda el género en las políticas públicas, siendo las referidas a educación para la sexualidad una muestra de ello, demostrando lo sugerido por Bourdieu (2005) y Giroux (1983) en torno a cómo las relaciones entre escuela y economía, en este caso, escuela y modelo de desarrollo posibilitan la concepción de nuevas formas de expresión de la política educativa.

Débora Solís,¹¹ experta chilena en educación para la sexualidad, consultora internacional en esos temas y parte del equipo de trabajo que elaboró el proyecto de la ENIPLA, en entrevista realizada para este trabajo señala:

Las políticas de educación en sexualidad son definidas por los políticos de alto mando de los gobiernos, si está, aunque mayoritariamente no está, en los programas de gobierno, los presidentes lo delegan a sus ministros de educación. Hay distintos tipos de experiencia en el sentido de cuan conversada podría ser conversada la definición de la política. Mi experiencia me dice que son políticas muy poco conversadas con los agentes de la escuela, estudiantes, familias, docentes sino que más bien tiene que ver con, más directamente con los sellos ideológicos que tienen los gobiernos de turno.¹¹

Por tanto, la producción normativa se genera en función de los sentidos dominantes en una época determinada, sentidos que no necesariamente se comparten con, en este caso, los

¹¹ Solís, Débora. (Experta regional en Educación Integral de la Sexualidad, Directora Ejecutiva de la Asociación Chilena de Protección de la Familia) en entrevista con el investigador. Octubre 2016.

docentes pero que necesariamente deben ser puestos en práctica como ejecución de la política en materia educativa.

Rubin (1989) sugiere que tanto sexualidad como género son instituciones políticas, están organizadas en sistemas de poder que promueven, recompensan, castigan o niegan prácticas que a la vez promueven la construcción de ciertos tipos de sujetos que deben ser funcionales a un proyecto. Así, los axiomas sobre sexualidad planteados por la autora y recogidos en el capítulo uno de este documento, se hacen visibles en las políticas formuladas y que han sido descritas en este capítulo. La negatividad sexual, el esencialismo, la jerarquización sexual tienen su contraparte en la normativa expedida y sus formas de operacionalización. Por tanto, asumiendo los postulados de Rubin y considerando a la sexualidad como altamente política se puede considerar que las políticas generadas responden a un sistema de estratificación y jerarquización que pretende ser reproducido o mantenido.

En línea con esto, Solís plantea:

La sexualidad y la educación en sexualidad es altamente política, por lo tanto hay una discusión a la base que tiene que ver con que no nos podemos enfrentar a que hay un solo tipo de educación en sexualidad, sino que la educación en sexualidad y la vivencia de la sexualidad tiene o tendría que ver muchísimo con conceptos ideológicos vinculados a como quiero ser, que sociedad quiero construir, que quiero ser mañana, hoy, efectivamente la sexualidad se disputa en el sentido de que en mi experiencia, en el sentido el derecho, como las personas tienen el derecho a decidir sobre su vida, sobre su reproducción, sobre sus afectos, sobre su vida sexual plena.

En ese sentido la interpelación con la que siempre vamos de atrás que no es la que mayoritariamente gana en los gobiernos tiene que ver con que aquí hay que hacer el ejercicio de un derecho que los sujetos tienen y que sin duda el Estado no es el único que debe cumplir, la familia tiene un rol fundamental al respecto, pero el Estado tiene que proveer aquellas herramientas que posibiliten a las familias, los medios de comunicación, salud, tenga las condiciones para que esos sujetos tomen decisiones con libertad.¹²

Así, la sexualidad es objeto de represión pero también puede ser un lugar de resistencia que encuentra en la escuela, siguiendo la línea de Giroux, un espacio privilegiado para disputar los

¹² Solís, Débora. (Experta regional en Educación Integral de la Sexualidad, Directora Ejecutiva de la Asociación Chilena de Protección de la Familia) en entrevista con el investigador. Octubre 2016.

sentidos dominantes sobre ella y en la que los docentes cumplen un papel fundamental. Si bien la normativa impulsada debería tener efectos en la construcción de los sentidos, en los elementos que conforman las estructuras mentales de las personas, el *habitus*, estas no necesariamente las modifican por decreto. Por tanto, son múltiples los posicionamientos que se generan, pudiendo las personas adaptarse a las políticas, aplicarlas o rechazarlas. Solís señala que en América Latina existe una preocupación compartida relacionada con la educación en sexualidad que comparte, como problema fundamental, la desconexión con el mundo docente quienes, en criterio de la especialista, tienen un rol fundamental. Por otra parte indica que parte de las formas en que se imparte la educación sexual tienen que ver con las propias expectativas, experiencias, creencias y saberes de los profesionales de educación y que se ponen en juego en la práctica.

Sobre este fragmento es necesario considerar algunos aspectos, en primer lugar, parecería que el tema de la educación en sexualidad no es una preocupación únicamente de un país sino que circula, al menos, en la región. Hecho que es coherente con los documentos internacionales revisados en el estado de la cuestión al que se refiere el primer capítulo de este documento, por otra parte señala que la educación en sexualidad no es solamente responsabilidad de los docentes sino que esta mediada por otros actores que cumplen funciones de socializadores. Como se menciona en el capítulo uno, los esfuerzos regionales por la educación para la sexualidad tienen mediana data y han pretendido generar acuerdos básicos entre los países de América Latina. Para la entrevistada, el espacio educativo es un espacio fundamental donde se pueden generar resistencias o formas diferentes de abordar la sexualidad, sin embargo, como señala la experta, los docentes no cuentan con programas de formación en sexualidad, lo que dificulta la tarea pedagógica y a la vez, tienen sus propias concepciones sobre la sexualidad, lo que está bien o mal en torno a ella, el negativismo sexual al que refiere Rubin y se señala en los párrafos precedentes se manifiesta en las prácticas interiorizadas de quienes hacen educación configurando verdades sobre el sexo.

Butler, si bien no refiere al proceso de escolarización como tal, menciona:

El “sexo” no solo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna [...] El “sexo” es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas (Butler 2002, 18).

Entonces, si en el ámbito educativo se reproducen estas normas desde los docentes y entre ellos, la educación en sexualidad pasa de ser una asignatura a una práctica común en los espacios de relación entre quienes son parte de la comunidad educativa no solamente a través de los contenidos impartidos en clases sino en las normas propias de la escuela, el uniforme, los parámetros de comportamiento.

Parecería que la tensión entre el deber ser impulsado por las políticas públicas y la praxis educativa se genera precisamente entre las concepciones de los docentes, de sus propias vivencias, creencias, mitos, prejuicios en torno a la sexualidad, de sus subjetividades producidas también en espacios educativos y de socialización con los mandatos temporales de las políticas. Es en esta tensión que se generan resistencias, o adaptaciones en función de lo que se considera como válido, por tanto existe cierto nivel de discrecionalidad en la implementación de lo educativo, sea como resistencia o adaptación, esto será analizado a mayor profundidad en los siguientes capítulos.

5. Algunas reflexiones sobre la política educativa en materia de sexualidad

Se observa que la política en materia de educación para la sexualidad y su ejecución se condicionan presumiblemente por la voluntad política y valores morales de quienes toman decisiones, de la disponibilidad y asignaciones presupuestarias para la ejecución de mencionadas políticas, de las capacidades de los funcionarios públicos para implementarlas así como la estabilidad o inestabilidad económico-política de un Estado así como los sentidos que sobre ella se discuten y negocian en las relaciones cotidianas, hecho que tiene que ver con el modelo de desarrollo que adopta un gobierno. La sexualidad constituye uno de los aspectos sobre los que más se discute en todos los ámbitos, pero cuando se la vincula con educación surgen nuevas contradicciones que permean la política pública y tienen que ver con los contenidos y enfoques que integran así como la aceptación o rechazo que estos producen en las personas que implementan, ejecutan y “reciben” estas políticas.

Las políticas que se formulan en torno a la educación para la sexualidad son, en mi criterio, una muestra de cuáles son los valores morales dominantes en cierto periodo de tiempo y a la vez dan cuenta de las luchas por mantener unas ideas u otras en la esfera de lo público. Así, los primeros planes se formulan en el contexto de una constitución de corte neoliberal, la de 1998 en la que la norma esta sobre los derechos. Los planes formulados en concomitancia con

la constitución de 2008, en teoría garantista de derechos, consideraban más aspectos específicos. Sin embargo en 2014 se produce una ruptura que tiene relación con la crisis económica y esta se manifiesta en el cambio de la política de educación para la sexualidad, hecho similar al 2017 que, aunque en teoría permanecía la misma línea de gobierno, se dio un cambio radical al finalizar el Plan Familia por vía de un decreto. El retroceso en temas de derechos que se marca en el último cuatrimestre del 2014 tiene relación también con las formas en que se gestiona el Estado desde el gobierno de turno, lo cual podría constituir un indicador sobre el modelo de desarrollo y como un gobierno que empezó con un discurso progresista, se fue alineando con los mandatos del neoliberalismo.

Así, lo analizado muestra transiciones en función del modelo de desarrollo; en momentos se privilegian ciertos aspectos sobre otros, sin embargo, de todas las políticas analizadas ninguna da cuenta de la raza y la clase de forma específica, las diversidades sexuales continúan marginadas y las desigualdades con base en el género están nuevamente en el debate. Sin embargo parecería que en período 1998-2011 hay una particular progresión en esta materia, especialmente en lo relacionado con los derechos sexuales y derechos reproductivos. Este sentido de progresión constituyó sin duda un gran avance para la sociedad y se evidencia incluso en la disminución de embarazos en adolescentes, sin embargo, la inestabilidad política vinculada con el cambio de gobierno también se refleja en este aspecto en tanto hay continuidad de los planes desarrollados y las asignaciones presupuestarias disponibles que parecería tener relación con la forma en que se concibe la educación y la sexualidad por el gobierno de turno así como las condiciones asociadas a los gobiernos como el ingreso. Así, si bien la implementación de educación sexual fue un gran avance en materia de derechos, los enfoques predominantes tienen que ver con paradigmas moralistas y biologicistas.

Junto con lo anterior cabe destacar que todos los programas integran a la abstinencia como uno de sus elementos, sin embargo la característica diferenciadora tiene que ver con los otros contenidos que se desarrollan, siendo el acuerdo 403 y la ENIPLA los que trabajan desde un paradigma más integral, vinculando la perspectiva de género y los derechos humanos en educación. Por otra parte el Plan Familia, rompe el esquema y plantea un retorno al trabajo en valores y familias.

Tanto la ENIPLA como el Plan Andino responden a un momento histórico de transformación de un modelo de desarrollo basado en la acumulación de capital a otro basado en el bienestar

de las personas, en el desarrollo de capacidades, en esta línea, ambas políticas pretendían abordar las desigualdades de género, la ENIPLA abordó también aspectos de diversidades sexuales, y respondían a demandas generacionales, sin embargo no consideraron factores específicos de raza y nacionalidad así como de clase, lo que podría entenderse también como una forma de homogenización de la población. Por otra parte, existen similitudes evidentes entre la ley 73 de 1998 y el Plan Familia de 2014, en tanto se centran en promover un tipo de familia que tiene elementos comunes y dirigida a la reproducción de un sistema de capital que tiene como eje la familia heterosexual nuclear en la que los roles de género están claramente diferenciados y tienden a legitimar formas de desigualdad que vulneran especialmente a las mujeres. Esto, como sugiero en el documento responde a un modelo de desarrollo, en el primer caso explícitamente neoliberal y en el segundo implícitamente. Es decir, esta política educativa en torno a la sexualidad es una muestra de un retorno a políticas de corte neoliberal que niegan la posibilidad de un modelo de posdesarrollo como el Buen Vivir. El Plan Familia constituye un retroceso en las políticas en materia de sexualidad y educación, se cambia de un enfoque de derechos a un enfoque de valores, valores que responden a la clase dominante y tienen que ver sin duda con un peligroso retorno del modelo neoliberal.

Solamente el acuerdo 403 establecía la obligatoriedad del trabajo de la sexualidad como asignatura independiente, mientras que los otros pretendían transversalizarla y complementarla con actividades extra curriculares. A partir de este se generaron actividades dirigidas para niñas, niños y adolescentes, anteriormente se trabajó únicamente con adolescentes. De la misma manera, este acuerdo y la ENIPLA tienen componentes fuertes de trabajo sobre el tema de la violencia sexual, violencia basada en el género y diversidades sexuales, los que reducen su accionar en el Plan Familia y son básicamente inexistentes en los programas anteriores.

Uno de los aspectos más relevantes y que se constituye en una deuda de todos los programas generados tiene que ver con la inclusión de un enfoque intercultural en la educación de la sexualidad. El esquema planteado por todos los programas desconoce las múltiples realidades culturales presentes en Ecuador y genera acciones estandarizadas que parecería pretende normalizar, homogenizar a la población, manteniendo las lógicas de reproducción. Por otra parte, el papel de las y los estudiantes y docentes en la formulación de políticas educativas es insignificante, hecho que promueve la falta de legitimidad social de las mismas y además se relaciona con el poco conocimiento de estas en la práctica educativa. Finalmente, es

necesario indicar que ninguna de las políticas analizadas cuenta con un estudio de su impacto en el campo educativo, y fueron reemplazadas por decisión política.

Se observa adicionalmente que las políticas en materia de educación sexual están vinculadas con aquellas relacionadas con la salud sexual y reproductiva en torno a la prevención de embarazos no deseados en personas jóvenes, contagio de infecciones de transmisión sexual y VIH, sin embargo, si se utiliza a los embarazos en adolescentes como indicador, observamos un comportamiento más bien errático en tanto la formulación y reformulación de políticas. Solamente la ENIPLA produjo un descenso en el número de embarazos y por ello su eliminación y reemplazo por un Plan que estaba abiertamente en contra de lo generado es llamativo, en tanto demuestra que los programas de educación sexual se formulan según la decisión, línea política y valores de quienes ocupan el gobierno de turno, sin necesariamente considerar las realidades sociales que operan en lo cotidiano.

Finalmente, es importante considerar que los elementos particulares que se señalan en este apartado adquieren materialidad en el currículo oficial y oculto, tema que se desarrolla en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

La materialidad visible, análisis curricular comparado

Considero a la escuela como un lugar privilegiado para discutir los sentidos que se imponen como dominantes en las relaciones que se establecen, y que desde la perspectiva de Giroux (1983) y Bourdieu (2005) se acepta, cuestiona o rechaza. Es el campo educativo en el que se discuten los conocimientos, pero también los valores asociados que están circulando en la sociedad, es un campo en disputa, en el que las relaciones y fuerzas se hacen presentes no solo en la dicotomía docentes-estudiantes, sino de manera más amplia entre docentes, estudiantes, familias, directivos, gobierno que representan clases sociales, géneros, razas, edades que tratan de posicionar sus intereses y necesidades a través de lógicas de dominación pero también de resistencias.

Si bien se podría analizar el currículo como un documento general, de aplicación mandataria en el territorio nacional, mi experiencia personal como docente así como las señales brindadas en las entrevistas realizadas sugieren que entender al currículo desde su aplicación en una institución educativa como unidad ejecutora brinda oportunidades de comprender como los saberes establecidos circulan y producen sujetos, así como también son asumidos, rechazados, cuestionados, modificados y dosificados por quienes están presentes en el proceso educativo. La escuela en tanto institución debe replicar, ejecutar, aplicar lo establecido por el Ministerio del ramo, cumpliendo una función normalizadora de la educación para la ejecución de un solo currículo oficial para todo el país. A pesar de contar con el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), los planes y programas de educación sexual están pensados y diseñados para el sistema Hispano.¹³ En principio, el currículo oficial unificado pretende igualar oportunidades de las personas al generar mecanismos por los cuales tienen acceso a mínimos de conocimiento regulares que les permita, por una parte acceder al sistema de educación superior y por otra a espacios laborales, sin embargo, esta normalización no considera necesariamente las particularidades de los territorios y, en mi opinión, están pensados desde una lógica urbana únicamente.

¹³Se denomina sistema hispano al modelo educativo principalmente mestizo-urbano. Esta división entre sistema intercultural e hispano se elimina en la LOEI de 2010, sin embargo, en la práctica, los docentes se refieren aún a los dos sistemas de educación.

Para el desarrollo de este capítulo se considera el análisis de campos propuesto por Bourdieu (2002) y también entrevistas a docentes de la institución educativa seleccionada. Una de las mayores dificultades tuvo que ver con la recuperación de los libros de texto y planificaciones curriculares anteriores al año 2010, sin embargo, esta barrera se superó pesquizando los saberes de docentes con más de 20 años de experiencia en el sistema educativo así como algunas actas de reuniones docentes de la escuela en que se presenta información relacionada con la educación en sexualidad. Este análisis integra adicionalmente las categorías de currículo oficial y currículo oculto propuestas por Giroux (1983; 2004), atravesado de forma transversal por las ideas de sexualidad desarrolladas en el capítulo 1.

En esta sección se presenta un breve recorrido por la historia de la institución educativa, para luego analizar los contenidos curriculares así como materiales didácticos y de apoyo que utilizaron y utilizan los docentes para educación sexual, leídos por una parte desde su propia experiencia y cruzado con las disposiciones de la política pública analizada en el capítulo anterior. Vale recalcar que los nombres de las y los docentes que brindaron información fueron sustituidos por seudónimos para garantizar su confidencialidad.

Se realizan cuatro cortes temporales que engloban al PLANESA (período 1998-2006) PRONESA y acuerdo 403 (2006-2012) ENIPLA (2012-2014) y Plan Familia (2014-2017) todos con materiales específicos y cuyas formas de aplicación dependen de la institución y los docentes que se desempeñan en ella.

1. Institucionalidad e historia. La constitución de un campo y *habitus* particular

Es indispensable concebir a las instituciones educativas más allá de un lugar físico, sino como un espacio que se construye y resignifica a lo largo de la historia, que está habitada por diferentes sujetos que tienen necesidades particulares que cambian a lo largo del tiempo pero que también integran a la institución como parte de sus subjetividades. Así, la historia de la institución da pistas para entender sus prácticas en torno al proceso educativo y con mayor especificidad frente a la educación sexual que se imparte. Por ello, se seleccionó una institución educativa que actualmente brinde oferta educativa completa, es decir, desde inicial hasta bachillerato y que adicionalmente tenga una larga trayectoria de acción en la ciudad, considerando que se constituye en un referente en educación en tanto espacio de aplicación de la política educativa.

La institución seleccionada inició como escuela anexa del colegio normal Manuela Cañizares en 1899, estaba integrada únicamente por docentes mujeres, llamadas preceptoras o estudiantes practicantes (Código de Convivencia 2015). Según el documento anexo del código de convivencia de la institución, esta fue fundada en la época de Eloy Alfaro, con el nombre de “Escuela Modelo”, anexa al normal Manuela Cañizares. Los colegios normales fueron instituciones educativas que ofertaban bachillerato en ciencias de la educación, el Normal Manuela Cañizares, específicamente, formaba solo a mujeres. Parte de su formación consistía en ejecutar pasantías en las escuelas anexas, mismas que servían como laboratorio en el que se ponían en campo las metodologías y conocimientos aprendidos en su formación inicial.

El código de convivencia de la institución (2015) señala que en el año 1901 se nombran profesoras para las escuelas modelo, y es en 1903 cuando la institución funciona en un local diferente del colegio normal. En 1906 se nombra directora de la Institución a Rosario González de Murillo, de quien luego llevará el nombre. También dirigió la institución la profesora María Angélica Idrobo, insigne docente ecuatoriana.

En el período 1963-1976, durante la dirección de la maestra Gloria García Rivas, se consiguió, mediante donación del Municipio de Quito, el terreno de la actual ubicación de la institución, en el que funciona desde 1967. A partir de 1985 se integró como Escuela Asociada a la UNESCO, en el programa de educación para la paz. En los documentos revisados y entrevistas realizadas no se indica a partir de qué año la institución empezó a trabajar con niñas y niños. Actualmente es una institución mixta.

Hasta el 2009, la institución ofertaba formación desde segundo año de educación general básica (EGB) hasta octavo año, a partir del 2010, progresivamente, implementan un año adicional de EGB hasta llegar en 2014 a tercero de bachillerato.

En el año 2014, anexaron al jardín de Infantes Fiscal “ELISA ORTIZ DE AULESTIA”, convirtiéndose en la actual Unidad Educativa Rosario González de Murillo. Actualmente cuenta con 1513 estudiantes desde educación inicial 1 hasta tercer año de bachillerato. La Unidad Educativa presta sus servicios en jornadas matutina y vespertina.

Ese breve recuento histórico da algunas pistas sobre la constitución de las características particulares de esta institución que, al ser fundada en la revolución liberal como escuela anexa o dependiente de un colegio Normal, se construyó con la mística de la formación docente. La docente Rocío Garcés, con más de 27 años de experiencia docente, indica que la escuela tenía un gran prestigio por todos sus años de trabajo, sin embargo este ha ido decayendo desde que se amplió la cobertura educativa a la Básica Superior y Bachillerato. La docente comenta que el prestigio de la institución se asocia a la educación básica. Esta apreciación es compartida por la actual rectora, quien plantea que la Unidad Educativa tiene un gran prestigio por su construcción histórica y también por ser un referente de calidad en educación básica.

Como referente histórico contribuye a la construcción de imágenes y sentidos particulares de quienes trabajan en ella y también de quienes se educan. El imaginario en torno a una educación centenaria puede convertirse en una oportunidad para trabajar los sentidos en la institución, sin embargo, no todos los docentes parecerían compartir este sentimiento.

En la observación de campo, durante los períodos de receso y en los espacios de socialización de docentes es evidente el malestar entre docentes de la jornada matutina con aquellos de la jornada vespertina, este malestar tiene que ver con el uso de espacios comunes pero también con el desempeño de las y los estudiantes. Esta diferencia es percibida por estudiantes también, quienes mantienen cierta rivalidad con estudiantes de otra jornada con quienes comparten aula. Parecería que esto tomó fuerza con la expansión del servicio educativo hacia bachillerato, considerando que en la jornada matutina funciona la educación básica y la vespertina básica superior y bachillerato. Sobre esto, si bien todos son docentes de la misma institución, existen intereses determinados en función del horario y nivel en el que prestan sus servicios. Esta diferencia se percibe también en las y los estudiantes quienes, en más de una ocasión han generado comportamientos violentos de parte y parte, mismos que tienen que ver con el daño a sus propias aulas de clase, mantener sucios los salones, cambiar los candados o cegar las puertas.

Adicionalmente salta a la vista que estos temas, propios de la convivencia y las relaciones que se generan al compartir espacios, también están mediados por el imaginario del prestigio institucional, así, generalmente las y los docentes de “la mañana” tienen un mayor sentido de pertenencia institucional que los de la tarde, percepción que parece replicada por las y los estudiantes y que se maneja generalmente por los profesores tutores de cada curso en coordinación con la inspección.

2. Educación sexual en perspectiva, más allá del currículo

Como se señaló anteriormente, sobre la aplicación del currículo no se encontraron registros anteriores al 2010, sin embargo la docente Garcés¹⁴ señala que la información sobre sexualidad es la que se marcaba en el currículo hasta segundo de básica, el anterior primer año estaba en la asignatura de entorno natural y social. “La información se refería especialmente al cuerpo humano y las diferencias entre niñas y niños” (2017) Sin embargo, indica que resultaba insuficiente para desarrollar las tareas docentes, por lo que buscaban información adicional que les permita trabajar especialmente con niñas de grados superiores. Esta información provenía, según el relato de la profesional, de sus compañeras profesoras en otras instituciones, de los centros de salud o los manuales de las organizaciones de la sociedad civil.

Como se mencionó en el capítulo anterior, los efectos de las políticas en materia de sexualidad no se sienten o afectan inmediatamente a las instituciones educativas a menos que sean parte de una reforma curricular. Así, un efecto similar al de 1998 sucedió en el 2006 con el acuerdo 403 que marcó como obligatoria a la educación sexual para todas las instituciones, aunque, como se mencionó, nunca fue acompañado con los lineamientos o material que permitiese territorializar la política en el aula. En el 2009 los contenidos sobre sexualidad se marcaron de forma específica en la actualización y reforma curricular de ese año que vería la luz en 2010. En 2012 se establecen los estándares educativos, estos incluyeron algunos contenidos relacionados con sexualidad que no estaban presentes en la reforma curricular anterior.

Con estas observaciones, se analizarán documentos relacionados con educación sexual que fueron referidos por los docentes de la institución, así como una revisión de los aspectos relacionados con sexualidad del currículo de 2010 y 2016. Así, el escenario para este análisis implica docentes poco preparados en el tema, con casi nula formación en sexualidad y que dependían de lineamientos curriculares, manuales o libros de texto para implementar lo que estipulaba la normativa.

¹⁴ Garcés, Rocío. (Docente escuela RGM) en entrevista con el autor, febrero 2017.

3. Período 1998-2008. Manuales para facilitadores

Como se mencionó anteriormente, luego de la promulgación de la ley 73 no existieron materiales de trabajo o lineamientos para implementar la educación sexual en el aula, por lo que, en función de cumplir con la normativa, los docentes utilizaban material generado en otros espacios. El documento que se asocia a este periodo se denomina “Autocuidado de la Fertilidad y la Sexualidad para adolescentes. Manual para el facilitador”, fue creado por el Centro Médico de Orientación y Planificación Familiar –CEMOPLAF- y registrado en 1997 en el Ministerio de Educación y Cultura de la época en su primera edición. En entrevista con Teresa Vargas –directora ejecutiva de CEMOPLAF desde la época, señala que el documento fue revisado y validado por personal del Ministerio de Educación a cargo de PRONESA para la segunda edición en el 2004.

El documento se dirigía principalmente a docentes y personas adultas que trabajaban directamente con adolescentes, en el consideran a esta población a las personas entre 10 y 19 años (CEMOPLAF 2004, 11). El objetivo del manual fue “Proporcionar conocimientos, estrategias y herramientas didácticas a los facilitadores, a fin de que estos puedan generar procesos de capacitación dirigidos a los/as adolescentes en temas relacionados con el autocuidado de su salud sexual y reproductiva” (CEMOPLAF 2004, 11).

Sus resultados esperados fueron:

Que las y los adolescentes tomen sus propias decisiones acerca de su salud sexual y reproductiva con libertad y responsabilidad.

Que tengan un estilo de vida favorable a su desarrollo personal

Que respondan asertivamente (CEMOPLAF 2004, 12).

Así, este material se dirigía únicamente a adolescentes en el ámbito de la salud sexual y salud reproductiva en el marco de la libertad y responsabilidad. Además constituyó un referente para las y los docentes que querían implementar procesos educativos que no estaban presentes en el currículo. El manual estaba organizado a través de talleres y actividades guiadas, además de información que permitía a las y los docentes acceder a conocimientos.

El documento integraba 12 unidades para trabajar los siguientes contenidos:

1. Comunicación
2. Autocuidado de la fertilidad
3. Autoestima
4. Habilidades sociales
5. Autocuidado de la Sexualidad
6. Valores
7. VIH/SIDA e infecciones transmitidas sexualmente
8. Equidad de Género
9. Violencia
10. Adicciones
11. Derechos Sexuales y reproductivos
12. Proyecto de vida. (CEMOPLAF 2004, 13)

Estos contenidos fueron desarrollados en talleres de 90 minutos de duración que incluyen una guía conceptual para facilitadores.

Esto implica que la educación en sexualidad no estaba diseñada de forma transversal sino como actividades complementarias a la formación de las y los estudiantes, tampoco integra un criterio de clasificación de contenidos por edad, sino que esto quedaba a discrecionalidad de quien aplica los talleres.

En este documento se concebía a la sexualidad como “Dimensión de la persona implicada en las relaciones y en la evolución individual” (CEMOPLAF 2004, 308). Y en este ámbito denominaban sexualidad sana a la “Integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, por medios que sean positivamente enriquecedores y que potencien la personalidad, la comunicación y el amor” (CEMOPLAF 2004, 308). Estos ejes conceptuales conducen, orientan la formulación de contenidos a lo largo del documento. El contenido de la primera unidad resalta la importancia de generar mejores canales de comunicación entre padres/madres y adolescentes y entre adolescentes. Se considera a la comunicación como un proceso relacional en el que los actores intercambian ideas o sentimientos. Las actividades sugeridas no marcan rangos etarios específicos ni especificidades en función de las características de las personas que participan, dejando esto a discrecionalidad de quien implementa los talleres. Las guías conceptuales incluidas tienen información de base que permite a quien ejecute las actividades, poder tener acceso a la información sobre los temas que se desarrolla.

En la segunda unidad, referida al autocuidado de la fertilidad, se menciona:

Un punto importante en la educación del adolescente, para lograr una vida adulta satisfactoria, es la información sobre paternidad y maternidad responsable. Para poder comprender su importancia y evitar graves problemas, es necesario partir del conocimiento de la reproducción humana y practicar el autocuidado (CEMOPLAF 2004, 47).

Tanto Foucault (2007) como Rubin (1989) y Rich (1999), sugieren que la concepción negativa de la sexualidad tiene que ver con un orden, un sistema que jerarquiza, divide y asigna roles a las personas en función de su sexo biológico y construyendo lo que se espera de ellos, y además, según la línea de Foucault, el control de la sexualidad tiene que ver más con la gestión de las poblaciones, lo que se desea o no en ciertos sistemas y es replicado o no. Parte de esto tiene relación con la idea de paternidad y maternidad responsable, así como la asociación entre sexualidad y problemas. Por otra parte, se niega la posibilidad de vivir una vida sexual satisfactoria en la adolescencia, dejando esto como un aspecto reservado para el mundo de los adultos.

Es importante analizar los conceptos que guían la estructuración de los manuales, puesto que estos construyen sentidos, prácticas particulares que se insertan en el campo educativo, que circulan en el *habitus* y se negocian en la escuela desde una perspectiva de reproducción. Sin embargo, considerando la época y la carencia de materiales asociados, el material contribuía a la educación sexual.

Este módulo integra mayoritariamente información centrada en lo biológico, a partir de allí se asignan características diferentes a mujeres y hombres, hace énfasis en información sobre la anatomía de los órganos reproductivos, el ciclo menstrual, sin embargo no señala contenidos asociados a la sexualidad placentera.

Por otra parte, el texto sugiere que “Paternidad y maternidad responsable significa el cumplimiento honrado y cabal de las obligaciones que corresponden al hombre y a la mujer, en relación con la procreación y crianza de los hijos” (CEMOPLAF 2004, 94). Por otra parte señala “En muchos casos, los/as adolescentes confunden lo que es responsabilidad y actúan

con libertinaje y sin límite alguno, acarreado consecuencias desastrosas como hijos no deseados, madres solteras, abortos, desintegración familiar” (CEMOPLAF 2004, 94). En estos párrafos encontramos la visión negativa sobre la sexualidad, también la misma asociada únicamente a la reproducción y la negación de la sexualidad en adolescentes, dejando esta como una dimensión propia de las personas adultas. Adicionalmente refuerzan las imágenes negativas sobre embarazos, madres que crían solas a sus hijos, fortaleciendo estereotipos de género asociados a las mujeres y hombres así como negando a las y los adolescentes como actores válidos en sus procesos de desarrollo. Según la perspectiva de reproducción planteada por Giroux (1983) y de dominación de Bourdieu (2005), estos saberes se imponen como dominantes y promueven la construcción de cierto tipo de subjetividades que refuerzan los estereotipos y roles tradicionales.

A pesar de esto, las actividades propuestas también indican el uso adecuado de métodos anticonceptivos para adolescentes y sugieren que el acceso a la información sobre sexualidad y la disponibilidad de métodos es indispensable para las y los adolescentes.

Los contenidos presentados en el módulo de autoestima giran en torno a la construcción de una autoestima positiva en adolescentes, con actividades lúdicas y guías conceptuales sencillas para que las y los docentes puedan replicar las actividades. Esto da cuenta de un intento de promover el desarrollo de otro tipo de habilidades que no están marcadas en el currículo y se relacionan con el desarrollo personal de los estudiantes, sin embargo, el peso de la unidad es reducido en comparación con las anteriores.

La unidad cuarta trabaja habilidades sociales. En este se señala que “la educación en sexualidad implica también un adecuado desarrollo de las habilidades sociales en los adolescentes, estas habilidades redundan en un buen manejo y desenvolvimiento en sus relaciones interpersonales”(CEMOPLAF 2004, 124). Las actividades procuraban promover el desarrollo de habilidades para enfrentar la vida, incluida la negociación en temas como el inicio de relaciones sexuales y uso de preservativos. Estos contenidos marcan una diferencia en torno a las lógicas de reproducción. Sugieren que las personas jóvenes son capaces de tomar sus propias decisiones.

La quinta unidad se refiere al autocuidado de la sexualidad. El documento indica:

La palabra sexualidad encierra una gama de valores, actitudes, emociones, percepciones, incluyendo los aspectos biológicos y socio culturales de mujeres y hombres, que se practican en una diversidad de manifestaciones desde el nacimiento hasta la muerte; por tanto no se refiere únicamente a las relaciones sexuales” (CEMOPLAF 2004, 151).

Esta definición amplía las nociones sobre sexualidad más allá de las relaciones sexuales y explora tres funciones, la interpersonal, la reproductiva y la recreativa o placer (CEMOPLAF 2004, 157). Por otra parte señala que:

La adolescencia es una de las etapas más críticas del ser humano, por cuanto representa al momento previo a asumir la responsabilidad social adulta. Esto implica la definición de un papel específico como hombre o como mujer en los ámbitos laboral, familiar, cultural, sexual y recreativo (CEMOPLAF 2004, 163).

Este párrafo reitera a la adolescencia como período de transiciones en el que el ser humano es incompleto, asimismo señala la imposibilidad de tener una identidad estable, la que es atribuida únicamente a las personas adultas, construyendo y reforzando la imagen del adolescente como ser en construcción. Más adelante el texto menciona:

El sentimiento heterosexual le abre nuevos horizontes e incrementa su vida emocional. El sentimiento heterosexual le abre nuevos horizontes y a la vez incrementa su vida emocional. A través de actividades heterosexuales el adolescente va a explorar el otro sexo y a desarrollar poco a poco la capacidad más rica de amar (CEMOPLAF 2004, 163).

La construcción de adolescentes heterosexuales como lo único válido para vivir y desarrollar la sexualidad es un tópico recurrente en el texto, si bien más adelante se abordan las diversidades sexuales, este párrafo reafirma la jerarquización sexual que menciona Rubin (1989), sostiene además el paradigma de la heterosexualidad como única opción válida para las personas jóvenes construyendo una única opción sexual legítima (Rich 1999).

La sexta unidad trabaja el tema de valores. No presenta una crítica a los sistemas de valores establecidos, sino que trabaja a los mismos como construcciones culturales transhistóricas, que están presentes en todas las sociedades y son necesarios para la vida en comunidad. El trabajo sobre este tema, si bien implica menor tiempo en comparación con otras unidades, refuerza estereotipos tradicionales.

La unidad siete trabaja temas relacionados con VIH/SIDA e infecciones sexualmente transmitidas. Los contenidos se ubican en torno a comportamientos relacionados con la abstinencia, el conocimiento de la pareja sexual y uso del condón (CEMOPLAF 2004, 226), en una estrategia parecida a los métodos ABC mencionados en el capítulo uno.

La unidad ocho aborda la equidad de género. En este lo definen como “papeles y responsabilidades socialmente construidos para los hombres y las mujeres en una cultura y lugar determinado. [...] Las actitudes y comportamientos de género se aprenden y pueden cambiarse a través del tiempo” (CEMOPLAF 2004, 240). Por otra parte sugieren que estas diferencias se construyen sobre la base biológica, lo que en interacción con la cultura determinan lo que se espera de mujeres y hombres.

Esta unidad resalta las diferencias que se producen en torno al género, particularmente aquellas que producen desigualdades en lo social, económico, político y laboral (CEMOPLAF 2004, 241). Asimismo menciona que “la equidad entre mujeres y hombres es una cuestión de derechos humanos y una condición de justicia social” (CEMOPLAF 2004, 241).

La novena unidad trata sobre violencia, en esta se desarrollan estrategias para reconocer formas de violencia, con énfasis en aquella que ocurre en la familia. Se trata de analizarla violencia como un efecto de múltiples causas y además se identifican diferencias en torno al género.

La unidad diez trata sobre adicciones, particularmente las drogas y sus efectos sobre el organismo. Si bien al revisar el documento parecería ser que no tiene relación con el manual, en el fondo refuerza la idea de adolescencia y sexualidad relacionada con el peligro, características propias de la perspectiva de riesgo.

La unidad once aborda los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes. Promueven actividades para el reconocimiento de los derechos y cuestiona el enfoque de riesgo con el que se trata a la población adolescente. Esta unidad, si bien integra información de calidad no está necesariamente en diálogo con los otros contenidos del documento, es decir, el hecho de mencionar los derechos no implica que el contenido íntegro del manual esté construido desde la perspectiva de derechos.

Finalmente, la unidad 12 trabaja sobre el Proyecto de vida, se desarrollan actividades para planear y establecer metas personales al futuro, sin embargo, las actividades condicionan a la maternidad y el matrimonio como aspiraciones más comunes. También establece un plan de vida como inmóvil, estático, sin dar paso a las variaciones, cambios y transformaciones propios de la vida en todas las personas.

Esta breve descripción del material utilizado en la institución para trabajar con estudiantes da cuenta de algunos aspectos sobre los que es necesario llamar la atención.

En primer lugar, se establecen programas de educación en sexualidad únicamente para adolescentes. No se establecen actividades específicas para rangos de edad, dejando esto a discreción de quien implemente el manual. Por otra parte, se mantiene una mirada patologizante sobre la sexualidad, enfocándola en el riesgo y el embarazo al considerar a las y los adolescentes como personas incompletas, que no tienen capacidad para decidir o vivir su sexualidad de forma plena y placentera. Asimismo, el texto sostiene la heteronorma a pesar de las reflexiones y contenidos sobre derechos humanos y diversidades sexuales. El sostener esta mirada promueve formas de discriminación hacia las personas de la diversidad sexual.

La estrategia metodológica es de fácil aplicación por parte de docentes, el texto incluye la planificación de la actividad, los recursos, materiales y guías de apoyo conceptual. Es un material diseñado para docentes que no tienen formación en esos temas.

Adicionalmente a estas observaciones, es necesario mencionar que dos docentes consultados sobre este material señalan que era de fácil aplicación y además gustaba a las y los estudiantes, especialmente por las actividades que realizaban. Este manual aún es utilizado como fuente de revisión y consulta en la institución donde se realizó la investigación de campo y también en la ONG que lo produjo.

4. Efectos del acuerdo 403 en materia educativa

El acuerdo 403 de 2006 obligaba a la implementación de educación sexual en el sistema educativo nacional. A pesar de esto, no entregó material o formación suficiente para implementarlo, como se señaló en el capítulo 2 de este documento. Sin embargo, las y los docentes tenían que ejecutar lo dispuesto por el Ministerio de Educación de la época. Así, trataban de conseguir material por sus propios medios. Según los docentes entrevistados, en

ese período se solicitaba apoyo principalmente a organizaciones de la sociedad civil como CEMOPLAF y centros médicos.

Es interesante la asociación entre sexualidad y salud y cómo, para acceder a conocimientos sobre esta, se trataba de vincular a médicos o psicólogos pues consideraban que estos profesionales están más capacitados para desarrollar educación en sexualidad, a pesar de no tener herramientas para desarrollar procesos pedagógicos.

Esto, aunque no se lea en forma directa, da cuenta de la valoración profesional a las carreras de educación que tienen los mismos docentes y cómo estas ideas circulan en sus espacios relacionales. Por otra parte, existe resistencia de las y los docentes para incluir contenidos que no estuviesen marcados explícitamente en el currículo obligatorio.

A partir del 2006 la situación en cuanto acceso a información o contenidos curriculares no cambió. No es sino hasta el 2009 que se publicó la reforma curricular con contenidos específicos relacionados con sexualidad que, en palabras de Jorge Fabara, coordinador jurídico del Ministerio de Educación, “están en el área de ciencias naturales y biología” (SUPERCOM 2016).

Por tanto es necesario revisar estos lineamientos curriculares para identificar los contenidos que existían y que eran transmitidos en el currículo.

La reforma curricular a la que me refiero señalaba que el currículo estaba atravesado por cinco ejes transversales que son:

1. La formación ciudadana y para la democracia
2. La protección del medioambiente
3. El correcto desarrollo de la salud y la recreación de los estudiantes
4. La educación sexual en la niñez y la adolescencia (MinEduc 2009, 22).

Ubicar a la educación sexual como eje transversal implicaba que los contenidos están presentes en todo el currículo, en todas las asignaturas y años; adicionalmente se debía complementar con actividades extracurriculares vinculadas con el programa de participación estudiantil o con los programas de consejería.

Este eje se definía como “El conocimiento y respeto de su propio cuerpo; el desarrollo y estructuración de la identidad y madurez sexual; los impactos psicológicos y sociales; la responsabilidad de la paternidad y maternidad” (MinEduc 2009, 23). Esta perspectiva conceptual debía, en teoría, estar presente en los contenidos y actividades que se desarrollan a lo largo de la educación obligatoria.

Otro de los componentes que llama la atención tiene que ver con “maternidad y paternidad responsable”, además del hecho de no mencionar el placer y las dimensiones interpersonales de la sexualidad. Por otra parte, al referir al perfil de salida de los estudiantes de la educación básica señala “Valorar y proteger la salud humana en los componentes físicos, psicológicos y sexuales” (MinEduc 2009, 20). Así, nuevamente está presente la relación entre sexualidad y salud, enfocando la educación en sexualidad a la dimensión de la salud, generalmente asociada a la enfermedad y patología como sugieren Rubin (1989) y Foucault (2007).

El currículo obligatorio se ve reflejado en la planificación curricular institucional 2009-2010 de la institución. Así, en el área de Entorno Natural y Social dirigida a segundo año de educación general básica, en la reforma curricular de 2009, los contenidos que tratan temas relacionados con sexualidad son tratados en el bloque de identidad. En este se abordan los siguientes temas:

1. Características físicas de las niñas y niños
2. Formas de nacer, ciclo vital
3. Diferencias entre niñas y niños
4. Partes del cuerpo
5. Higiene personal
6. Integrantes de la familia y roles
7. Oficios y profesiones de los integrantes de la familia

De estos contenidos obligatorios que se prestan para trabajar en temas relacionados con sexualidad, la docente de área identifica como específico aquellos que trabajan sobre el cuerpo. Entonces, en este caso particular, el currículo oficial presenta oportunidades para abordar temas de desigualdades de género, estructuración de la identidad, prevención de violencia, comunicación, afectividad, entre otros. Desde la esfera docente se considera como

sexualidad aquello vinculado al cuerpo, más específicamente las diferencias físicas de niñas y niños vinculadas al cuerpo.

Estrella y Salgado (2011) como se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, analizaron el currículo y encontraron que integra varios estereotipos de género, especialmente en las actividades dirigidas a esta población y que trabajan en las profesiones, oficios y ocupaciones de las mujeres.

Para cuarto año de educación general básica, el área de Entorno Natural y Social se divide en Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Luego de la revisión del documento institucional, los contenidos mapeados tienen que ver nuevamente con el cuerpo, especialmente en los temas de alimentación, higiene, y desarrollo físico, así como la autopercepción de salud (ERGM 2010). En este año, en el currículo de estudios sociales, el contenido más cercano a educación en sexualidad tenía que ver con la diversidad geográfica y cultural del Ecuador. Sin embargo, no se desarrolla en esta línea al no estar explicitada en el currículo. Nuevamente, la respuesta de las y los docentes frente a los contenidos del currículo es determinante al momento de entregar información a los estudiantes. Se muestra el currículo oficial pero también el currículo oculto, el no entregar información sobre sexualidad es una forma de educar en sexualidad. Giroux señala, como se mencionó anteriormente, que las actitudes y contenidos que se desarrollan, o no, por parte de los docentes tienen que ver con las formas en que entienden el mundo y el sistema que se reproduce.

Para séptimo año se incrementaban los contenidos específicos sobre sexualidad, según indica el docente de ese año de la institución, y que estaban presentes en el currículo de la época. Así, los temas desarrollados se separaron en dos líneas, por una parte, un amplio componente biológico relacionado con el aparato reproductor de mujeres y hombres, fisiología de la menstruación y eyaculación, características sexuales primarias y secundarias. Todos estos anclados al tema de “ser humano” (ERGM 2010), y por otra aquellos nombrados de forma específica como “sexualidad” y que desarrollan contenidos sobre reproducción, desarrollo y cuidado del embarazo, etapas del parto, fecundación y desarrollo prenatal (ERGM 2010).

En este caso es interesante la asociación entre eyaculación-menstruación, entendiendo que son fenómenos fisiológicos distintos, el primero relacionado con el placer y el orgasmo y el segundo con una función orgánica que tiene que ver con el ciclo de la fertilidad. Por otra

parte, se presenta el tema de embarazo y parto, pero no se mencionan contenidos relacionados con anticoncepción, infecciones de transmisión sexual, placer o formas de protección.

Es necesario considerar que la institución en la que se realizó la investigación integró a partir del 2010 octavo año de EGB, por lo que el currículo de años superiores no se encontraba disponible.

A la par, mientras se incluían estos contenidos en el currículo, se desarrollaban actividades complementarias relacionadas específicamente con educación sexual, que consistían en talleres facilitados por profesionales de la salud, psicólogos o voluntarios de ONG's especialmente con estudiantes de séptimo año. En estos talleres, según manifiestan los docentes entrevistados, se entregaba información sobre métodos anticonceptivos, prevención de violencia de género e intrafamiliar. Sin embargo no existen muestras o registro del material o contenidos específicos que se impartía.

Por otra parte, los contenidos efectivamente mapeados responden a una concepción biológica de la sexualidad, se la asocia con los aspectos físicos y anatómicos del cuerpo humano, adicionalmente se construyen imágenes sobre los fines reproductivos de la sexualidad. Discusiones sobre el placer o las diversidades sexuales son inexistentes, incluso aquellas que cuestionan o hagan evidentes las desigualdades basadas en el género, como menciona Sonia Estrella (2011) en su investigación previamente citada en el documento.

Álvarez (2016) señala que al incluir la obligatoriedad de la educación en sexualidad para el sistema educativo, la respuesta de muchas instituciones fue generar carga horaria específica, es decir una materia obligatoria en las escuelas, sin embargo, las y los docentes no contaban con las competencias para desarrollarla como asignatura, por tanto, la responsabilidad recaía casi siempre en docentes relacionados con las Ciencias Naturales o en aquellos que no cubrían su carga horaria.

Al consultar esto en la institución investigada, refieren que fueron implementando educación sexual como asignatura a partir del 2010, y quien se hacía cargo de la asignatura fue la psicóloga de la institución. Sin embargo, en 2012 se eliminó la materia, considerando que los contenidos se desarrollarían de forma transversal y serían complementados con actividades extracurriculares. Asimismo, se señala la presencia de contenidos relacionados con sexualidad en los estándares educativos de 2012, en el área de Ciencias Naturales.

5. Los estándares educativos 2012 y educación de la sexualidad

En 2012 se entrega a las instituciones educativas los estándares de aprendizaje, mismos que están en consonancia con el currículo y pretenden establecer, entre otros aspectos, los conocimientos mínimos obligatorios que deberían tener las y los estudiantes en función del ciclo de estudio. Se definen como “descripciones de los logros de aprendizaje y constituyen referentes comunes que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde el primer grado de Educación General Básica hasta el tercer año de Bachillerato” (MinEduc 2012, 17). Estos estándares consideran cuatro áreas fundamentales:

1. Ciencias Naturales
1. Estudios Sociales
2. Matemática
3. Lenguaje y comunicación

En el análisis de contenidos encontramos temas relacionados con sexualidad de forma explícita en el área de Ciencias Naturales, en la reforma curricular de 2009, que está dividida en cuatro dominios de conocimiento que son:

1. La tierra como un lugar de vida
2. Dinámica de los ecosistemas
3. Sistemas de vida
4. Transferencia entre materia y energía

Estos cinco dominios se desarrollan a lo largo de toda la educación general básica y bachillerato, de manera progresiva en cinco niveles.

El primer nivel corresponde a la educación prebásica hasta primer año de EGB. El segundo nivel integra desde 2do año de EGB hasta 4to año de EGB. El tercer nivel incluye desde 5to a 7mo año de EGB. El cuarto nivel aborda de 8vo a 10mo de EGB. Finalmente, el quinto nivel corresponde al bachillerato.

Así, aseguran el cumplimiento de lo establecido en línea con la propuesta curricular con estándares que deberían reflejar el aprendizaje como un producto. Los contenidos relacionados explícitamente con sexualidad se encuentran en el tercer dominio de Ciencias Naturales como se detalla a continuación:

Primer nivel:

Identifica, como rasgos de identidad, las partes de su cuerpo y la función que estas partes tienen para relacionarse con su entorno.

Realiza acciones relacionadas con la alimentación nutritiva, el cuidado personal y las normas de seguridad básicas (MinEduc 2012, 39).

Esto implica que el conocimiento a desarrollar hasta primer año de básica está enfocado en el conocimiento del propio cuerpo, formas básicas de autocuidado como alimentación y cuidado personal.

El segundo nivel integra los siguientes conocimientos:

Compara las etapas del ciclo de vida de los animales, de las plantas y del ser humano.

Clasifica diversas plantas y animales de acuerdo a diferentes criterios.

Practica el cuidado personal, en consonancia con sus derechos y responsabilidades. Practica normas sencillas de primeros auxilios (MinEduc 2012, 39).

El ciclo de vida es un contenido recurrente en el área, se basa principalmente en las nociones de nacimiento, crecimiento y reproducción. Se aborda desde un criterio biológico, aun así, existe al menos mención sobre algunos derechos, sin embargo estos se enfocan en cómo las personas se construyen para ser ciudadanos y no se cuestionan las desigualdades entre mujeres y hombres. El contenido específico sobre la sexualidad recae nuevamente en la reproducción biológica y el parto. Por otra parte, considerando que las y los alumnos de este nivel tienen entre 6 y 8 años, los contenidos se ajustan a esa edad y se limitan a la mención de las partes del cuerpo y del proceso de reproducción como embarazo y parto.

Para el tercer nivel, que se concreta en séptimo de básica con edades entre los 11 y 12 años, los conocimientos esperados son:

Identifica la estructura de los sistemas digestivo, circulatorio, respiratorio, excretor y locomotor, y establece la relación entre sus funciones. Comprende su sexualidad de acuerdo a los cambios biológicos, psicológicos y sociales que experimenta.

Conoce sus derechos y responsabilidades, y practica normas de seguridad en los diferentes ambientes en los que se desenvuelve (MinEduc 2012, 39).

Para este nivel y en línea con lo que establece el currículo, los contenidos sobre sexualidad trabajan en los cambios puberales, nombrando las partes del cuerpo, sin embargo, llama la atención que incluso, aunque se menciona explícitamente a la sexualidad, la estructura del sistema reproductor no es mencionada.

Así, aunque en el currículo se establezca eso como contenido, no es evaluado ni esperado en los estándares establecidos. Esta realidad produce una disonancia entre el currículo oficial y lo que efectivamente se desarrolla en el aula de clases, considerando que los estándares marcan las pautas con las que serán evaluados los estudiantes, si un contenido no es requerido, entonces puede ser reemplazado u omitido en la práctica sin que esto afecte el desempeño académico.

Continuando con la revisión, el cuarto nivel:

Comprende la sexualidad humana como la interacción de procesos biológicos con aspectos psicológicos y sociales.

Propone y realiza acciones dirigidas al cuidado de la salud, en temas como sexualidad, desórdenes alimenticios y consumo de drogas. Participa en actividades de prevención de riesgo (MinEduc 2012, 39).

Este nivel se dirige a estudiantes de hasta 15 años, los componentes específicos sobre sexualidad abordan nuevamente la reproducción, asimismo se integran conocimientos relacionados con métodos anticonceptivos e información sobre infecciones de transmisión sexual. Aquí, si bien se amplía la información sobre los aspectos biológicos y reproductivos de sexualidad, no necesariamente serán útiles para prevenir conductas de riesgo, considerando que, según la experiencia, para incidir en la disminución de embarazos o infecciones de transmisión sexual a través de la postergación de relaciones sexuales o uso correcto y consistente de métodos anticonceptivos, es necesario que las personas tengan información al menos cinco años antes de la media de iniciación en relaciones sexuales, que, en el país se ubica entre los 14 y 15 años (INEC 2010). Esto implica que incluso si el único objetivo de la educación sexual fuese prevenir riesgos, la información llegaba tarde y de forma incompleta. Finalmente, el quinto nivel toma en cuenta a las y los estudiantes en su último año de bachillerato con los siguientes contenidos:

Toma una postura frente a los avances científicos, su efecto en la salud humana y la relación con la bioética. Propone actividades dirigidas al cumplimiento de los planes de contingencia ante la acción de fenómenos naturales, y participa en dichas actividades (MinEduc 2012, 39).

Cómo se observa, no existen contenidos explícitos sobre sexualidad, sin embargo, en los temas de bioética, según la docente de biología de la institución, se tratan temas relacionados con la interrupción voluntaria del embarazo, el aborto. Este contenido, si bien no es precisamente claro para ser valorado a través de los estándares, quedaba a discrecionalidad del docente que está a cargo del tema.

Como se observa, los estándares de aprendizaje complementan el currículo oficial y entran en complicidad con el currículo oculto, ampliando el margen de discrecionalidad en la elección de contenidos que son desarrollados.

Sin embargo, en este período de tiempo, existían actividades complementarias al currículo oficial llevadas a cabo por la Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes, que, en alguna medida, complementaban el accionar de la institución que se materializaba a través del currículo oficial con actividades de capacitación y sensibilización para docentes así como con la dotación de material de trabajo para las instituciones.

6. Actividades extracurriculares y transversales. La era ENIPLA (2012-2014)

La ENIPLA contemplaba las necesidades de formación docente y la poca capacidad de respuesta del Ministerio de Educación frente a estas, así mismo, al entrar en vigencia elimina la obligatoriedad de la educación sexual como asignatura, considerando que no existen las competencias docentes para desarrollarlas y tampoco los recursos necesarios para emprender esta tarea, por lo que se diseñó un plan de intervención que fortalezca las capacidades docentes existentes y que además generen una respuesta territorial adecuada. En otros términos, se generaron procesos de capacitación a gran escala y además material educomunicacional que facilitarían el trabajo de las y los docentes encargados. Asimismo, se reforzó el programa de participación estudiantil en sexualidad, a través de la incorporación de la metodología del recorrido participativo en prevención de violencia de género (Álvarez 2016).

Sobre esta época, tanto el docente de séptimo de básica como la docente de 10 y 3ro de bachillerato entrevistados, guardan material con el que aún continúan desarrollando actividades. Estos docentes manifestaron que a pesar de que los eventos de capacitación fueron pocos, los materiales entregados tenían gran utilidad, en tanto no solamente incluían contenidos, sino varias actividades que se podían desarrollar con las y los estudiantes. El primer material analizado se utilizó a partir de séptimo año de EGB, cuyo nombre es “No es simple pero tampoco es complicado”, realizado por el Ministerio de Educación en el marco de la ENIPLA para el año 2012.

Este material fue producto de una actividad realizada por el MinEduc entre los años 2011 y 2012 denominada obra de teatro “no es simple pero tampoco es complicado”, que dio como resultado un DVD con cinco historias de cinco minutos de duración que incluían una guía de trabajo para docentes (MinEduc 2012).

Este material, si bien es para adolescentes, no especifica las edades a las que se dirige, por tanto su aplicación depende del docente que utilice el material. Aborda temas como los roles de género tradicionales, las relaciones de pareja, las desigualdades de género, el uso de métodos anticonceptivos y la capacidad de las personas de vivir una sexualidad libre, sana y placentera (MinEduc 2012).

Este material se entregó a las y los docentes de la institución como parte de una capacitación brindada por el Ministerio de Educación en el año 2013. Cuando se consultó a los docentes entrevistados sobre cuál estrategia o política pública estaba relacionada con el material, no se identificó a la ENIPLA, sino que se mencionó a la campaña “Habla Serio, sexualidad sin misterios”.

Por otra parte, se consultó a la docente de décimo de básica y tercero de bachillerato en que ocasiones utiliza este material, ella manifestó que es utilizado en algunas horas libres de las y los estudiantes o cuando tienen programado algún tema sobre sexualidad, sin embargo, la misma docente refiere que no todos los profesores tuvieron acceso a ese material, sino que ella lo consiguió por gestiones personales con una persona conocida del Ministerio.

Esto da luces sobre la poca planificación institucional relacionada con la educación sexual pero también sobre el uso del material entregado. Parecería ser que la disponibilidad de material tangible facilita los procesos de educación en sexualidad pero no es suficiente. Otro de los materiales que se utilizaban en la institución es el “Manual del Facilitador del Recorrido Participativo en Prevención de Violencia de Género y la Violencia Sexual” (CEPAM 2013). Este material integra una amplia descripción de contenidos sobre sexualidad, prevención de violencia y género, se dirigía principalmente a estudiantes de bachillerato, en consonancia con el programa de participación estudiantil del Ministerio de Educación. El recorrido participativo fue una iniciativa del Ministerio de Educación, quien a través de la Dirección de Educación para la Democracia y el Buen Vivir contrató al Centro para el Accionar de la Mujer (CEPAM-Guayaquil) para el desarrollo de la metodología en el marco del componente de educación de la ENIPLA (Cuero, entrevista 2017). Esta pretendía que las y los docentes se conviertan en facilitadores del manual, pero quienes lo ejecutaban eran las y los estudiantes de los años antes descritos. Estas actividades podían ser dirigidas a toda la población de la unidad educativa, es decir, se esperaba que todos los grados puedan trabajar con ese material.

El documento desarrollaba cinco contenidos:

1. Roles de género,
2. Mitos y verdades sobre la violencia sexual
3. Exigiendo mis derechos
4. El camino de la protección y la prevención
5. Valores y derechos

Cada contenido se abordaba en una estación, que incluía un juego o estrategia lúdica que permitía a las personas que participaban reflexionar en torno al eje conceptual propuesto. Esta metodología permitía sensibilizar a un gran número de participantes. Según Rocío Garcés, docente de 10mo año de EGB y 3ro de Bachillerato, en la Institución llegaron a participar incluso las madres y los padres de familia, quedando satisfechos con la acción e información entregada.

En el primer módulo se trabajaba sobre el género y las formas de desigualdad que se naturalizan como verdades en lo cotidiano. Las actividades promovían la reflexión en cuanto al tema. El segundo módulo aborda a la violencia sexual como un hecho que está presente y

debe ser desnaturalizado. Indica situaciones cercanas a las y los adolescentes en las que se manifiesta la violencia y promueve formas para el afrontamiento y eliminación de la misma. La tercera estación trabajaba sobre los derechos humanos, especialmente el vivir una vida libre de violencia así como los derechos sexuales y derechos reproductivos. Así, las actividades propuestas reflexionan en torno al adecuado ejercicio de derechos, reconociendo a las y los adolescentes como sujetos plenos con capacidad de decisión. Asimismo reconoce a las diversidades sexuales como sujetos plenos de derechos y permite evidenciar las formas en que se ejerce violencia en razón de la diversidad sexual.

La cuarta estación, por su parte, trabajaba sobre la ruta de denuncia y protección para casos de violencia y violencia sexual en el ámbito educativo. Indica acciones y responsables para la protección de las y los estudiantes en las instituciones educativas así como los prestadores de servicios del estado que tienen responsabilidad directa en este tema. Promueve la denuncia y la protección de derechos.

Finalmente, la quinta estación, potencia la toma de decisiones y la responsabilidad en la vida sexual. Trabaja contenidos como autonomía, libertad, toma de decisiones y responsabilidad en la vivencia de la sexualidad.

Este material se constituyó en una potente herramienta de trabajo para las instituciones educativas, además partía de la idea de la educación entre pares como estrategia metodológica efectiva, entregaba información de calidad y promovía la responsabilidad en educación desde las y los propios estudiantes. Esta fue una de las estrategias que resignificaba el accionar estudiantil en el proceso educativo y se constituye, hasta aquí, en el único material que trabajaba desde ese enfoque.

Cómo se mencionó anteriormente, la ENIPLA procuró generar procesos de formación de docentes a gran escala, sin embargo, en la institución, en el año en el que se realizó la investigación, únicamente manejaban dos manuales dirigidos específicamente para docentes, denominados “Guía de apoyo para docentes sobre educación para la sexualidad integral”. Los documentos registrados, a su vez trabajan dos unidades, la primera referida: “Unidad 2. Adolescencia y familia” y el segundo material llamado: “Sexualidad y Adolescencia”.

El primer documento señala que existen múltiples formas de familia, rescata la diversidad en tanto composición y forma. Concibe la familia como una relación entre personas basada en el amor y respeto, asimismo señala que en esta se pueden desarrollar estrategias de comunicación y relación que promuevan la vivencia de una sexualidad sana (MinEduc 2013a).

El siguiente documento trabaja sobre sexualidad y adolescencia. Desarrolla contenidos relacionados con el cuerpo y diferencia la pubertad de la adolescencia así como autoestima, autovaloración, salud sexual y salud reproductiva. Por otra parte desarrolla los contenidos sobre relaciones sexuales, enamoramiento y emparejamiento. Es el primer material que aborda la sexualidad desde una dimensión placentera (MinEduc 2013b) incluyendo contenidos sobre métodos de prevención de embarazos e ITS. Finalmente desarrolla aspectos relacionados con la diversidad sexual y atracción por personas del mismo sexo.

Es necesario indicar que este material marcaba una conexión con el currículo, por lo que consiste en material adicional para que los docentes puedan incluirlo dentro de sus actividades y se pueda efectivamente transversalizar la educación sexual en el currículo oficial. La docente entrevistada refiere que este material nunca llegó de manera oficial, sino que fue entregado en una capacitación al personal por parte de funcionarios del Ministerio a pocas instituciones educativas. Por otra parte, desde mi experiencia como funcionario de la referida institución, este material fue censurado debido a su contenido sobre diversidades sexuales desde la Presidencia de la República a través de la asesora del presidente Correa en esos temas, Mónica Hernández.

Este es uno de los últimos materiales desarrollados por la ENIPLA en materia de educación sexual, estrategia que finalizó en el 2014 y fue reemplazada por el Plan Familia, a cargo de la asesora mencionada. Es importante manifestar que no existen documentos que respalden la censura de este material, siendo una disposición directa de la subsecretaria a cargo del tema en el año 2014.¹⁵

¹⁵Desde mi experiencia como funcionario del MinEduc, esta disposición fue transmitida directamente por la Subsecretaria de esa época, sin embargo los temas que trabajaban género, placer y diversidades sexuales fueron frecuentemente censurados por parte de la referida autoridad quien manifestó que era una disposición directa de la asesora presidencial.

7. Al rescate de los valores, el Plan Familia (2015 – 2017)

El Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia constituyó el ente rector de la política en educación de la sexualidad desde finales del 2014 hasta mayo de 2017. Buscó articular la oferta de servicios de los Ministerios de Salud, Educación e Inclusión Social de manera similar a la ENIPLA. Esta estrategia consideraba, como se mencionó en el capítulo 2, que el problema de embarazos adolescentes, infecciones de transmisión sexual y violencia se producía por “la fragilidad familiar” (Hernández et al 2015).

Este Plan consideraba a los departamentos de consejería estudiantil para realizar actividades diferenciadas con estudiantes en el marco de la educación de la sexualidad. Si bien el enfoque de la política fue analizado en el capítulo anterior, es necesario también identificar los componentes educativos que se implementaron en el aula.

Así, el mencionado plan desarrolló materiales diferenciados para ciclos lectivos, es decir, implementa talleres dirigidos a públicos específicos considerando sus edades. Los documentos desarrollados están dentro de lo que denomina:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN LA AFECTIVIDAD Y LA SEXUALIDAD” con ENFOQUE DE FAMILIA, ha sido pensado y diseñado con la finalidad de desarrollar y fortalecer las capacidades de los niños, niñas y adolescentes en temas de afectividad y sexualidad para prevenir el embarazo en adolescentes (Plan Familia 2016, 7).

Así, este plan se centró en la prevención del embarazo en adolescentes, desagregando los siguientes objetivos:

Institucionalizar en el Sistema Educativo Nacional el Programa de Educación en Afectividad y Sexualidad con enfoque de familia, con el fin de aportar a la prevención del embarazo en adolescentes.

Fortalecer las capacidades en los profesionales DECE, a través de herramientas cognitivas, afectivas y metodológicas para el abordaje de la afectividad y sexualidad en adolescentes.

Desarrollar capacidades, conocimientos y habilidades cognitivas, afectivas, conductuales y sociales en los niños, niñas y adolescentes para lograr su empoderamiento y la toma de decisiones asertivas y resilientes que contribuyan en la construcción de su proyecto de vida y la prevención del embarazo en adolescentes (Plan Familia 2016, 7).

Se pretendía institucionalizar los contenidos del mencionado Plan en el sistema educativo nacional a través de los profesionales de los departamentos de consejería estudiantil. El documento contaba con la aprobación y validación del Ministerio de Educación y sus derechos pertenecían a la Presidencia de la República (Plan Familia 2016, 10). Esto implica que fueron validados por el máximo representante del gobierno en un tema específico de educación. Por tanto, la importancia de la educación sexual no es menor, sino que se ancla en la estructura misma del gobierno.

Los contenidos y actividades se organizan en cinco bloques, que desarrollan 26 temáticas como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 2. Contenidos Plan Familia

Bloque	Edad	Año de EGB	No. Taller	Temática
Conociendo mi afectividad y sexualidad desde todas mis dimensiones	7-8	3ro	1	Aprendiendo sobre mi sexualidad
			2	Hábitos saludables para la mente y el cuerpo
	8-9	4to	3	Lo que debes conocer sobre sexualidad
			4	Conociendo mis emociones, identificarlas y controlarlas
	9-10	5to	5	Conozco mi cuerpo, me descubro y me valoro
			6	Verdaderos amigos, verdadera amistad
	10-11	6to	7	LA familia, identidad y pertenencia
			8	Uso de la tecnología, riesgos y seguridades
	11-12	7mo	9	Los cambios físicos, fisiológicos y sociales de la pre adolescencia y adolescencia
			10	Sexualidad y vida
	12-13	8vo	11	Conocer para decidir sobre mi vida sexual
			12	Iniciación sexual. ¿Cuándo?
	13-14	9no	13	Adolescencia y Afectividad. El amor que todos buscamos
			14	Maternidad y paternidad. Anticoncepción, control y regulación de la natalidad
	14-15	10mo	15	Infecciones de transmisión sexual. Información y prevención
			16	Razones para esperar
Buen trato y buen criterio	15-16	1ro bach	17	Acoso escolar
			18	La influencia de la tecnología y los medios de comunicación en la afectividad y sexualidad
Decisiones	16-17	2do	19	Mis amigos y yo

adolescentes		bach	20	Derecho a la privacidad. Las redes sociales y la pornografía
			21	Quiero esperar
Empoderamiento	17-18	3ro bach	22	Emprendimiento
			23	El proceso amoroso. De la atracción al amor maduro
Prevención del consumo de drogas, resiliencia y proyecto de vida	11-18	7mo a 3ro de bach.	24	Prevención del consumo de alcohol y otras drogas
			25	Potenciar la Resiliencia. Volver a levantarnos
			26	Mi proyecto de vida

Fuente: Plan Familia 2016, 10

Como se observa, se dividen contenidos y unidades en función de la edad y año de educación que se cursa, algunos con contenidos comunes y otros específicos. El tema de la anticoncepción se vincula con el de maternidad y paternidad, pero al revisar el documento, como se indica más adelante, los contenidos fueron prácticamente inexistentes. Asimismo, ningún tópico abordaba temas relacionados con el placer o las diversidades sexuales, sin embargo saltan a la vista aquellos relacionados con la abstinencia y la heteronormatividad como se analizará más adelante.

Sin embargo, no se tuvo acceso a la información de todos los bloques, los textos que se analizan fueron provistos por una profesional de los departamentos de consejería estudiantil de la Dirección Distrital de Educación a la que corresponde la institución educativa, que participó en los talleres de capacitación diseñados por el Plan Familia y que debe replicarlos en la institución en la que se realizó la investigación. Los materiales entregados corresponden a cuatro de los cinco bloques propuestos y se dividen de la siguiente manera:

Gráfico 5. Programa Plan Familia



Fuente: Plan Familia 2016, 12

El primer bloque se denominaba “Buen Trato y Buen Criterio”, se dirigía a estudiantes de primero de bachillerato en edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Trabaja los temas de acoso escolar y la influencia de la tecnología y medios de comunicación en la sexualidad y afectividad. Cada tema se abordaba en actividades, para lo que se entregan guías de actividad que explicaban paso a paso el cómo desarrollarlas, asimismo se incluyen referencias conceptuales para cada tema. Sobre acoso escolar, la información se centra en características generales del acoso, no se menciona acoso en razón de género, mucho menos por motivos de orientación sexual.

Por otra parte, el contenido específico sobre sexualidad analiza algunos estereotipos que se construyen en los medios de comunicación sobre sexualidad. Una de las aclaraciones conceptuales tiene que ver con las relaciones sexuales múltiples y promiscuidad. Así, en el cuerpo del documento se señala:

Las relaciones múltiples hacen **daño a toda la familia**, desarrollan una noción desarticulada y desvirtuada de la afectividad y **profundizan la visión inmediateista del adolescente**, lo que implica que minimiza su visión de futuro.

Los jóvenes, aun aquellos que practican y defienden las relaciones múltiples, reconocen que esta conducta deja un **vacío emocional que dista mucho del éxito que tiene como propósito inicial en sus vidas** (Plan Familia 2016, 28a).

Es importante la mención sobre el daño a la familia, la caracterización de la adolescencia y cómo se enfoca la sexualidad. Así, se da a entender que la conducta sexual de las personas jóvenes determina o es causa de los malestares que se producen en las relaciones familiares, lo que construye sentimientos de culpa y se relaciona con el axioma propuesto por Rubin referido a la negatividad sexual citado previamente. Asimismo, lo que se denominó “visión inmediateista de la adolescencia” (Hernández et al 2015) tiene que ver con la forma en que se entiende a las personas jóvenes, como seres incompletos, incapaces de decidir con responsabilidad. Finalmente este párrafo señala que la conducta sexual produce vacíos emocionales que distan del éxito en la vida, por tanto se relaciona la actividad sexual con el fracaso.

Directamente, la información condiciona una visión negativa de la vivencia de la sexualidad y a la vez, de forma indirecta, sugiere que las personas con vida sexual activa tienen menos valor. Esta actividad, según el documento, se relacionaba con la promiscuidad que se entiende como “soledad disfrazada de placer” (Plan Familia 2016, 35a).

Las asociaciones de placer con sentimientos o aspectos negativos de la vida son frecuentes y, según las personas entrevistadas que participaron en los talleres de formación en estos temas, tienen gran aceptación y acogida por parte de las y los profesionales de los departamentos de consejería estudiantil.

El segundo bloque se denominó decisiones adolescentes, dirigido a estudiantes de 2do de bachillerato con edades entre los 16 y 17 años. Este bloque trabajaba aspectos de la sexualidad que tienen que ver con las relaciones interpersonales, inicia poniendo en relieve la importancia de la participación juvenil en la toma de decisiones, así, dice:

A veces los adultos que rodean al adolescente obstaculizan sin querer el desarrollo de esa capacidad de "tomar decisiones con criterios propios[....]educar es ayudar a crecer en libertad y responsabilidad, tendremos que dar herramientas a los adolescentes para que tomen decisiones (Plan Familia 2016, 24b).

Este párrafo inicial pone en el debate la importancia de reconocer a las y los adolescentes como interlocutores válidos y actores de su propio desarrollo, marca la importancia de la educación como herramienta para que las personas puedan decidir con libertad, sin embargo, las siguientes actividades y contenidos coartan el ejercicio de la sexualidad en las personas adolescentes y jóvenes, ubicándolos como sujetos sin capacidad de decidir.

Cuando se aborda el tema de la pornografía menciona:

Si el adolescente no encuentra una adecuada educación sexual por parte de sus padres o maestros; el apoyo, la confianza, el afecto y respuestas concretas en relación a la sexualidad o los elementos necesarios para que el forje su identidad sexual, su deseo de sentir y vivir plenamente esta, caerá en lo que es la pornografía, debido a que la misma permitirá experimentar fantasías sexuales, nacientes y reprimidas, acompañada de una masturbación incesante ,excitante y algunas veces hasta incontrolable. (Plan Familia 2016, 58b).

Así, se relaciona el uso, consumo y exposición a la pornografía con perversiones sexuales, a la sexualidad con la negatividad. Asimismo, se pone énfasis en la masturbación como negativa. No aborda el placer, ni el autoconocimiento del cuerpo, menos la decisión de las personas de exponerse o no a pornografía, sino que construye asociaciones con la enfermedad y el daño. El mismo documento sugiere que la pornografía pone en situación de desigualdad especialmente a las mujeres, cosificándolas y tratándolas como objeto de consumo. Sin embargo, más adelante señala:

Muchas **relaciones de compromisos estables o matrimonios** se han destruido a causa de esta adicción. Las razones:

El hombre exige a su pareja la misma violencia de la pornografía.

Si ella se niega, puede creer que le falla o que no tiene los atributos necesarios.

Muchos hombres usan ese pretexto para ser infieles.

Muchas mujeres consumen pornografía para aprender nuevas prácticas sexuales.

Aunque terminan no siendo capaces de sentir deseo o tener placer porque todo les resulta cada vez menos sorprendente y excitante.

Sufren ambos en la pareja cuando uno se hace consumidor de pornografía.

Se pierde la intimidad, la confianza, la entrega, el deseo y finalmente el amor.

Es una adicción especialmente solitaria. (Plan Familia 2016, 59b).

Por una parte, el documento refiere que a través de la pornografía se refuerzan estereotipos de género que producen violencia, sin embargo se construyen imágenes asociadas a los hombres como seres que no pueden controlar el deseo ni la sexualidad, se asocia únicamente a la sexualidad con la pareja y matrimonio. Se ubica a las mujeres como seres que no sienten deseo ni placer, de hecho, se condiciona su sexualidad al ámbito reproductivo negando el placer y moralizando la sexualidad al sugerir que aprender nuevas prácticas sexuales es negativo. La construcción negativa de la sexualidad de las mujeres es también un tema recurrente en el documento, que por una parte cuestiona estereotipos pero por otro los refuerza. Esta es una muestra clara de cómo la dominación se implementa a través de mecanismos de violencia simbólica (Bourdieu 2005), legitimando desigualdades entre mujeres y hombres a través de estrategias de poder saber (Foucault 2007).

El taller tres de este documento se denominó “Quiero esperar” (Plan Familia 2016, 67b), entregaba información dirigida a la postergación de las relaciones sexuales. Sin embargo, considerando que se dirigía a población de 16 años en adelante, está totalmente desfasada, considerando que las recomendaciones internacionales mencionan que los planes efectivos para motivar la abstinencia deben empezar al menos cinco años antes de la media de iniciación sexual. En el documento entero no se menciona el uso de métodos anticonceptivos ni de prevención de ITS, solamente se trabaja sobre los efectos negativos de iniciar vida sexual, construyendo y reforzando sentimientos de culpa a las personas que ya tienen vida sexual activa, patologizando la sexualidad.

El tercer bloque se denominó “Empoderamiento”, dirigido a estudiantes de 3er año de bachillerato con edades entre los 17 y 18 años. Desarrolló los contenidos de empoderamiento y lo que denominan proceso amoroso.

En este documento refieren que las y los adolescentes atraviesan por una etapa del desarrollo en la que buscan su identidad, así, sugiere:

(En) la etapa de la identidad, muchos jóvenes se encuentran sin padres que ejerzan su rol de apoyo esencial y fuente de valores, **por lo que los “amores”** que asumen se enfocan predominantemente en la pasión y lo pasajero. [...] **los adolescentes tienden a centrarse en sí mismos, en la autocomplacencia y la búsqueda del placer.**

[...] Cuando no reconoces la infatuación y le pones límites, terminas perdiendo autovaloración y generas maltrato, pues **utilizas a la otra persona para tu propio placer y luego la desechas sin considerar sus sentimientos.**

Por ello la etapa de la adolescencia es una etapa para cultivar amistades que serán eternas, pero aún **no se está preparado psicológicamente para asumir el compromiso que conlleva amar a alguien** (Plan Familia 2016, 54c).

En la cita precedente existen muchas imágenes que se construyen en torno a las adolescencias. Por una parte se refuerza la idea de incapacidad de decidir, de personas en búsqueda de identidad que no pueden establecer relaciones afectivas. Por lo que se sugiere se centran en la búsqueda del placer. Asimismo, se niega la capacidad de establecer relaciones afectivas beneficiosas, sino que se establece, como un mandato, que no se está preparado para tener o asumir compromisos y más aún, que esto es lo que se desea para reconocer a los sujetos como adultos.

El documento reafirmaba la condición adolescente como incompleta e incapaz de mantener relaciones afectivas saludables, asimismo condiciona la madurez al compromiso y búsqueda de descendencia. La sobrevaloración de la sexualidad, en línea con lo planteado por Rubin, sobrecarga la importancia de la sexualidad en la vida de los sujetos. Condiciona su vivencia o no en función de los parámetros establecidos por la sociedad sobre lo que se espera que sea una persona adulta.

Al referir al noviazgo, el documento señala, por una parte la importancia de mantener relaciones de amistad con las personas, construir redes que pueden apoyar y soportar las relaciones de forma saludable, por otra parte refiere:

El contacto físico toma tiempo: De la misma manera que proveer poca información al principio de la relación **protege tu reputación y te evita consecuencias dolorosas, evitar la**

intimidad te permite conocer si tu compañero es paciente, si su amor es genuino, si está dispuesto al compromiso y todo ello protegerá tu autoestima y te ayudará a diferenciar una atracción glandular de un amor sincero y maduro, **de esos que te gustan porque tienen un final feliz, o mejor aún, no tienen final** (Plan Familia 2016, 58c).

La postergación de relaciones sexuales es abordada de forma indirecta, parecería ser que, de forma explícita, se pretende no nombrarla. La información entregada se dirige adicionalmente a mujeres, dentro de una relación marcada por lo heteronormativo en línea con lo que Rich sugiere. La reputación se asocia con la vida sexual, por tanto, resta valor y construye sentimientos de inferioridad y culpa a aquellas personas con vida sexual activa. Por otra parte se idealiza las relaciones de pareja, buscando relaciones parecidas a las de los cuentos de hadas, mencionando que esto es un amor maduro, sin conocer o dar cabida para el análisis de la compleja realidad social y personal que intersecta las relaciones humanas.

A continuación se menciona:

Aprende, lee, habla: **Utilizar anticonceptivos puede evitar infecciones de transmisión sexual y embarazos, pero no son suficientes para prevenir las enfermedades emocionales y las consecuencias que deja en ti una relación dañina. Esperar es un signo de inteligencia.** Se ha comprobado que las personas que saben posponer la relación genital llegan a conocer mejor a su compañero porque invierten el tiempo en ello y no en la genitalidad. Es importante conocer bien a tu pareja para evitar ocasionarte daños a ti mismo. Toma tu tiempo para conocer a tu pareja (Plan Familia 2016, 58c).

Se afirma que las personas que son sexualmente activas, no esperaron, por tanto no presentan signos de inteligencia. Se trabaja nuevamente en la excesiva valoración de la sexualidad en las relaciones humanas, dejando de lado otros aspectos que también pueden causar daño a las personas, como la violencia, el machismo, la discriminación y las desigualdades de género. El lenguaje del texto se dirige únicamente a las mujeres, dejando la responsabilidad sobre las relaciones sexuales en ellas, en el marco de un modelo heteronormativo que niega las posibilidades de vivir una sexualidad sana. No se habla del consentimiento en las relaciones, ni de la posibilidad de explorar la sexualidad de forma individual o en pareja, sino que de plano es negada.

Como se señaló anteriormente en el documento, la construcción del imaginario de relación de pareja sugiere que la negociación de relaciones sexuales es responsabilidad exclusiva de las

mujeres. Se refuerza la idea de Rich, Rubin y Herietier, considerando que uno de los efectos de la heteronormatividad tiene que ver con la asignación de roles en función del género y la valencia diferencia de los sexos (Héritier 2002). Asimismo dirige las relaciones de pareja a la constitución de una familia nuclear, heterosexual con fines reproductivos.

El último bloque se denomina prevención de consumo de drogas, resiliencia y proyecto de vida, se dirige a estudiantes desde octavo año de educación general básica hasta bachillerato, en edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Desarrolla cuatro talleres que no abordan la sexualidad de forma explícita, sino que trabajan en otras habilidades, particularmente la resiliencia. A esta la definen como la capacidad de salir fortalecidos de los problemas que se presentan (Plan Familia 2016d).

En los módulos revisados, no se trabaja de forma específica el tema de la anticoncepción, a pesar de ser mencionada en la planificación de contenidos. Se restringe la información para trabajar desde la abstinencia aunque esta no es mencionada de forma directa. Todos los módulos ubican la responsabilidad sobre la salud sexual en las mujeres, construyen la imagen de un adolescente varón que desea y no puede controlar sus impulsos. Tampoco se trabaja sobre el placer y mucho menos sobre las diversidades sexuales, resultado información incompleta.

El Plan Familia finalizó con un nuevo decreto, durante la presidencia de Lenin Moreno el 24 de mayo de 2017. Sin embargo, no se declaró cuál será el enfoque de la política o lineamientos que reemplazarán este Plan incluso a la finalización del presente trabajo en octubre de 2017.

8. En perspectiva, los recorridos curriculares y áulicos de la educación sexual

La Educación Integral de la Sexualidad debe ser reconocida como un derecho humano fundamental, que permite a las personas tener acceso a información adecuada y pertinente. Esta información debe permitir a las personas identificar las desigualdades que se construyen en torno al género, y la sexualidad, los derechos sexuales y derechos reproductivos, conocimientos sobre el cuerpo en cuanto anatomía y fisiología sexual, la sexualidad placentera, anticoncepción, prevención de violencia, desarrollo de autonomía y habilidades para la vida. Con contenidos específicos para ser desarrollados a lo largo de la vida y, si pensamos en la escuela, estos deberían tratarse en toda la etapa escolar, desde la educación

básica al bachillerato. Esta noción se va transformando en función del tiempo. Hecho que queda demostrado tanto por las políticas formuladas como por los materiales y contenidos curriculares que se emplean o dejan de emplearse.

Sin embargo durante el período investigado, el Estado, la academia y la escuela no han podido generar una respuesta que atienda en forma real este derecho. Por una parte, las directrices de los Estados en torno a la EIS se condicionan por la agenda política de los gobiernos de turno y no alcanzan a materializar políticas claras y sostenidas. Asimismo, la academia no incorpora en la formación de profesionales de ciencias de la educación contenidos relacionados con EIS ni su didáctica, lo que se materializa en la escuela, cuyo abordaje depende de los contenidos obligatorios del currículo que, en la práctica se implementa de forma discrecional por las y los docentes. Esto es una realidad evidente desde 1998 que no ha sido atendida. Parecería ser entonces que de manera general en el campo educativo y de forma específica en lo relacionado con la educación sexual, existen tensiones que no se resuelven, sentidos que se mantienen en el tiempo y otros que son confrontados y modificados en función de la voluntad, valores y concepciones que tiene sobre la sexualidad de quienes ejercen los gobiernos de turno. El escenario educativo da muestra de estas tensiones y manifestaciones de fuerzas que, para ser desentrañadas deben integrar las percepciones de los sujetos que sienten el efecto de las políticas en materia de sexualidad y serán revisados en los próximos capítulos.

Sobre los contenidos revisados, al compararlos, se puede afirmar que metodológicamente la ENIPLA y el Plan Familia desarrollaron estrategias metodológicas más afines y amigables para las y los docentes. Pero solamente la ENIPLA entregaba información completa, conectada con el currículo y complementaba la información que en este aparece. Por tanto, el cambio en la política educativa en materia de sexualidad no responde necesariamente a criterios técnicos, sino más bien a una visión política de la sexualidad que la considera riesgosa y negativa y que además construye a las y los adolescentes como seres pasivos, sin agencia y sin capacidad de decisión sobre su propia vida. En comparación, los contenidos propuestos por el Plan Familia son los que menos información sobre sexualidad trabajan, no desarrollan el enfoque de derechos constituyéndose en un riesgo para las y los adolescentes en tanto no tienen acceso a información de calidad. Sin embargo, como se detallará en el próximo capítulo, la percepción de las y los docentes es distinta.

Es evidente la necesidad que tienen las y los docentes de tener materiales educativos concretos, que les permitan desarrollar actividades dirigidas a sus estudiantes y que además integren información de calidad relacionada con sexualidad, género, derechos, diversidades sexuales, placer, anticoncepción, violencia, etc. Por ello se organizan y buscan material en sus redes ampliadas, fuera de la institución, considerando que la respuesta estatal es insuficiente. Esto, por una parte es una ventana de oportunidad que da cuenta del interés que existe en desarrollar una tarea educativa de calidad y mejorar los conocimientos y habilidades docentes, pero por otra parte, considerando que las y los docentes no tienen información de base que les permita diferenciar los contenidos, es probable que el material que sea utilizado no necesariamente cumpla con los objetivos mínimos de la educación en sexualidad y vulneren derechos.

Capítulo 4

Posicionamientos, resistencias y adaptaciones. La práctica educativa en discusión

El modelo de desarrollo que adopta un gobierno parecería condicionar la política educativa, en línea con Bourdieu (2005) y Giroux (1983), esto implica que existe una relación entre escuela y economía. En los capítulos anteriores se observó cómo, con el cambio de gobierno, cambiaba la política en materia de educación sexual y también parecería ser que esta es un indicador de la forma en que se entiende a la sociedad. Ello quedaría indicado en los últimos 10 años, considerando que si bien el gobierno no ha cambiado, la política educativa sí lo hizo. Los efectos de esto se hacen visibles en el currículo y deberían, en teoría materializarse en la práctica educativa, en el salón de clases, en la relación entre docentes y estudiantes. Sin embargo, como se relató en el capítulo anterior, no siempre el efecto de la política se siente en el aula de clases si no es a través de material o precisiones curriculares específicas y aún ahí existen diferencias en tanto a su implementación.

Si consideramos que la política educativa y el currículo son de obligatorio cumplimiento y efectivamente constituyen parte del campo educativo, las ideas que en ella se expresa no necesariamente permean los sistemas de significación, las estructuras de los sujetos o, por otra parte, son asimiladas en mayor o menor grado dependiendo de algunos factores que podrían estar relacionados con las estructuras previas de las personas que integran el campo educativo, por tanto, la institución educativa tiene elementos particulares y específicos que están permanentemente en negociación y resignificación con aquellos que les pertenecen a las personas que transitan por la escuela.

Utilizo el término transitar considerando que la institución como hecho físico, tiene una historia propia que antecede a las personas que actualmente están en ella, esta historia construye, brinda elementos a quienes transitan y han transitado por la institución, en unos casos con más permanencia que en otros.

La escuela otorga elementos comunes a los sujetos que están en la institución, participa en la construcción de las subjetividades individuales y colectivas. Estos sentidos están siempre en discusión, entre docentes, estudiantes y directivos y se van transformando en el tiempo. Adquieren legitimidad cuando se presentan en el currículo y son trabajados u omitidos desde la práctica en el salón de clases (Giroux 1983; Bourdieu 2005). Bourdieu sostiene que las

personas formadas en una misma escuela “tienen en común un cierto “espíritu” (Bourdieu 2002, 45). Es decir, comparten elementos comunes para su sistema de significación del mundo, entienden la realidad y la enfrentan desde perspectivas similares y lugares comunes que fueron otorgados por su proceso de formación escolar.

El análisis de la escuela como institución histórica permite identificar algunos de esos elementos que se complementan y desarrollan con las miradas de las y los docentes así como estudiantes y personal directivo. Las percepciones de esta población sobre sexualidad y educación son relevantes, condensan los malestares y las expectativas en torno a su vida y pueden dar cuenta de sus posiciones en torno a la educación en sexualidad. Como agente de socialización se convierte en un espacio privilegiado para la reproducción social pero también posibilita generar resistencias y transformaciones. Ahora es claro que no siempre las resistencias van en función de alcanzar más derechos o libertades, también se producen formas de resistencia cuando no se aplica la política pública o se la aplica de forma parcial, discrecionalmente. En esto, los docentes son actores clave para la disputa de sentidos considerando que su permanencia en el sistema educativo y su rol permite cuestionar e interpelar las ideas dominantes.

Considero que metodológicamente la clave para identificar estos posicionamientos está en utilizar el género como categoría de análisis. Scott considera al género como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos,[...] es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott 2008, 65). Por tanto, el género puede operar como una categoría que articule a la construcción de los sujetos y su sexualidad en tanto construcción, producción y reproducción de discursos prácticas en un marco social que está determinado por la heteronorma. Este marco analítico, en línea con los postulados sobre *habitus* y reproducción, permiten identificar de forma efectiva cuales son las posiciones que asumen de forma explícita o implícita los sujetos en torno a la sexualidad.

Es célebre el postulado de Simone de Beauvoir “no se nace mujer, se llega a serlo” que da cuenta de los procesos de construcción social que operan sobre los sujetos y determinan sus subjetividades. En forma similar Duarte (2015) sugiere que los hombres llegan a serlo a través de un proceso de construcción social, en este proceso se configuran las formas de ser, pero también de entender la realidad y las formas en que esta se representa.

Considerando lo propuesto por Bourdieu, los sujetos no dependen ni habitan exclusivamente el campo educativo, sino que están cruzados por múltiples elementos y *habitus* compartidos que integran sus prácticas cotidianas. Es decir, los campos se relacionan y comparten elementos que pueden ser más o menos comunes, los que permiten producir y reproducir cierto tipo de comportamientos, discursos y prácticas. Por tanto, retomando la idea de la escuela como un espacio de reproducción social y que a la vez, como lugar físico y simbólico, está asociada con una clase determinada y así como con rasgos, características y formas de entender el mundo distintivas de ella que son compartidas por los sujetos que integran la escuela como institución (docentes, estudiantes, autoridades, familias, el barrio) pero que también integran otros ambientes. Los sentidos que parecerían ser propios de la escuela como lugar de clase también están en disputa. Sin embargo, como institución, opera a favor de la división social y asignación de lugares de clase, raza, género y sexualidad.

Una de las formas en que esto es visible tiene que ver con las formas en que se manifiestan los comportamientos entre mujeres y hombres y que responden a una tensión sobre los sentidos que reflejan lo que es “adecuado” para ambos grupos con la experiencia personal de los sujetos. Estas diferencias se materializan en los cuerpos de las personas y parecerían basarse en el sexo. Bourdieu, sugiere que el cuerpo es construido como realidad sexuada, en el que se depositan principios de visión y división sexuales. Así, sobre los cuerpos, la diferencia se instaura en función del sexo biológico, de acuerdo con lo que el autor llama “los principios de una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de las mujeres por los hombres” (Bourdieu 2000, 22-24).

Si consideramos a las relaciones sociales como relaciones de poder, estas se configuran en función de la diferencia sexual, asignando roles, lugares y significados a las personas en función del cuerpo. Un cuerpo sexuado que integra en sí una valencia diferencial, que asigna pesos y valores desiguales a mujeres y hombres (Heritier 2002, 26). Así, mujeres y hombres son producidos en un espacio social determinado, pero significan, construyen los significados de su vida, a través de las experiencias cotidianas. Dicho de otra forma, si bien la estructura social configura, construye a los sujetos como diferentes en función del sexo, de la raza, la clase, la sexualidad, etc., estos sujetos, en función de su experiencia de vida en el lugar que ocupan, interpretan y reinterpretan las formas en que la estructura opera, disputando sentidos y construyendo diversidades.

Las subjetividades de los sujetos y sus saberes, por tanto, se construyen en contextos socialmente determinados y sus patrones o formas de representación tienen relación también con la actividad y el campo en el que los sujetos se desenvuelven. Así, parecería ser que circula un deber ser del sujeto relacionado con sus posibilidades discursivas en tanto elementos del *habitus* en el que se inscribe. Estas subjetividades y saberes son el resultado de una construcción histórico social y está determinada por el género en tanto “artefacto de orden general fundado en el reparto sexual de las tareas y como resultado de manipulaciones simbólicas y concretas que afectan a los individuos” (Heritier 2002, 20). Las masculinidades y feminidades se construyen sobre la base de un cuerpo sexuado, que es leído a través del género como artefacto de diferenciación pero también, el mismo cuerpo como hecho biológico encarna diferencias asociadas a la raza. Género, raza y sexualidad se hacen carne sobre la que se lee, construyen y disputan los sentidos sobre lo que es ser docente, ser mujer u hombre. Esto en el marco de un espacio social donde las relaciones entre personas también están diferenciadas por la clase social, diferencias que son visibles a través de las prácticas y posibilidades de representación de los sujetos.

La escuela ejerce un importante rol en la construcción de ambas, en la reproducción de patrones asociados con la sexualidad que tienen relación con el ser hombre y ser mujer. Como se describe más adelante, la masculinidad y femineidad se expresan en relación con la sexualidad. Los saberes internalizados sobre sexualidad son “unas estructuras históricas, y muy diferenciadas, originadas en un espacio social también altamente diferenciado, que se reproducen a través de los aprendizajes vinculados a la experiencia que los agentes efectúan de las estructuras de esos espacios” (Bourdieu 2000, 129). Así, considerando que una de las funciones de la escuela es socializar sujetos, en esta socialización se producen también cuerpos sexuados. Foucault señala que “la idea de tener un sexo verdadero está lejos de haber desaparecido por completo. Se mantiene la creencia de que entre el sexo y la verdad existen relaciones complejas, oscuras y esenciales” (Foucault 2007, 15). Esto implica que la asignación de un sexo a los cuerpos parece una verdad indiscutible que configura dos posibilidades, hombre o mujer, opuestos y en binario. Foucault sugiere que los saberes disciplinares, las ciencias construyen verdades que participan en la construcción de las subjetividades de los sujetos y adicionalmente en las relaciones que estos tienen con otros.

Por otra parte, la diferencia de género construye posibilidades de actuación, de formas de ser hombre y ser mujer que se manifiestan como posibilidad de reconocimiento, cuando se

ejecuta, hace, cuadra con el deber ser establecido para ambos. Esta diferenciación, para Bourdieu (2000) está inscrita en el espacio social, en las estructuras. Así, este autor sugiere que “el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina”, que está a su vez subsumida en la división sexual. Esta división sexual se inscribe en la estructura social, entendida como “la repetición bajo el mismo patrón de los mismos tipos de eventos que ocurren una y otra vez, involucrando a personas distintas, distribuidas en diferentes lugares” (Coltrane 1998, 8-9). En esta estructura operan formas de dominación como estructura que, en palabras de Bourdieu no son ahistóricas sino que representan “el producto del trabajo continuado de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares [...] y unas instituciones: Familia, Escuela, Estado” (Bourdieu 2000, 50). En la escuela, las y los docentes están en una posición de ejercicio de poder diferente de los estudiantes, son representantes del conocimiento y aparecen en el imaginario social como aquellos que saben, hecho que los coloca en una posición de privilegio en la institución, sin embargo, esto a su vez implica que deben ejercer roles que estén alineados con el lugar que ocupan en la escuela adicionalmente de aquellos que ejercen en función de su género.

En la escuela se disputan sentidos sobre la cultura, así también aquellos relacionados con la sexualidad. Así, el proceso de escolarización no se dirige únicamente a las y los estudiantes, sino también que norma, regula a los docentes y sus prácticas.

Esta entrada conceptual permite afinar el objeto de estudio encontrado, las disposiciones de los sujetos se construyen en función del género, se reafirman, discuten y negocian en la escuela y a su vez en tensión con la política pública.

En entrevista, la rectora refiere que en la institución la mayor parte del personal docente está integrado por mujeres, el personal masculino, según la autoridad, es menor al 30% del total de docentes. La mayor parte de profesores hombres dicta sus clases en básica superior y bachillerato. Solamente el docente de educación física tiene relación directa con básica inicial y básica superior. La misma informante señala que generalmente los docentes hombres dan clases de matemática, dibujo, ciencias sociales o son inspectores, resalta que es extremadamente difícil que los profesores se hagan cargo de un grado inferior y que además, “Los padres prefieren que sea una mujer quien esté a cargo de los primeros grados de la

escuela”.¹⁶

La realidad de la escuela es particularmente atractiva. Muestra una aparente división de roles y funciones de las personas en función de la edad y el género. Como manifestaba Bourdieu, Heritier, Rubin y Rich, parecería ser que la estructura social segmenta y asigna roles y funciones a las personas sobre la base del sexo, esta diferencia construye también jerarquías asociadas. Por ejemplo, el relacionar a las asignaturas de matemática con un profesor hombre tiene que ver también con el imaginario que existe alrededor de la materia. Como una asignatura dura, que debe ser tratada con seriedad y sin contemplaciones. Por otra parte, las mujeres han tenido históricamente el rol de cuidadoras que se traslada a la actividad pedagógica, a la enseñanza. En esta línea, no es de extrañar que inicialmente el personal docente de la institución fuera únicamente femenino, y, actualmente, persista una división de roles, ubicando a las mujeres como docentes de los primeros años de educación básica, al cuidado de las y los niños más pequeños y, en años superiores, están generalmente a cargo de aquellas asignaturas consideradas como blandas, sea lenguaje y comunicación, ciencias naturales o estudios sociales.

La noción de valencia diferenciada de los sexos planteada por Heritier cobra vigencia, se asocian ciertas funciones y roles en la institución con el sexo y esto a su vez está estrechamente relacionado con la forma en que los profesores son concebidos por los otros. La institución inició, como se mencionó en el capítulo anterior, como una escuela de práctica del colegio Normal Manuel María Sánchez hace más de un siglo, en esa época, mayoritariamente ha sido regido por mujeres, salvo algunas excepciones de rectores hombres. Sin embargo, aunque actualmente la máxima autoridad es una mujer, según la secretaria del concejo escolar y docente de biología “las decisiones importantes siempre le consulta al inspector y aun profesor porque ellos tienen más experiencia” (Garcés, entrevista 2017), marcando un ejercicio del poder formal atravesado por el género. El inspector y el docente mencionados por la docente, si bien no fueron entrevistados, son efectivamente un referente en la institución, el primero por su autoridad y disciplina con docentes y estudiantes y el segundo por la imagen de eficiencia académica y preparación. Sin embargo, las lecturas atravesadas por el género dan cuenta de cómo se configuran relaciones en la institución que otorgan más o menos valor a las decisiones de la autoridad en función de quién las respalda.

¹⁶ Peralvo, Ana. (Rectora ERGM) en entrevista con el investigador. Enero 2016.

Esto tiene que ver también sobre el cómo se construyen las y los docentes como sujetos. Una de las docentes con más antigüedad en la institución, docente de primer año de básica, al preguntarle sobre por qué escogió ser maestra señala:

Considero que soy buena maestra, estudie por vocación. A mí me agrado hice mis primeros cursos en el colegio 24 de mayo, pero solicite cambio al Manuela Cañizares porque quería ser maestra, y realmente el maestro es ejemplo y no con palabras sino con acciones. Yo soy de carácter fuerte no me gusta que los niños se descarrilen, porque ellos son mis hijos y como mis hijos me gusta que den lo mejor y soy exigente en ese sentido y siempre les hablo del autoestima y les digo que son campeones no permito que se falten al respeto y si debo llamarles la atención lo hago y les explico que yo también soy un ser humano cuando alguien hace algo malo me disgusta y así como yo les doy lo mejor ellos deben dármelo a mí.¹⁷

La mención sobre la vocación docente es una constante en todas las entrevistas y conversaciones informales que se realizaron en la institución. Esta maestra en particular adquiere relevancia al haberse formado en la institución fundadora de la unidad educativa. El capital simbólico asociado se incrementa por esta razón, convirtiéndola en un referente. Llama la atención la comparación de las docentes de estudiantes con sus propios hijos. Su accionar extrapola su labor como madre, vinculando el trabajo de cuidados hacia la esfera de lo público a través de la labor educativa. Esta docente en particular presta sus servicios en la institución por más de 20 años, lo que implica que adicionalmente a su conocimiento de las prácticas escolares y la historia de la institución, también fue docente de gran parte de las y los estudiantes que actualmente estudian en la referida Unidad Educativa. Este valor implica una relación entre la docente con los estudiantes, relación que trasciende el año de educación básica en el que labora y se extiende incluso a quienes cursan los últimos años generando una relación aparentemente más cercana.

Los relatos de los otros docentes también refieren a la vocación como principal motivación para ingresar a la carrera docente, sin embargo, a diferencia del caso anterior, no todos escogieron esa institución para laborar como primera opción, sino que fueron transferidos de otras instituciones, generando malestar. Esta opinión corresponde a un grupo de docentes hombres transferidos desde un colegio técnico de renombre por excedente de personal. Otro grupo de docentes refieren que ingresaron a esa institución por que existían vacantes y les

¹⁷ Rodríguez, María. (Docente de Básica inicial) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

brindaba la posibilidad de ingresar al magisterio fiscal, sin embargo hubiesen preferido trabajar en una institución con mayor prestigio. Finalmente, otro grupo tiene un fuerte sentido de pertenencia con la institución, particularmente aquellos que llevan más tiempo en ella y dan clases en educación básica inicial y media.

Estos posicionamientos son claramente percibidos por otros docentes y estudiantes, se reflejan en la práctica educativa, en el aula pero también en los espacios de convivencia como horas de ingreso, salida y recreos. Este no es el único factor que incide en el comportamiento de los docentes pero brinda una clave para interpretarlo y ponerlo en discusión con su percepción sobre la educación en sexualidad que se discutirá más adelante.

El involucramiento de los estudiantes con la institución en tanto sentido de pertenencia se encuentra mediado por factores diferentes que los docentes. Estos tienen en principio una actividad laboral voluntaria, mientras que para estudiantes se trata de una imposición, obligación y derecho. Andrango¹⁸ (2017), estudiante de 2do año de bachillerato y quien ha estado en la institución desde 2do año de educación básica, relata que no fue su decisión estar o permanecer en la institución, sino que ingresó por mandato de sus padres inicialmente y cuando pasó a octavo grado no pudo cambiar de institución puesto que regía la asignación de cupos según el distrito de residencia. La distritalización como política educativa intentó acercar las escuelas a la comunidad, asignando cupos por sector. Sin embargo, esto también opera en función de la división de clases en los territorios. Esto considerando que las escuelas y colegios de la ciudad tienen mejores o peores condiciones en función del barrio en el que se ubican y el estrato socioeconómico del área geográfica donde se ubican, aunque reciban presupuestos similares e igual atención por parte del gobierno, la dinámica de clase de los barrios es distinta, parecería que se agrupa a las y los estudiantes en función de su clase social aunque el espíritu de la política fue mejorar las condiciones de acceso a la educación.

Así, la institución donde se realizó la investigación responde a la clase media de la ciudad, agrupa estudiantes de barrios de estratos socioeconómicos medios y medio-bajos. En las entrevistas, los estudiantes sugieren que les gusta la institución, pero no tienen un sentido de pertenencia con ella, es más, sienten que estarían mejor y tendrían más oportunidades si estudiaran en un colegio referente de la ciudad. Esta percepción es latente en los jóvenes

¹⁸ Andrango, Cristófer. (Estudiante ERGM) en entrevista con el autor. Marzo 2017

mientras que en estudiantes de primaria pasa desapercibida. Uno de los aspectos relacionados con la identidad en la relación escuela-estudiantes, tiene que ver con el uso de los uniformes, en tanto, desde lo simbólico y más allá de lo normativo, estos implican pertinencia y lealtad. Sin embargo este aspecto también condiciona la vivencia de la sexualidad en función del género y sexo asignados, así, los estudiantes hombres lo usan “con mayor libertad” (Rodríguez, 2017) que las estudiantes mujeres, sin embargo, las estudiantes refieren que la imposición del uso de una falda como parte del atuendo obligatorio es por demás incómodo y lo consideran injusto.

Este ejemplo cotidiano da cuenta de cómo docentes y estudiantes son los habitantes de la escuela, construyen sus significados, se debaten en tensiones que superan el campo educativo y resuelven sus problemas a diario, sin embargo, todas las dinámicas que se presentan no serán abordadas sino aquellas que presenten relevancia para entender los fenómenos de reproducción y resistencias en torno a la educación de la sexualidad.

1. De qué se habla o no sobre sexualidad en la escuela

La escuela muestra varias posibilidades para analizar la sexualidad y la educación. Por una parte, desde el Estado se formula la política y por otra, esta debe hacerse material en el espacio de la escuela, en las relaciones cotidianas entre docentes y estudiantes. Sin embargo esta no siempre se territorializa como indica la normativa, hecho que tiene que ver con las propias creencias, conocimientos, disposiciones de docentes, estudiantes y directivos. Todo esto construye las experiencias de los sujetos que se construyen de forma individual pero también colectiva y que no son necesariamente las mismas y entran en discusión en el campo educativo.

Pensando específicamente en educación sexual, Solís (2016) plantea que los docentes juegan un rol estratégico. Según la experiencia de la experta, en la región de América Latina se han hecho esfuerzos por sustituir o complementar el accionar docente con profesionales de salud para que eduquen en sexualidad. Sin embargo señala que estos esfuerzos suelen ser infructuosos por dos razones, la primera implica que estos profesionales realizan acciones específicas que no se sostienen en el tiempo y la segunda que si bien estos profesionales pueden tener conocimiento disciplinar, no cuentan con la experiencia ni habilidades didácticas que aprenden los docentes en su formación inicial.

Por otra parte indica que el problema que subyace en los docentes tiene que ver con que los estados piden a los docentes que incorporen en su tarea pedagógica contenidos para los que no fueron formados (Solís, 2016), adicionalmente manifiesta que estos docentes forman parte de una sociedad determinada, viven en un contexto específico y también son producto de ciertas construcciones de la sexualidad lo que implica que tienen sobre ellos una serie de mitos, prejuicios, ignorancias sobre la sexualidad y esto promueve que no sean siempre receptivos a la política que los gobiernos definen, independientemente de su posición en torno a ella.

La profesora Rodríguez señala que en su formación profesional, primero como profesora normalista, luego como licenciada en ciencias de la educación y con una maestría en educación posterior, los contenidos relacionados con sexualidad no estuvieron presentes, más allá de algunos aspectos sobre anatomía genital y fisiología del embarazo. Esto implica que no tuvo ningún acercamiento a contenidos específicos sobre sexualidad y mucho menos a su didáctica. Una experiencia similar es retratada por la docente Garcés, quien tuvo mayor énfasis en los temas biológicos por su formación como profesora de Ciencias Naturales, pero en su criterio, no tuvo formación específica que le permita desarrollar la educación sexual como parte de su labor pedagógico.

Solís llama la atención sobre el carácter de la educación de la sexualidad como centrada en el mundo de lo adulto, así sugiere que “el mundo adulto que es el que define qué es lo que necesitan las y los adolescentes es quien entrega ese mensaje en función de las propias creencias adultas y no de lo que está viviendo el pueblo del Ecuador” (Solís, 2016). Y este mundo adulto, en línea con lo postulado por Foucault, Rubin, Duarte y Rich, está configurado por múltiples formas de desigualdad que especialmente actúan sobre mujeres, niñas, niños, adolescente, adultos mayores y diversidades sexuales, en jerarquías que promueven una diferenciación social arraigada en la sexualidad y que a su vez es reproducida en el sistema educativo.

Sobre este punto, refiere que existe otra forma de desigualdad asociada y tiene que ver con la posibilidad de acceder a información sobre sexualidad, así manifiesta:

El acceso a información sobre sexualidad es absolutamente inequitativo, evidentemente si miramos los focos de problemas asociados a la sexualidad, por ejemplo el embarazo

adolescente, y tenemos que los bolsones de mayor población empobrecida de nuestra región es donde la tasa de embarazos de menores de quince años son muchísimo mayores que otros sectores que tienen mayor acceso a información. En este sentido yo diría que si, marca una profunda inequidad, es absolutamente desigual como se enfrenta la educación en sexualidad en determinados contextos.¹⁹

Por tanto las jerarquías basadas en la sexualidad deben complejizarse utilizando dimensiones asociadas a la clase, etnia y generación que determinan la posibilidad de acceso a la información. Para Solís, “la educación en sexualidad es un derecho humano básico” (2016). Y resalta el papel de los Estados en esto:

Los países que no estamos haciendo una educación sexual sistemática como una política pública sino como hechos aislados estamos vulnerando los derechos de los adolescentes, por lo tanto diría que lo primero que hay que decir es que uno no está siendo congraciativo con una clase de educación en sexualidad sino que está cumpliendo con un derecho que le corresponde de informar sobre situaciones que tienen que ver con problemas asociados a la sexualidad sino también con oportunidades de placer.¹⁹

Así nuevamente se plantea la discusión de la educación en sexualidad como responsabilidad del Estado y por ello la necesidad de implementar políticas públicas que trabajen a la misma como un derecho humano sin descuidar la formación docente, formación que debería considerar no solo aspectos pedagógicos sino relacionales.

Gallardo menciona que “no existe manera de que los individuos humanos dejen de sentirse/ imaginarse, sexuales. Se trata de una de las formas fundamentales de estar/ser en el mundo y de apropiárselo” (Gallardo 2014, 69). Por tanto los sujetos que cumplen roles docentes integran en sus subjetividades construcciones y significados en torno a la sexualidad que son reproducidas en el proceso educativo. Esta reproducción no se da únicamente de docentes a estudiantes sino también entre los mismos docentes.

En las entrevistas y conversaciones informales durante la observación de campo, surgen algunos factores comunes en las y los docentes. Las ideas sobre la información relacionadas sobre sexualidad cambian dependiendo del docente y el año en el que dictan clases, sin

¹⁹ Solís, Débora. (Experta regional en Educación Integral de la Sexualidad, Directora Ejecutiva de la Asociación Chilena de Protección de la Familia) en entrevista con el investigador. Octubre 2016.

embargo, parecería existir un acuerdo en que es necesario tratar sobre temas de sexualidad principalmente para evitar embarazos en adolescentes.

Se consultó a la docente Rodríguez sobre cómo se ha trabajado en las instituciones educativas la educación sexual, sobre esto la entrevistada dice:

Quando inicie como maestra, estudie en el colegio Manuela Cañizares, no me dieron nada de educación sexual, pero siempre como maestros tratamos en las unidades didácticas el cuerpo humano, allí nosotros tratamos. Evidentemente al tema sexualidad no le enfocábamos tanto, pues no teníamos toda la formación pero siempre se trató el tema del valor del cuerpo, autoestima, amarse, respetarse.²⁰

El párrafo precedente da cuenta de algunos aspectos, en primer lugar, la nula formación de pregrado en temas de educación sexual. Este es un elemento común, todos los docentes entrevistados refieren, al igual que la maestra Rodríguez, no haber tenido elementos de educación sexual como tal en su formación de pregrado. Estos se reducían a aspectos de la biología y anatomía del cuerpo, la fisiología de la menstruación y el embarazo, pero carecían de elementos específicos de sexualidad y de su didáctica.

Sin embargo, al entrevistar a la profesional del departamento de consejería estudiantil,²¹ con formación en psicología educativa, ella señala que tuvo un año de sexualidad como asignatura (Bravo, 2017). En su formación desarrollaron temas como la construcción histórica de la sexualidad, desarrollo psicosexual, anatomía y fisiología sexual, respuesta sexual humana, embarazo, ITS, aborto, entre otras, sin profundizar en la didáctica de la educación sexual sino más bien un abordaje desde la sexología. Sin embargo, a pesar de la formación o no, en la práctica educativa se asume como correcto o aquello que debe enseñarse principalmente aquello que está marcado en el currículo.

Considerando esto, más lo analizado en anteriores capítulos sospecho que hablar de sexualidad no es necesariamente cómodo para las y los docentes. Hacer educación de la sexualidad implica confrontar los saberes propios y aquello que se marca en la política educativa con lo que se marca como real en la práctica cotidiana. Sobre este tema, las y los

²⁰ Rodríguez, María. (docente ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

²¹ Bravo, Amanda. (Psicóloga del Departamento de Consejería Estudiantil) en entrevista con el autor. Mayo 2017.

docentes señalan:

Ahora ya con la información y con mi hijas que tengo me ha tocado prepararme más, en realidad como manejo niños de 5 años no debo abordar temas muy profundos, sin embargo en términos y palabras como vagina y pene, se lo habla sin tapujos, no como antes que ni se mencionaba.²²

Hay que hablar de los temas con claridad, especialmente para los adolescentes para que tengan buena información, al inicio es difícil porque se lo toman a broma.²³

Es un tema que hay que tratar con seriedad, aunque los estudiantes suelen hacer burlas de esto.²⁴

Ellos ya saben más que nosotros sobre sexualidad, hay que guiarles para que tomen buenas decisiones.²⁵

Los docentes no tienen las herramientas para trabajar el tema, eso también es una dificultad para hablar de sexualidad.²⁶

Cómo se refleja en los párrafos anteriores, las personas entrevistadas dejan ver que hablar de sexualidad no es simple, esto se dificulta aún más cuando los contenidos que se presentan no corresponden con sus sistemas de valores o lo que consideran que debe ser en torno a la sexualidad.

Otro de los hallazgos tiene que ver con la diferenciación de contenidos por edad, existe un criterio de dosificación en cuanto a la información que se brinda que se establece de forma discrecional por quienes ejercen docencia. La imagen que se construye en torno a las niñas y niños es diferente a la de adolescentes. Los primeros son vistos como asexuados, hecho que se menciona en los capítulos uno y tres, mientras que los segundos como seres en formación que necesitan ser guiados. Que tienen algún conocimiento sobre sexualidad pero no completo o al nivel de las personas adultas. Desde esta perspectiva, los temas que se abordan en sexualidad dependen, más que del currículo, del criterio y disposición de los docentes y de cómo perciben a las y los adolescentes.

Los estudiantes, por su parte, afirman que “a los profesores les cuesta hablar de sexualidad”

²² Rodríguez, María. (docente ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

²³ Flores, Felipe. (Docente ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

²⁴ Garcés, Rocío. (Docente ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

²⁵ Ramos, Jorge. (Docente ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

²⁶ García, Gloria. (Docente ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

(Andrango 2017). Ellas y ellos expresan que sería interesante hablar de sexualidad con los adultos y maestros, pero prefieren hacerlo con alguien que los haga sentir cómodos. El mismo estudiante menciona: “los profesores no saben nada, los psicólogos saben más del tema” (Andrango 2017). Esta diferenciación es importante, si las y los estudiantes consideran que sus adultos de referencia, los docentes en este caso, no tienen la competencia para desarrollar una clase, no pondrán atención en los temas que desarrollan.

Los docentes no son los únicos que evalúan a las personas en las instituciones educativas, sino que esto opera en doble vía, si bien los estudiantes no tienen el poder para otorgar calificaciones que promuevan o no a los docentes, si los califican en tanto su nivel de conocimiento y capacidad para enseñar, y se comportan en función de esta percepción. Por tanto, el sentido de eficiencia docente y su percepción influye en el aprendizaje. Desde otra perspectiva, las y los estudiantes saben sobre sexualidad y la viven a diario. Basta observar un recreo, o la hora de entrada y salida para dar cuenta de expresiones relacionadas con la sexualidad que circulan en el ambiente. Los chistes, las frases, el enamoramiento, las rupturas, la idealización o construcción de nuevas formas de amor son aspectos cotidianos en la vida de quienes estudian en la escuela, sin embargo, estas no son reconocidas como experiencias válidas por parte de, en criterio de los estudiantes, son la mayoría de docentes y autoridades. Los contenidos desarrollados sobre sexualidad, como se mencionó, dependen del docente y el año en el que dicta clases, por tanto rastrear esto es una tarea compleja, sin embargo, en las reuniones de docentes se logró identificar información relevante que contribuye con el estudio. El grupo de profesores asignados hasta cuarto de básica, consideran que si han hablado sobre sexualidad con sus estudiantes, especialmente sobre el tema del cuerpo. Un grupo minoritario de profesores refiere que no lo han hecho por que no es su responsabilidad. En este grupo de docentes se incluyen los de inglés y educación física. En general, los profesores señalan que la responsabilidad de hablar sobre sexualidad en estas edades es de los padres y madres, y la escuela es un refuerzo en los conocimientos desarrollados. La sexualidad se reduce, al menos en lo evidenciado, al conocimiento de las partes del cuerpo en tanto su nombre y ubicación pero no existe ningún proceso de reflexión evidente. Las prácticas educativas adicionalmente vinculan al cuerpo con la higiene, pero dejan de lado la posibilidad de trabajar en prevención de violencia o en una crítica de los roles de género tradicionales.

Los docentes de básica media, es decir, hasta séptimo año de EGB indican que si trabajan en

temas de sexualidad, pero específicamente los que están en el currículo. Se mantiene la percepción de los profesores de inglés, educación física y computación sobre la responsabilidad en educación sexual. En estos niveles se comparte la lógica de un profesor o profesora por grado, con docentes para materias complementarias como computación, inglés y educación física. Los contenidos del currículo no necesariamente responden a las necesidades o expectativas de los alumnos. El interés sobre el desarrollo del cuerpo, la fisiología de la menstruación, anticoncepción y aborto son latentes, sin embargo se abordan poco dentro del aula de clases. Es en los espacios más informales, como recreos, donde se discuten estos temas entre estudiantes, generalmente a través de chistes o referencias que reproducen formas de violencia basadas en el género y el cuerpo.

Para básica superior y bachillerato, la lógica de las clases cambia. Existen docentes para cada materia y eso complejiza el tema de la educación sexual. Según la participación en las reuniones de curso, al menos la mitad de docentes considera que no es su responsabilidad hablar del tema, considerando que en sus materias no se cuenta con espacio para ello y no tienen la competencia necesaria. Las y los docentes de este ciclo consideran que la sexualidad debe abordarse en ciencias naturales, biología y a través del departamento de consejería estudiantil. Al consultarles sobre los temas que han desarrollado, hasta séptimo de básica giran en torno al conocimiento y cuidado del cuerpo, nombres de los genitales, cuidado de golpes y violencia. En séptimo de EGB, adicional a estos temas, el docente²⁷ refiere que menciona algunos métodos anticonceptivos como el condón, habla de menstruación, aseo y autocuidado, infecciones de transmisión sexual y cambios en la pubertad (Flores, entrevista 2017). El mismo docente señala que uno de los temas que más se trabaja es la reproducción y el que despierta más interés tiene que ver con los cambios físicos en las mujeres.

Adicionalmente indica que antes se hablaba de menstruación solo a las estudiantes, sin embargo, desde que él es docente de séptimo año de EGB, hace aproximadamente diez años, se brinda la información a niñas y niños por igual. El docente considera que es importante que los varones conozcan esto para eliminar los prejuicios.

El profesor señala que en su formación de pregrado no recibió herramientas para hablar del tema, además no recuerda ninguna capacitación dictada por el MinEduc. Indica que los

²⁷ Flores, Felipe. (Docente de 7mo año de EGB en ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

conocimientos que tiene han sido por su auto formación al darse cuenta de la importancia que tiene responder con solvencia las preguntas de los y las estudiantes (Flores 2017).

Este es un punto importante, el docente indica que empezó a informarse cuando las estudiantes principalmente le hacían preguntas sobre las relaciones sexuales, métodos anticonceptivos y aborto. Considera que el proceso de autoformación no fue suficiente, por ello, en ocasiones solicita ayuda de instituciones externas o la psicóloga escolar.

Esta gestión del docente llama la atención, reconoce que no tiene todas las respuestas, que el saber sobre sexualidad que está a su alcance es limitado pero que tiene el deber de dar respuestas concretas a sus estudiantes, por ello establece alianzas y gestiona procesos para solventar sus carencias. Sin embargo, estas actividades no siempre son bien vistas por otros docentes o familiares, quienes consideran que lo realiza por no estar capacitado o por no responder frente a sus responsabilidades.

En básica superior y bachillerato, los principales temas tienen que ver con los cambios del cuerpo, los ámbitos de la sexualidad, la responsabilidad y abstinencia, infecciones de transmisión sexual, atracción por parejas del otro sexo y el respeto por las normas.

Por otra parte, se consultó a las y los docentes sobre qué temas son pertinentes, en básica inicial y media, consideran que los temas deberían girar en torno a:

1. Conocimiento del cuerpo, diferencias entre niñas y niños
2. Cuidado y limpieza de los órganos genitales
3. Deseo por el sexo opuesto
4. Desarrollo físico y psicológico

Para básica superior, los temas sugeridos son:

1. Cuerpo humano, anatomía sexual
2. Etapas de la reproducción
3. Afectividad y relaciones sexuales
4. Prevención del embarazo

Para bachillerato, los temas que identifican como necesarios son:

1. Embarazo en adolescentes
2. Infecciones de transmisión sexual
3. Relaciones de pareja y respeto
4. Abstinencia y responsabilidad

5. Valores

Estos temas identificados tienen relación con lo que actualmente se desarrolla en el currículo así como lo que entrega el Plan Familia en sus capacitaciones. Los docentes no mencionan diversidades sexuales, género o placer entre lo que consideran que debe ser trabajado. Más aún, específicamente sobre diversidades sexuales y placer, al consultarles, se muestran incómodos y refieren que no están capacitados para el tema.

Parecería que existe un acuerdo sobre cuando hablar de sexualidad, los docentes indican que los temas del cuerpo e identidad son apropiados para las niñas y niños de hasta sexto de básica, mientras que a partir de séptimo se debería hablar de embarazo y abstinencia. Refieren que los temas relacionados con uso de métodos anticonceptivos deberían empezar a partir de primero de bachillerato. Sin embargo, esas creencias sobre lo que “debería incluir” la educación en sexualidad no está en concordancia con lo que viven las y los estudiantes. Esto implica que la información que necesitan para vivir su sexualidad de forma plena no llega a tiempo o simplemente no llega, hecho que se constituye en una tremenda vulneración de derechos.

Los estudiantes sugieren que se debería hablar siempre de sexualidad, empezar con el tema de anticoncepción desde séptimo de básica y trabajar temas de placer y diversidad sexual. Incluyen esta edad, aproximadamente los doce años, pues muchas y muchos sugieren que es en esta época que inician vida sexual activa, reconocen que no tuvieron información suficiente sobre estos temas y la mayor parte lo aprenden en la práctica, en conversaciones con sus pares o buscando información en internet. Asimismo, las y los estudiantes señalan que no sienten confianza suficiente con sus profesores para hablar del tema, por una parte consideran que serán juzgados, tienen temor a que sus padres se enteren sobre su vida sexual y adicionalmente no reconocen en las y los docentes una figura de apoyo, acompañamiento y respaldo.

Así, existe una discrepancia entre lo que esperan los docentes frente a lo que solicitan los estudiantes, discrepancia que es evidente y se produce por las formas en que ambos sujetos se construyen y significan a los otros.

Los estudiantes, por su parte, suponen que el personal docente no los entiende, no están

preparados y difícilmente son confiables para hablar del tema, por su parte, los docentes sienten que la información debe ser dosificada y no es necesariamente su responsabilidad trabajarla. Esta tensión produce también formas de relacionamiento, expectativas sobre el deber ser del sujeto estudiante o docente, así también lo que esperan de la educación sexual. Sobre esto, una docente opina que la educación sexual debe servir:

Para que en lo posterior el hombre y la mujer seamos responsables de nuestras actitudes en la vida sexual, porque a veces uno habla de sexualidad y mira en hogares y familias que tienen hijos, 5, 6,7 hijos y no se limitan a decir bueno yo como mamá como papá solo puedo mantener tantos hijos responsablemente, porque no es cuestión de tener tantos hijos, sino de poder darles lo necesario ayudarles y también ser responsables de los hijos, a eso lleva que los padres sean tan irresponsables.²⁸

Esta afirmación recoge el sentir de los docentes entrevistados, mientras que los estudiantes tienen otro criterio, para ellos, la educación de la sexualidad sirve “para conocerse uno mismo y muchas ocasiones para prevenir embarazos no deseados y miles de enfermedades” (Andrango, entrevista 2017).

Como se observa, las y los docentes asocian la sexualidad con reproducción, desde un modelo heterosexual, mientras que si bien esto es una preocupación para las y los estudiantes, sus necesidades van más allá, se preocupan por las ITS, el placer, los sentimientos y emociones. Las y los estudiantes además parecerían tener mejor receptividad para hablar de diversidad así como derechos sexuales y reproductivos.

Independientemente de los contenidos que se abordan en la institución y las normas que son impuestas en torno a la sexualidad como la restricción en torno a besos o abrazos en clases o en el patio, las y los estudiantes siguen manifestando su sexualidad. Es común encontrar muestras de todo tipo, como en el uso del uniforme, el color y largo del cabello, el uso del maquillaje, la expresión de la diversidad sexual, su represión, los chistes en torno a la sexualidad, los mensajes en los baños y además en las relaciones que establecen extra clases. En estos espacios las restricciones se reducen, las posibilidades de comunicación se amplían con el uso de redes sociales y la sexualidad se vive en función del conocimiento, las experiencias, los condicionamientos sociales y expectativas que tienen los sujetos. Es aquí

²⁸ Rodríguez, María. (docente ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017.

donde el papel de la educación en sexualidad es clave. No para limitar la vivencia de la sexualidad, sino para que las personas puedan vivirla de forma satisfactoria, autónoma, sin presiones y de forma libre.

2. Posicionamientos, resistencias y adaptaciones

Las respuestas que se generan en torno a la educación sexual son varias, dependen de los sujetos que efectivamente se ven afectados por ellas y el lugar que ocupan en la sociedad. Estudiantes, docentes y directivos comparten un espacio y sistemas de significación comunes del campo educativo y particularmente de la institución a la que pertenecen. Los comportamientos que se generan en torno a la sexualidad brindan una posibilidad metodológica única para observar las resistencias y dinámicas de reproducción, sin embargo, no todos los comportamientos pueden ser tomados como uno de ellos, sino que, siguiendo la línea teórica de Giroux, para que sean considerados resistencias deben integrar una intención específica de oposición que además debe ser consciente, sostenida en el tiempo y debe dirigirse a la emancipación (Giroux 1983). Si bien el autor considera que el fin último de las resistencias es la emancipación, la capacidad metodológica del concepto es más amplia. Así, en lugar de emancipación se considerará como categoría la transformación del paradigma que se intenta imponer como hegemónico y estas a su vez tienen que ver con las políticas que el Estado pretende imponer en el campo educativo.

Al consultar a las y los estudiantes sobre políticas o campañas de sexualidad refieren que no conocen ninguna, solo el programa “Mucha Nota, pero eso es de una fundación que se llama CEMOPLAF, donde hablamos del tema y nos forman” (Andrango, 2017). El estudiante entrevistado forma parte del grupo de voluntarios de esa organización y manifiesta que entre sus actividades está realizar procesos de capacitación en anticoncepción para sus compañeros. Refiere que tienen buena acogida los temas, “empezamos en el 2015 con el recorrido participativo, pero hacíamos en participación estudiantil con la profe Rocío” (Andrango, 2017). Sin embargo, el estudiante no asoció esto con la Enipla, sino con las actividades propias de la institución. Al entrevistar a la profesora a cargo manifiesta:

Yo llegué a la institución en el 2013 y me pusieron a cargo de participación estudiantil, ahí, un señor del Ministerio de Educación nos capacitó a muchos profesores del distrito en la metodología del recorrido participativo, la idea era que sean las chicas y chicos quien lo realice como participación. La verdad tuvo buena acogida, los estudiantes se motivaban.

Ahora ya no hacemos eso en participación, sino que trabajan con el tema de drogas.²⁹

Este es uno de los primeros indicadores visibles sobre el cambio en la política, la docente es consciente de que con el cambio se dejaron de hacer actividades y cambió el enfoque. Los estudiantes sospechan del cambio en las políticas pero lo asumen como algo natural, no encuentran su lugar en la definición de los contenidos curriculares ni en la planificación de actividades en la institución. Por ello, asumen que cada año tendrán nuevas actividades y se sienten extraños a ellas, es decir, consideran que no tienen poder para solicitar continuidad o no de las actividades. En la misma línea, pocos docentes notan el cambio en la política, esto en primer lugar porque la misma no alcanzó a tener un efecto visible en la práctica educativa y por otro lado, quienes tienen más información sobre estas, se mostraron principalmente de acuerdo con el cambio. Consideran que efectivamente se debe trabajar desde los valores. Esta reflexión se dio en el contexto de la extinción de la ENIPLA y la posterior puesta en marcha del Plan Familia.

Al preguntar sobre el Plan Familia, solamente la docente Garcés conocía que se trataba de la nueva política de educación sexual, esto implica que ni siquiera la rectora tenía conocimiento sobre eso o lo que implica. El efecto de la política tarda en hacerse material en las instituciones, un ejemplo es la ENIPLA, empieza su accionar en el 2011, pero se materializó en esta institución dos años después. Algo parecido ocurrió con el Plan Familia. Sobre las políticas anteriores, las y los docentes no las recuerdan, esto es importante, habla de cómo el Ministerio de Educación no tuvo la capacidad para implementarlas en el territorio o, por otra parte, no tuvieron la fuerza necesaria para ser recordadas. Parecería que el cambio en la política necesita un tiempo para hacerse material en las instituciones, esto se relaciona con el currículo, pero también con la formación profesional docente y los mecanismos de información a los que se tiene, o no, acceso.

Sobre la sexualidad, existe un acuerdo relacionado con la promoción de valores y abstinencia por parte de los docentes entrevistados salvo en el caso de una profesional del departamento de consejería estudiantil. Todos y todas las docentes refieren que una política efectiva en educación sexual debe promover la abstinencia y trabajar desde los valores. Asocian a la sexualidad con los embarazos en la adolescencia y las infecciones de transmisión sexual. Consideran, además, que el acceso a métodos anticonceptivos debe ser limitado

²⁹ Garcés, Rocío. (Docente en ERGM) en entrevista con el autor. Febrero 2017

exclusivamente a los servicios de salud y adicionalmente se plantea como fin último de la sexualidad la reproducción heterosexual. Es decir, el trabajo en sexualidad, los mensajes que se otorgan, los ejemplos que se desarrollan en clase tienen que ver con la conformación de una familia en la que se reproducen los roles tradicionales de género. En este sentido, la escuela actúa no solo como agente normalizador, sino como reproductor de un sistema social más amplio que el educativo.

Por parte de las y los estudiantes, la sexualidad es más amplia. La educación debería cumplir con el fin de prevenir embarazos e ITS en línea con lo que el mundo adulto piensa, pero también para vivir una sexualidad más placentera. El conocimiento del cuerpo es un eje importante, pero va más allá de la genitalidad. Las preocupaciones giran en torno a la eficacia sexual, como saber si le gustan o no a alguien, cómo entender su identidad y atracción sexual y también temas relacionados con el aborto.

Las y los estudiantes, particularmente los adolescentes, tienen una mirada más amplia de la sexualidad que los mueve a buscar otro tipo de información en espacios ampliados al escolar. Los amigos y el internet son sus principales fuentes, en estos espacios se discuten aspectos relacionados con sexualidad como la edad y el momento adecuado para tener relaciones sexuales, el cómo saber si existe riesgo de embarazo o no, el cómo tener relaciones sexuales placenteras y otros aspectos a los cuales no tienen acceso ni posibilidad de discutir en clase. Parecería que en materia de sexualidad, el tema de derechos no es abordado de tal manera que su desconocimiento es generalizado. Así docentes y estudiantes no pueden exigir su garantía, hecho que los pone, a ambos grupos, en situación de vulnerabilidad.

Las y los jóvenes, al igual que los docentes, viven su sexualidad siempre, la expresan en su hacer cotidiano, incluso en la institución. Frente a la expresión de la sexualidad las posiciones son varias, por una parte, los docentes reconocen que la afectividad y relaciones de pareja son normales, pero esperan que su expresión sea reservada para el ámbito de lo privado. Encuentran como una falta de respeto, una falta grave, que parejas heterosexuales expresen su afecto a través del cuerpo, incluso besos y abrazos son sancionados como actos de indisciplina. El mundo docente no espera siquiera tener encontrarse frente a expresiones entre parejas del mismo sexo.

Esta negación de la sexualidad, o la asociación de su expresión con pautas de comportamiento

no aceptadas, construye formas de representación de la adolescencia, asociándolas con incompetencia, personas que no tienen aún la capacidad y madurez para vivir su sexualidad. Al cuestionar esto a los docentes manifiestan que la institución no es el espacio para este tipo de expresiones.

Por otra parte, las personas jóvenes viven en otro ritmo, reconocen que la expresión de la sexualidad es variada y el tener o no pareja es solamente una de las dimensiones o aspectos de su sexualidad. Para ellas y ellos es normal encontrar pareja en el colegio, manifiestan que sus primeros enamoramientos fueron hacia octavo y noveno año para las mujeres y noveno y décimo para los varones. Además, si bien manifiestan que es extraño tener compañeras y compañeros que se sientan atraídos por personas del mismo sexo, encuentran que actualmente ahora es normal eso y deben ser respetados. Encuentran que la represión que se vive en temas de expresión de la sexualidad es arbitraria puesto que, consideran, no afectan a nadie.

Sin embargo, estos temas no se abordan en el currículo de forma transversal ni específica, se discute sobre las expresiones de la sexualidad únicamente en el bachillerato, lo que implica discontinuidades en torno al acceso a la información y las prácticas que se realizan. La profesora Rodríguez considera que las y los estudiantes tienen información pero que no siempre es la adecuada, por eso relata que es necesario buscar alianzas con el Ministerio de Salud u Organizaciones de la Sociedad Civil que puedan apoyar en educación de la sexualidad. Para esta profesional, el mayor problema que existe es la poca continuidad de las políticas, porque, en su criterio, no alcanzan a ser conocidas por quienes deben implementarlas.

Sobre la política educativa, los maestros prefieren educación más conservadora y, en la medida de lo posible, que sea implementada por otras personas puesto que, si bien reconocen que deberían realizarlo, también consideran que en sus actividades ya planificadas invierten la mayor parte de su tiempo.

En relación con las políticas en sexualidad, quienes presentaron mayores detalles en torno a las mismas fueron las profesionales del departamento de consejería estudiantil, seguidas por docentes y estudiantes. Estas profesionales son psicólogas educativas, quienes han participado en eventos de formación dirigidos por el Ministerio de Educación. Conocen que deben implementar talleres en la escuela, dirigidos hacia los estudiantes para trabajar el tema de

sexualidad, pero su ámbito de acción se enfoca principalmente en el Bachillerato.

La psicóloga García³⁰ señala que los lineamientos trabajados por el Plan Familia deberían implementarse y los incluyó en la planificación del departamento. La psicóloga Bravo, por su parte, indica que si bien incluyó en su planificación estos talleres, cambiará los contenidos para acercarlos más al enfoque de derechos. Esta es una muestra de cómo las lógicas de reproducción y resistencia coexisten en un mismo espacio físico y sobre un mismo hecho puntual. En este caso particular, las lógicas de reproducción de modelos tradicionales de sexualidad se vinculaban con la política pública que debía ser implementada de forma obligatoria, mientras que la resistencia es evidente cuando se manifiesta un rechazo por los contenidos obligatorios y estos fueron reemplazados de forma arbitraria por una funcionaria de la institución. Esta acción podría traer consecuencias administrativas para quien no ejecuta lo que la política dispone, sin embargo, en la institución operan otras formas de relacionamiento que tienen que ver con el cumplimiento de indicadores y metas, pero no con un seguimiento de los contenidos que se imparten o no en este tipo de actividades.

Sobre la ENIPLA, la mayor parte de criterios giran en torno a las actividades que realizaban las y los estudiantes en el recorrido participativo, de hecho, sugieren que la metodología podría ser utilizada para otros temas adicionalmente del trabajo que se realizaba en torno a la prevención de la violencia sexual, el análisis de los roles de género, planificación y proyecto de vida y promovía la participación estudiantil. Además era una oportunidad de reconocer la responsabilidad y potencial de las y los adolescentes en torno a la educación sexual.

Sobre el Plan Familia, las percepciones son distintas. Ningún estudiante lo conoce y pocos maestros han escuchado sobre eso. Los que han escuchado lo relacionan con el trabajo en valores y abstinencia, contenidos con los que se muestran totalmente de acuerdo. Asimismo, resaltan que la responsabilidad sobre la educación sexual debe ser de las familias.

El tomar posición o no frente a una política tiene que ver con el conocimiento que se tiene de la misma. Si esta es desconocida probablemente no genere reacción o las personas la interpretarán en función de sus propios sistemas de significación. Esto implica que, una estrategia para reducir las posibles resistencias frente a las políticas de sexualidad podría

³⁰ García, Gloria. (Psicóloga del Departamento de Consejería Estudiantil) en entrevista con el autor. Abril 2017

consistir precisamente en limitar el acceso a la información, considerando que, frente a menor conocimiento de la política, menor resistencia y menos oportunidades de implementación, en este caso, los planes y programas quedarían únicamente como elementos discursivos útiles en materia de formulación de la política pública pero con cero capacidad de operativización. De otro lado, parecería que una alternativa de solución más ética, viable y sostenida tiene que ver con la elaboración de las políticas desde abajo, involucrando a los actores de la misma y luego estableciendo procesos de sensibilización y capacitación más amplios.

Por otra parte, es alentador encontrar docentes que buscan procesos de formación propios para poder resolver las inquietudes que presentan sus estudiantes, como en el caso del profesor Paredes y la profesora Garcés, la necesidad de dar respuesta frente a las nuevas necesidades de sus estudiantes los motivó para reforzar sus aprendizajes e incluso contribuyó con su desarrollo personal y valoración positiva por parte de sus cursos, sin embargo, el problema radica en la poca oferta de formación en materia de educación integral de la sexualidad, así como en la dificultad para acceder a materiales didácticos en la materia.

Los estudiantes también muestran comportamientos relacionados con sexualidad que van más allá de las expresiones afectivas. Basta escuchar sus bromas en los pasillos, en los patios, o en los buses a la entrada y salida de la escuela. Uno de los ejes poco explorados son las redes sociales, los mensajes que comunican a través de sus cuentas personales se relacionan con la escuela y también con la sexualidad. En estas generalmente se replican los roles tradicionales de género pero también muestran gran desconocimiento en temas como la reproducción, violencia y anticoncepción. Los muros de sus redes sociales parecen constituirse en complementos de los mensajes que se dejan en las paredes de los baños y reflejan cómo se reproducen estereotipos y formas violentas de relación.

Las posiciones en torno a la educación sexual también dan cuenta sobre cómo se entiende a las niñas, niños y jóvenes desde el mundo adulto y a la vez con la valoración que dan estos a sus maestros y maestras. Es indudable que el personal docente constituye un referente para sus alumnos, sin embargo, sus saberes y marcos de significación no siempre están en armonía con los de quienes estudian.

3. Los malestares docentes

En todas las entrevistas y conversaciones realizadas durante el trabajo de campo surge como

elemento común el malestar de las y los profesores en torno a sus actividades. Este malestar se relaciona, por una parte, con el sueldo que se percibe en comparación con otras profesiones y la escala salarial del sector público pero también con las funciones que desempeñan. Por otra, los malestares docentes se manifiestan en línea con la política educativa y los contenidos mínimos obligatorios detallados en los marcos curriculares, finalmente, estas dos situaciones se hacen presente en la aceptación o rechazo de la línea de gobierno bajo la cual se desempeñan como funcionarios públicos.

Sobre el primer aspecto, los docentes comentaron que, si bien durante el gobierno del presidente Correa tuvieron un aumento aparente de salario, en realidad su tiempo de trabajo subió, toda vez que pasaron de 21 horas clase a la semana a más de 30. También se redujo la posibilidad de acceder a otras fuentes de trabajo en función de la restricción horaria. Por otra parte, los requisitos administrativos que deben cumplir, son en sus propias palabras, demasiada carga, entre las planificaciones, los registros por estudiante, las fichas de atención de representantes, registros escolares y tareas, apenas les queda tiempo para dedicarse a su vida privada o espacios de formación complementarios.

Esta realidad incide en su disposición para atender de forma adecuada las necesidades de las y los estudiantes, señalan que, en este tiempo, se empieza a notar cierto cansancio por la profesión docente, relacionado particularmente con la escala salarial, carga laboral y poco reconocimiento.

El sentimiento es generalizado, consideran que si bien existe un aumento y mejoría en las condiciones para actualmente desempeñarse, las exigencias en torno al trabajo administrativo también han crecido. Uno de los cambios evidentes tiene que ver con la atención que se brinda a las y los representantes o apoderados de estudiantes. Manifiestan que actualmente, las reuniones con familias se realizan en horario laboral, cuando anteriormente se gestionaban extra horario, pensando en los horarios laborales de madres y padres.

Sobre el segundo componente, el personal docente manifiesta un malestar en torno a los contenidos que se impulsan bajo dos criterios, el primero, poco asumido, tiene que ver con sus propias competencias profesionales para desarrollar las tareas educativas asignadas a su cargo. Así, la inclusión de actividades extracurriculares, como la educación en sexualidad, son vistas como la imposición de más trabajo por el mismo sueldo. Asimismo, reclaman el

aumento de profesionales para los departamentos de consejería estudiantil y exigen que estos se rijan por las mismas normas que los docentes, sin embargo, incluso el mecanismo de contratación y ley que los dirige varía. Para los docentes, su norma laboral está vinculada con la LOEI, mientras que para los profesionales de los DECE esta norma está vinculada con la Ley Orgánica del Servicio Público (LOSEP), por lo que tienen otro tipo de horarios, funciones y atribuciones; así como escala salarial.

En este componente influye además los contenidos que son desarrollados y la relación de estos con la carga valórica del personal docente. Por ejemplo, algunas y algunos docentes sugieren que se imparten los contenidos que el Ministerio entrega, sin embargo, como práctica de currículo oculto se evidencia que aquellos contenidos que no están en línea con las creencias y sistema de valores de quienes imparten clases se pueden omitir o modificar en tanto cumplan los objetivos de aprendizaje que son evaluados desde la autoridad educativa nacional. Por ejemplo, señalan que existió cierta resistencia a implementar los contenidos propuestos por la ENIPLA en lo que respecta a sexualidad y prevención de violencia. La mayor parte de quienes participaron en las entrevistas señalaron que esto se trabajaba de forma extracurricular y lo hacían considerando que era mandatorio por parte del Ministerio, sin embargo, observaron que, en caso de haber sido actividades opcionales, no las habrían implementado en la escuela.

Este párrafo dice mucho sobre cómo los sentidos sobre sexualidad que son parte del personal docente influyen en tanto en la forma de la práctica educativa como en los contenidos de las mismas. Siendo que la perspectiva de género y el enfoque de derechos pueden resultar extrañas o incluso amenazantes para el mundo adulto en la escuela.

El rechazo al contenido específico en temas de sexualidad, género y derechos sexuales no es evidente, pero produce malestar en tanto confronta las visiones propias de la sexualidad de los sujetos con lo dispuesto por el Estado en una pugna de fuerzas propias del campo de la educación sexual.

Estas se manifestaron también con los contenidos propuestos por el Plan Familia pero en mayor medida. Particularmente por profesionales de los departamentos de consejería estudiantil que tuvieron sensibilización previa en estos temas.

Aunque no se menciona de forma explícita, un malestar creciente tiene que ver con las formas de asociación docente vinculadas con el gobierno. Existe un imaginario compartido en torno a la acción de la Red de Maestros por la Revolución, grupo que es afín al gobierno de turno y, en palabras de algunos docentes entrevistados, sustituyó a la Unión Nacional de Educadores (UNE) como gremio sindical. Específicamente, el malestar se relaciona con la posibilidad de acceder a nombramientos, maestrías o cambios de institución que se perciben como condicionados a la pertenencia a mencionado grupo, sin embargo, este malestar no se expresa entre todos los docentes y puede ser solamente una percepción en función del aprecio o no al gobierno de turno.

La relación con las y los estudiantes constituye un tema relevante y está siempre presente en las discusiones con maestros y presentan diferencias particulares en función de las edades con las que trabajan. Así, para docentes de niñas y niños de hasta sexto año, la relación con estos no representa mayor problema, sienten que acatan sus indicaciones con responsabilidad y que si bien la relación podría mejorar, en general se mantiene un buen trato e incluso existe colaboración por parte de las familias, sin embargo cuando se conversa de esto con docentes de adolescentes la percepción cambia. Manifiestan que uno de sus principales problemas es la disciplina y las exigencias que tienen sus estudiantes en torno a las clases. Consideran que actualmente el nivel las exigencias se concentran en torno a los profesores y no hacía que las y los estudiantes cumplan con sus obligaciones. Sienten que los códigos e información que manejan no les son familiares, por lo que tienen dificultad para establecer relaciones significativas, especialmente cuando ven su posición de autoridad cuestionada. Es común la expresión referida a que actualmente los estudiantes tienen muchos derechos y casi nulas obligaciones. También refieren que los requisitos para aprobación de año son cada vez menores, a esto lo relacionan directamente con el rendimiento académico de sus estudiantes. La distancia entre docentes y estudiantes es evidente, esto se refleja en sus relaciones cotidianas, en las formas en que se ejerce el poder y cómo, a través de las calificaciones, se condicionan conductas, es decir, se refuerzan o castigan comportamientos en función de lo que se concibe como aceptable en el campo educativo, particularmente en el imaginario de los docentes. Estas impresiones construyen también a los sujetos estudiantes.

La observación del campo educativo da cuenta de otras dinámicas que influyen en el proceso de enseñanza pero están más vinculadas con aspectos de la convivencia. Por una parte, en los espacios de recreación, las horas de entrada, y salida se muestran ciertos tipos de

comportamientos relacionados con la sexualidad que merecen ser analizados. Por una parte, los grupos homosociales son frecuentes entre estudiantes, característica frecuentemente asociada a la etapa de desarrollo pero este fenómeno se replica en docentes. Es común ver grupos de docentes hombres, en los recreos afuera de las instalaciones de la institución conversando, tomando café o fumando. Los grupos de mujeres generalmente permanecen dentro, en la sala de profesores tomando café.

Los estudiantes tienen otro tipo de comportamientos. Por una parte, se observa mayor indisciplina cuando se encuentran con docentes mujeres que con profesores hombres. Asimismo, se muestra un comportamiento más disciplinado cuando el trato hacia ellos es más violento, conducta asociada generalmente con la masculinidad hegemónica. Estos comportamientos docentes parecen ser replicados por profesoras y de hecho son esperados. Esta es una exigencia básica en todas las reuniones docentes, donde se sugiere a las y los profesores que no mantienen esta actitud que lo hagan.

Finalmente, uno de los problemas recurrentes tiene que ver con el tiempo, casi todas las actividades profesionales y personales de los docentes se centran en la escuela. Es poco común e incluso percibido en forma negativa cuando un profesor o profesora dedica tiempo a proyectos personales más allá de lo educativo. La corrección de tareas, planificación y preparación de clases así como el manejo del clima escolar, que incluye las rencillas cotidianas con estudiantes y otros docentes permea todas las esferas personales de quienes trabajan en la institución. El tiempo para la realización personal es mínimo y poco valorado. El campo educativo los absorbe, clasifica y ordena en un sistema. Un enclasmiento en palabras de Bourdieu con características específicas que tiene que ver con las posibilidades, recursos y capital simbólico, económico y social que poseen o aparentan poseer los docentes. Las diferencias son visibles y no existen espacios para que sean trabajadas o resueltas de forma pacífica, hecho que se refleja en la relación y trato con estudiantes y en su vida privada. Explorar los sentidos docentes en torno al tema de la sexualidad tiene que ver con las formas en que ellos la conciben desde su experiencia y vivencia particular. Reconocerlos como sujetos que tienen agencia para producir resistencias o reproducir el sistema también implica el reconocimiento del lugar privilegiado que ocupan en la estructura social. La sexualidad en educación da cuenta de las posibilidades de formación que tienen, las deudas de la academia no solamente con respecto a la formación inicial sino también en torno a la actualización de los profesores. Son ellas y ellos quienes permanecen más tiempo en la institución, las políticas

públicas deben reconocer este lugar de privilegio para a partir de allí mejorar las condiciones laborales y dotar de mayores competencias a quienes representan los mayores referentes de niñas, niños y personas jóvenes.

Capítulo 5

Conclusiones

Este trabajo de investigación partió desde la necesidad personal y académica de explorar los sentidos docentes en torno a la educación sexual desde una perspectiva que vincule el accionar del Estado a través de las políticas públicas y las respuestas de los sujetos en la práctica educativa de la escuela. Así, se rastrearon las políticas en la materia desde 1998 hasta la actualidad. Adicionalmente se revisaron los materiales generados en cada política y aquellos que fueron utilizados para la práctica pedagógica y finalmente se hizo un recorrido por la escuela, considerando las miradas de los distintos actores que la habitan.

Así, encontramos que existe cierta relación entre economía, o modelo de desarrollo y la escuela en línea con la propuesta de Giroux (1983), y esta tiene influencia clara en las formas en que se aborda la educación en sexualidad. Uno de los puntos comunes entre las analizadas tiene que ver con el claro enfoque de riesgo con el que se formularon. Esto implica que se considera al ejercicio de la sexualidad como peligroso, destinado para el mundo adulto y vinculado con el embarazo en la adolescencia así como la prevención de infecciones de transmisión sexual y VIH. Esto en el marco de un ejercicio de reproducción que tiene que ver con formas de gestión de la población. Educar la sexualidad es una forma de reproducir el orden social imperante, esto no depende solo de una política educativa sino de lo que una sociedad considera adecuado o no para la población. El hecho de la formulación específica de una política en materia de sexualidad en 1998 representó un gran avance en materia de derechos para la época. Por otra parte, que la primera política específica haya sido formulada en ese año no implica que antes no se hacía educación en sexualidad, sino que esta permanecía en el ámbito de lo privado, se canalizaba desde las propias experiencias de las y los docentes y, adicionalmente, los procesos educativos en esta materia estaban relegados al área de la salud sexual, con énfasis en métodos anticonceptivos e ITS.

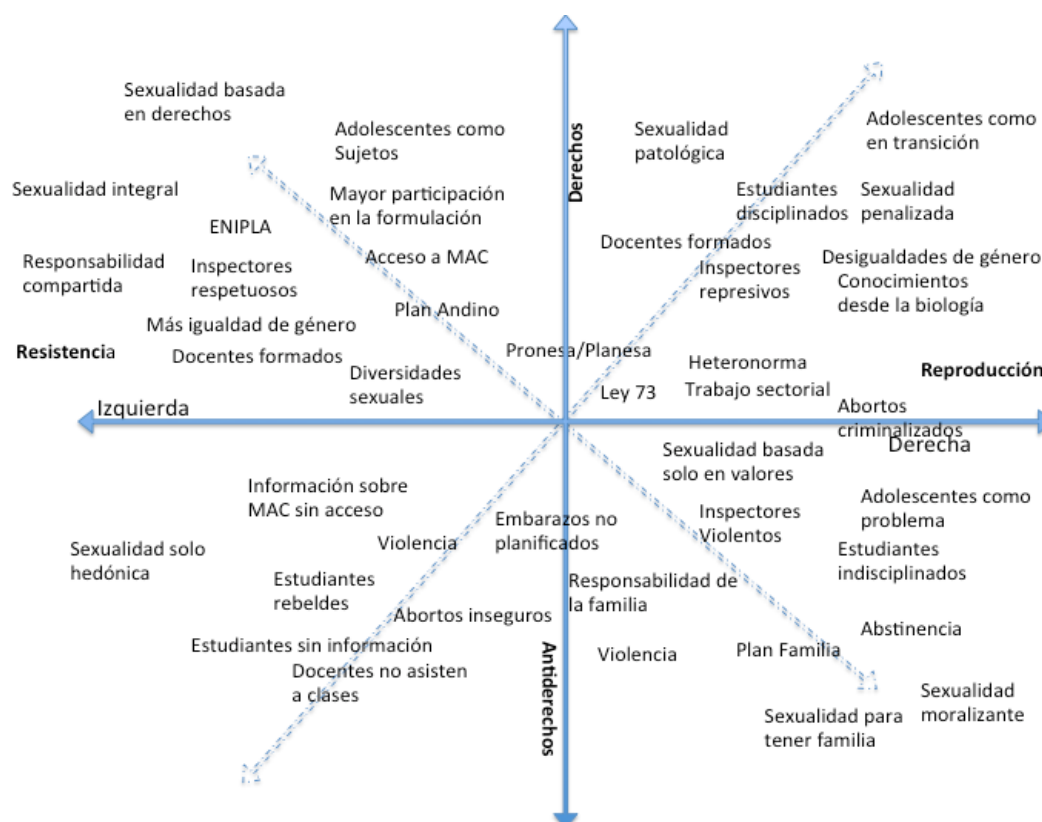
Los siguientes cambios en las políticas y programas educativos en esta materia estuvieron relacionados también con la inestabilidad política y económica del país hasta el 2006. Este año coincidió con el gobierno de Rafael Correa, que recuperó la estabilidad del país. Dos años después se promulgó la nueva Constitución (2008) bajo la consigna de un gobierno progresista y de izquierda. Ecuador participó en el Plan Andino de Prevención de Embarazo Adolescente y posteriormente aprobó la ENIPLA (2011), estrategia emblemática y reconocida

como la única en el país que logro bajar efectivamente el índice de embarazos en personas jóvenes. En el 2014 se dio por finalizada la estrategia y el gobierno la reemplazó por el Plan Familia, hecho que evidenció un cambio en la ideología ya que plantea contenidos y conceptos similares a la política de 1998 en un claro retroceso en los derechos humanos. Esta política fue finalizada en el 2017 con el presidente Lenin Moreno.

1. Estado y política en materia de educación sexual. El campo de la educación sexual

El análisis del campo de la educación sexual permite establecer cierta relación entre economía-estado-modelo de desarrollo con la escuela y a la vez mapear las posiciones de quienes están en ese espacio con respecto al tema desde una perspectiva bourdieuana, configurando un campo de fuerzas específico en el que los discursos-prácticas en torno a la sexualidad tensionan la agenda pública y configuran patrones de reproducción o resistencia frente a este tema. Para ilustrar lo mencionado se propone la siguiente imagen tomando como referencia la propuesta de Bourdieu sobre campo social:

Gráfico 6. Campo de la educación sexual



Fuente: Datos de la investigación.

Esta imagen complejiza la transición de las políticas públicas en materia de educación en sexualidad y considera la situación de los sujetos en función de su posición en torno a la misma, así como los contenidos que se desarrollan como respuesta a los mandatos del gobierno. Para el análisis de este gráfico es necesario considerar que si bien se considera al tiempo como una progresión lineal, que avanza de menos a más, los contenidos de las políticas y sus objetivos no se ajustan al mismo patrón, sino que, según lo relatado en este trabajo académico, existe una suerte de avance y retroceso en función, no del tiempo, sino de las características del gobierno y la sociedad en épocas y contextos particulares. Encontramos una aparente relación entre los gobiernos de índole neoliberal con menos información y acceso a derechos y servicios relacionados con la sexualidad. Asimismo, las prácticas de estudiantes y docentes tienen ciertos sentidos y significados particulares relacionados con la reproducción de estereotipos de género e ideas sobre sexualidad más vinculadas con lo biológico y la procreación. Sin embargo, que un gobierno se aleje de un modelo neoliberal no necesariamente implica que desarrolle políticas en favor de los derechos sexuales o implemente programas de educación sexual en esta línea. Una muestra de ello es el gobierno de Rafael Correa en Ecuador, en el que se observa una clara diferencia entre lo implementado en el período 2006-2014 y a partir del 2014. Por tanto, si bien parecería que los gobiernos que implementan políticas más pegadas a la izquierda tienen mejor disposición para ejecutar políticas con enfoque de derechos, esto no necesariamente ocurre en la práctica.

Si se vincula esta perspectiva con el período histórico analizado y se considera como un proceso en el que se desarrollaron, negociaron y discutieron los sentidos en torno a la sexualidad y educación, se puede identificar la transición, cambio y modificación de las políticas educativas como un indicador del tipo de modelo de desarrollo que adoptan los gobiernos y que no necesariamente responde a las demandas, necesidades y sentidos que la sociedad integra. Por tanto, el campo de la educación sexual muestra cómo sobre la sexualidad y educación se configuran tensiones en torno a los discursos y prácticas sobre esta materia y a la vez como estos se transforman en políticas públicas. En este cruce de tensiones se evidencia como sobre la escuela y sexualidad se configuran formas de reproducir las desigualdades y al mismo tiempo las formas en que estrategias de resistencia aparecen con mayor o menor fuerza.

1998 marca un punto de inflexión en estos temas, la Ley 73 es quizá uno de los hitos más relevantes en torno a lo analizado en este trabajo. Los campos de fuerza en torno a los

sentidos sobre sexualidad están en disputa, posicionándose en unos periodos cierto tipo de líneas con más o menos recursos. Parecería que las tensiones producidas en este campo se relacionan con las propuestas impulsadas desde los gobiernos y hacedores de política en esta materia en conjunto con las demandas de la sociedad civil organizada y no organizada. La primera política educativa en el tema fue desarrollada en un contexto neoliberal. Esta es una muestra de cómo las demandas de la sociedad civil organizada y no organizada politizaron un tema particular y lo convirtieron en un aspecto importante sobre el que se debía legislar y generar material específico. Si bien los contenidos analizados en ese periodo de tiempo dan cuenta de una lógica de reproducción de roles tradicionales, miradas negativas sobre la sexualidad y centradas en lo biológico, el hecho de tener una acción formal por parte del Estado implica en sí mismo un avance en materia de derechos y permitió generar nuevos discursos y prácticas en las instituciones educativas.

Sin embargo, las condiciones de inestabilidad política sumadas a las pocas capacidades de los docentes para implementarla así como las resistencias relacionadas con una visión tradicional del género y la sexualidad participaron en el fracaso de la implementación de esta Ley. Por otro lado, los materiales que se utilizaban en las instituciones educativas, si bien fueron avalados por el ministerio del ramo, no llegaron a la escuela de forma directa, sino que dependió de la voluntad de algunos docentes para trabajar en materia de sexualidad aprovechando la normativa.

Vale indicar que este periodo de tiempo, como se menciona en capítulos anteriores, las agencias de cooperación internacional jugaron un papel importante en la transformación de las políticas en materia de sexualidad, incluso con la promoción y diseño de material específico para trabajar en el aula. Esta relación no es menor y habla también de cómo la educación en sexualidad tiene importancia regional como una estrategia para frenar embarazos en la adolescencia, infecciones de transmisión sexual y contagios de VIH. Hecho que implica una relación importante entre lo que se decide en un Estado soberano con las discusiones que se desarrollan sobre estos mismos temas a nivel regional y global. Son estos temas los que parecen problematizar la sexualidad en el período de tiempo analizado. El enfoque, los contenidos curriculares y extracurriculares se dirigen mayormente a este tema partiendo desde una perspectiva del riesgo. No es sino hasta el 2006, luego de 8 años de la promulgación de la primera ley, en donde se empieza a problematizar otros temas como la violencia sexual o las diversidades sexo-genéricas.

La escuela también fue sensible a las transformaciones en este período de tiempo, se modificó y amplió su oferta de servicios, lo que implicó nuevas demandas para los docentes en tanto formación disciplinar, relacionada con sus conocimientos específicos de las materias que imparten, y por otro lado en cuanto al manejo de adolescentes. El tránsito de escuela de educación básica hacia educación básica completa y posteriormente el bachillerato implicó más que el ingreso de nuevos docentes, otras formas de relacionamiento entre estudiantes y maestros. En este periodo, 1998-2006, los conflictos del país también se reflejaban en la escuela, las suspensiones de clases eran comunes, las paralizaciones de maestros tenían cierta continuidad pero no existían manifestaciones violentas, esto especialmente porque la institución prestaba el servicio educativo hasta séptimo año de educación general básica, es decir, se dirigía a jóvenes de hasta 12 años.

En el 2006, con el nuevo gobierno y la expectativa generalizada de estabilidad política, se promovieron nuevas transformaciones en materia de educación sexual, las agencias de cooperación internacional promovieron también decisiones políticas, como se ve en el 2008 con la declaración prevenir con educación mencionada previamente. De la misma manera, los procesos de politización de la sexualidad incluyeron el tema de forma específica en la Constitución, mencionado que debe ser trabajada desde la perspectiva de género y el enfoque de derechos. Esto se acompañó de cambios en la escuela, se expandió su servicio educativo de forma progresiva hasta abarcar el décimo año de EGB y, específicamente en materia de educación sexual se empezó a implementar el Acuerdo 403 que obligaba la educación sexual desde la malla curricular educativa pero sin entregar capacitación, materiales ni lineamientos curriculares que la hagan viable. Con la Constitución de 2008 se profundizó la necesidad de trabajar en esta materia y la respuesta de las instituciones educativas fue desarrollar mayores mecanismos de cooperación con organizaciones de la sociedad civil que pudieran paliar, con actividades puntuales y sin secuencia, las exigencias de la normativa vigente en esa época. Los docentes encontraron en esta imposición una tarea adicional para sus ya sobrecargadas actividades laborales, que no se veían compensadas en el salario ni en la satisfacción personal al encontrarse adicionalmente con un sentimiento de inadecuación que se produce cuando los sujetos perciben, cuando se dan cuenta que no tienen las habilidades y conocimientos suficientes para realizar una tarea que se supone deberían tener por su formación, sumándose a esto sus propias convicciones sobre lo que es legítimo o no hablar en la escuela sobre sexualidad.

En 2010 se intensifican los malestares docentes con la promulgación de la LOEI. Esta, si bien pone nuevamente de manifiesto los principios de la educación en sexualidad vinculándola con la perspectiva de género y el enfoque de derechos, no resolvió el tema de fondo relacionado con las capacidades docentes y el currículo. Por otra parte, los temas por los que se problematizó la educación sexual desde 1998 seguían sin resolverse, convirtiendo al embarazo en adolescentes en un problema de salud pública.

En el 2011 se lanza la ENIPLA como un esfuerzo estatal para responder de forma intersectorial y multinivel al problema, esto implica un trabajo coordinado entre el Ministerio de Salud Pública, el Ministerio de Educación así como el de Inclusión Económica y Social. Cada uno desde sus competencias empezó a implementar el programa. Desde el MinEduc, se reconoce que no todos los docentes tienen competencias para realizar educación en sexualidad así que se suspende la obligación de implementarla como asignatura y se plantean dos estrategias, la primera promover su transversalización y la segunda complementarla con actividades extracurriculares.

En este período de tiempo se incrementó el acceso a la educación de las personas, se mejoraron las condiciones de las escuelas y aunque persistían los malestares docentes en función de la carga laboral, sus sueldos fueron aumentados. Esto adicionalmente se vio reflejado en la expansión del servicio educativo de la institución analizada, dotando de más personal docente pero también incrementando el número de estudiantes. En 2009 se generó la reforma curricular que se incorporó a nivel nacional desde 2010. En esta permean las lógicas de reproducción inscritas en la sexualidad, manteniéndola en los aspectos biológicos y anatómicos desde el currículo pero complementándolas con las actividades y materiales que desarrollaba la ENIPLA. Los contenidos de esta estrategia, si bien nacieron desde una lógica de resistencias frente al sistema de dominación tradicional, también produjeron sus propias tensiones en la sociedad, la escuela y también a nivel político. El enfoque de derechos y la propuesta de salir del enfoque patológico y moralizante para alcanzar una perspectiva más integral no sintonizaron necesariamente con los sentidos de la sociedad y algunos sectores de los gobiernos que estaban en capacidad de tomar decisiones políticas.

Hablar de violencia sexual, del placer, de las desigualdades de género y la diversidad sexual, sumados a la posibilidad de que las y los adolescentes puedan vivir su sexualidad de forma placentera y responsable produjo un choque cultural en los docentes. Si bien en la

investigación no se mencionó de forma explícita, es evidente que algunos docentes se negaron a incluir los lineamientos de la ENIPLA en sus prácticas. Este comportamiento, que podría ser leído como una manifestación de resistencia, en realidad es una forma en que se ejerce la reproducción del sistema tradicional de dominación a través de la violencia simbólica, no se reproducen los mandatos de la entidad responsable de la política sino aquellos que se consideran legítimos en la sociedad y están relacionados con los valores tradicionales, la abstinencia, el pecado y la culpa, en una de las más evidentes expresiones de aplicación del currículo oculto.

Esta imagen se complementa con una idea de la sexualidad peligrosa que cuando es ejercida por las personas jóvenes se descontrola, además de reproducir los imaginarios tradicionales sobre sexualidad. En esta perspectiva se refuerza la construcción de un mundo joven como incompleto, incapaz de decidir o participar en la definición de los contenidos curriculares, que no puede decidir sobre su sexualidad ni ejercerla de forma libre. Desde esta perspectiva se observa como las estructuras adultocéntricas operan tanto en la formulación de la política e instrumentos como en la implementación de las mismas en las salas de clase. También, el imaginario sobre la sexualidad legítimada como heterosexual se manifiesta en la negación de las diversidades sexuales. Los docentes referían que en el período 1998-2010 y antes, no se visualizaban estudiantes de homosexuales o lesbianas, mucho menos trans, de género no binario o fluido.

El tema trans es particularmente interesante, considerando que es poco abordado tanto en la escuela como en lo formulado por el Ministerio de Educación, quedando relegada y oculta. Cuando se consultó sobre este tema a las y los estudiantes, declaran no conocer mucho sobre el tema y además señalan que sería importante conocer sobre ello. Frente a este tema que genera curiosidad e interés por parte de las y los estudiantes, existe una respuesta de temor e incluso asco por parte de docentes que, si bien no señalaron en las entrevistas aspectos negativos, desde el lenguaje no verbal daban señas claras de inconformidad, ignorancia y temor.

Para el 2014, luego de finalizada la ENIPLA y con la promulgación del Plan Familia, se produjo un evidente retroceso en materia de derechos sexuales y derechos reproductivos que a su vez se constituye en un indicador del cambio en el estilo de gobierno que se desarrollaba, señalando quizá el punto de quiebre en el que Ecuador retomó varios postulados de la derecha

y las perspectivas más conservadoras. Particularmente la negación de una sexualidad placentera y la omisión de contenidos relacionados con la orientación e identidades sexuales y de género.

En 2017 se suprimió el mencionado Plan, sin embargo no es reemplazado por una nueva política ni tampoco se dieron lineamientos, lo que implica que, en teoría, la escuela debería trabajar en función de lo estipulado por la Constitución, la LOEI y su Reglamento. Sin embargo, en la práctica cotidiana, las y los docentes utilizan como material de referencia el último al que tuvieron acceso, es decir, parecería que el Plan Familia y sus postulados se sostienen en la escuela.

2. Saberes sobre sexualidad y escuela

En la escuela se discuten a diario saberes, formas, actitudes, comportamientos y maneras de entender a la sexualidad desde las relaciones cotidianas, los contenidos curriculares e incluso la distribución de espacios y actividades tienen que ver con la sexualidad. No se trata solamente de la división de baños y uniformes por sexo, sino en cómo se construyen las subjetividades de las personas en las relaciones cotidianas en un espacio físico que, como institución, está condicionada y existe para reproducir los sentidos considerados como válidos o deseables dentro de un sistema, espacio físico y contexto histórico particular pero que a la vez, en el día a día, opera como un espacio privilegiado desde el que se construyen formas de resistencias.

El análisis de los saberes en torno a la sexualidad en la escuela cruza al menos tres ámbitos. Por una parte, aquellos que se presentan en el currículo de manera más bien formal, por otra las experiencias, ideas, conocimientos y valores de quienes integran la comunidad educativa y en tercer lugar, los materiales educativos a los cuales se puede tener acceso para ayudar la tarea educativa.

Así, previo a 1998, los contenidos oficiales relacionales con sexualidad estaban presentes en las asignaturas de biología y anatomía. Estos contenidos tenían un enfoque reduccionista de la sexualidad, en la que los contenidos llegaban tarde, se centraban principalmente en los ciclos del embarazo y genitales e incluso esta información era limitada.

Esto da cuenta del enfoque en torno a la sexualidad presente hasta la época, el hecho de que

los contenidos sean limitados y reducidos implica que esa era la mirada oficial de la autoridad educativa de turno y que, además, los discursos educativos en torno a la sexualidad se vinculaban con el ámbito de lo privado, la familia. En la escuela, los contenidos relacionados con sexualidad se remitían a actividades extracurriculares generalmente gestionadas por el personal docente en coordinación con profesionales de salud y, esto consistía generalmente en entregar información sobre anticoncepción e ITS, desde una perspectiva de riesgo, utilizando la pedagogía del miedo como recurso y como actividades aisladas. Esto contribuyó a un abordaje reducido y negativo sobre la sexualidad que no cambió de forma inmediata tras la promulgación de la Ley 73 en 1998.

Los manuales para facilitadores fueron un recurso interesante en la institución educativa donde se realizó la investigación. Cumplieron con el objetivo de dotar al personal docente de información y actividades sobre sexualidad organizadas como series de sesiones. Este material no necesariamente respondía a lo planteado en las directrices del Ministerio de Educación de la época, sin embargo, ante la carencia de información de la entidad, la escuela, a través del personal docente, generaban como estrategia la vinculación con organizaciones de la sociedad civil que tenían experiencia o materiales para la temática y que además podían entregar servicios de forma gratuita.

Si bien el material producido por Cemoplaf tenía algún nivel de validación por el Ministerio y, adicionalmente, integraba información relativamente útil y con una perspectiva más amplia previa a 1998, su aplicación quedaba condicionada a la voluntad de la escuela y el docente de turno. El papel de los docentes es fundamental, considerando que como sujetos, más allá de prestar un servicio educativo, tienen sus propias ideas y sistemas de significación sobre lo que es adecuado o no para sus estudiantes en materia de sexualidad.

Para 2006, con el Acuerdo 403, las escuelas empiezan a generar sus propias planificaciones en materia de sexualidad, algunas, incluso crearon una hora específica para tratarla como una asignatura curricular que no tenía impacto en la promoción de las y los estudiantes. Sin embargo, la política fue difusa y no incorporó contenidos mínimos ni lineamientos metodológicos específicos para viabilizar el mandato ministerial. Asimismo, en el sistema educativo nacional no existían docentes con preparación específica en la materia, por lo que se entregaba esta responsabilidad a profesionales en psicología, en el mejor de los casos o, a docentes que debía completar su carga horaria. Esto motivó a que las escuelas, igual que lo

realizado previo al acuerdo y la promulgación de la ley de 1998, busquen apoyo de centros de salud o utilicen manuales anteriores.

La visión sobre la sexualidad en la escuela se sostuvo centrada en lo biológico y la información a la que tenían acceso los estudiantes era escasa. Esto da cuenta de cómo, a pesar de disponer de una ley durante ocho años y un acuerdo ministerial dispuesto, las políticas no pudieron ser implementadas en las escuelas de forma satisfactoria. Por tanto, no existía voluntad política para el desarrollo de procesos educativos en educación sexual lo que se manifestaba, en lo concreto, en la carencia de material educativo entregado al menos a las escuelas públicas, la falta de presupuesto para la formación docente y la inexistente relación con la educación superior para formar a los futuros profesionales de la educación en estos temas.

Con la llegada de ENIPLA, si bien existieron esfuerzos de capacitación más amplio y se dotó a las escuelas de algún material, este también resultó insuficiente y su aplicación quedaba a discrecionalidad del personal docente y directivo. Sin embargo, los contenidos y enfoques respondían más a las necesidades de la gente joven y se movieron desde la perspectiva de riesgo hacia un enfoque más vinculado a los derechos. Los recursos asignados para esta estrategia fueron mucho mayores que para sus predecesoras pero aun así tardaron en manifestarse en las escuelas e, incluso, fueron poco recordadas al momento de realizar la investigación, dos años después de su finalización.

Finalmente, los materiales asociados al Plan Familia, que tenía menos recursos asignados, tuvieron mayor despliegue en la escuela. Entre las razones está el uso de medios digitales para compartirlas y además que sus contenidos, relacionados con valores, estaban más o menos en línea con lo que las y los docentes pensaban sobre la sexualidad.

En los 20 años de implementación de las políticas educativas en materia de sexualidad se observan prácticas de reproducción de las ideas dominantes así como prácticas de resistencias, entrelazadas en el campo de la educación sexual. Esto se pone de manifiesto en la utilización de materiales educativos por parte de la escuela y en el desarrollo de los mismos desde la autoridad educativa.

La ENIPLA y el Plan Familia constituyen ejemplos de ambas posiciones. Las lógicas de

reproducción se evidencian con la utilización de los materiales desarrollados por el Plan Familia y actos de resistencia, en el mismo período de tiempo cuando, incluso con material desarrollado para el Plan Familia, algunos docentes persistían en la utilización del material producido por la ENIPLA.

La perspectiva de la mayor parte de programas y materiales tenía que ver con el enfoque educativo desde el mundo adulto hacia los jóvenes en un ejercicio de adultocentrismo además de que, en un sistema patriarcal, reproducía estereotipos de género. Así, una muestra de resistencia tiene que ver, por ejemplo, con la participación de estudiantes en espacios de formación extracurriculares relacionados con la sexualidad y, a partir de ellos, entregar información a sus pares. Por otro lado, las expresiones cotidianas de la sexualidad en los espacios de la escuela son una muestra de cómo, aún en espacios normados, no se puede restringir totalmente la vivencia de la sexualidad. Algo parecido ocurre con las formas en que se utiliza el uniforme, los mensajes que dejan las y los estudiantes en los baños y, desde el lado docente, el cómo se integraron contenidos basados en derechos incluso en la época del Plan Familia.

Es evidente que la formulación de políticas educativas no tiene efectos inmediatos en la escuela, sino que son parte de un proceso que requiere, además, de instrumentos de política, recursos económicos y talento humano capacitado para su implementación. Además de que, aun cuando esto existe, su implementación tarda.

Por tanto, la brecha entre la formulación de la política y su implementación en la práctica educativa es un hecho que debe ser considerado y abordado de forma oportuna, tanto por la autoridad educativa como por quienes dirigen las instituciones.

3. Estudiantes y educación integral de la sexualidad

Las políticas formuladas en materia de educación sexual, si bien promueven cierto modelo de entender y vivir la sexualidad, no condicionan la experiencia vital de la misma en su totalidad y mucho menos el acceso a información en fuentes no vinculadas con el espacio escolar.

Las y los estudiantes, durante toda su trayectoria educativa viven y expresan su sexualidad de distintas formas, y esta expresión, si bien tiene alguna relación con el proceso de desarrollo psicosexual y social, depende en gran medida de los factores culturales que construyen significados en torno a la sexualidad que no necesariamente están en línea con lo que se

trabaja en clases ni tampoco con el ejercicio pleno de derechos. En esta perspectiva, existe una tensión evidente entre lo que se enseña en la escuela, lo que se observa como comportamientos deseables y las prácticas personales y grupales. Sin embargo, se puede afirmar que una educación integral de la sexualidad, es decir, información adecuada que desarrolla herramientas para que las personas puedan tomar decisiones libres, placenteras y responsables en torno a su vivencia de la sexualidad, incrementa las posibilidades de ejercer plenamente los derechos y mejorar la calidad de vida de las personas.

En ocasiones se tiende a idealizar a las y los estudiantes como sujetos que desarrollan resistencias como característica propia de su etapa vital, sin embargo, es necesario reconocer que en sus comportamientos y actitudes tanto dentro como fuera del aula se evidencian prácticas de reproducción del sistema, principalmente relacionadas con estereotipos de género. Una muestra de ello son las formas de relacionamiento de niñas y niños desde educación inicial hasta personas jóvenes de bachillerato. El establecimiento de juegos no inclusivos separados por género es una práctica considerada natural para las y los estudiantes y reforzada por docentes; asimismo, el lenguaje machista y la descalificación de lo femenino predomina en las formas de relacionamiento de estudiantes y docentes.

En relación con la educación en sexualidad, hay diferencias relacionadas con la etapa o trayectoria educativa de las y los estudiantes. Así, se observó que niñas y niños principalmente de hasta séptimo año de EGB, generalmente se muestran conformes con la información sobre sexualidad que reciben en la escuela y en su casa, misma que es complementada por la información que obtienen de los medios de comunicación y sus pares. Por otra parte, para las personas jóvenes la situación es distinta, encuentran que generalmente la información a la que tienen acceso es limitada tanto por prejuicios de sus docentes y familias como por los contenidos que se trabajan desde el currículo. Así, amplían sus fuentes de información, principalmente con sus grupos de pares, el internet y las redes sociales. Por otra parte, las y los estudiantes sienten que la expresión de su sexualidad está condicionada por las normas de comportamiento que se establecen de forma vertical desde la escuela y frente a esto generan mecanismos de resistencia, algunos más sutiles que otros, para vivir su sexualidad. Así, tienen pareja en la institución, trabajan sobre su apariencia física e incluso cuestionan algunos estereotipos de género, sin embargo, algo que llama la atención es que pese a mostrar menos prejuicios sobre la sexualidad, la idea del amor romántico se mantiene presente como un ideal o un anhelo que no es trabajado en clases ni

extracurricularmente. Este es un punto interesante de la investigación que probablemente sirva como una nueva línea de trabajo.

El rechazo a las expresiones afectivas y genéricas que no se ajustan al mandato heterosexual, aquello que se encuentra por fuera de la heteronorma es percibido como extraño en la escuela incluso por parte de los estudiantes. Esto se desprende de los sistemas de formación en la familia que son retroalimentados y fortalecidos por el personal docente. Sin embargo, son los estudiantes, particularmente los jóvenes, quienes cada vez con mayor potencia dan muestras de rechazo a la discriminación por expresiones afectivas y de género diversas, configurando una práctica de resistencia que tensa las relaciones con el mundo adulto e incluso lo permea disputando los sentidos del campo de la educación sexual y las juventudes.

Las discusiones sobre derechos, particularmente aquellos relacionados con la identidad, se hace visible en la formulación de los códigos de convivencia institucionales y promueven nuevas formas de relacionarse que muchas veces son percibidas como actos de rebeldía por el mundo adulto, por tanto se trata de suprimir a través del ejercicio de la violencia, expresada en calificaciones de conducta o descalificaciones verbales. Sin embargo, cada vez con mayor frecuencia, las y los estudiantes, particularmente jóvenes, participan en procesos de formación externos a la escuela y sus efectos se ven reflejados también en la práctica educativa.

4. El papel docente en materia de educación de la sexualidad

Las y los docentes juegan un papel trascendental en el proceso educativo, su trayectoria profesional es más amplia, duradera y constante que la de los estudiantes y a su vez tienen un gran impacto en la formación de las personas, en la reproducción de un sistema o en las resistencias y transformación.

En la investigación realizada se evidencia la incapacidad de separar sus creencias personales en torno a la sexualidad de la información que entregan y desarrollan en clases. Esto es una práctica que se realiza de forma casi involuntaria y en función de desarrollar lo que ellas y ellos consideran lo mejor para las y los estudiantes desde sus experiencias y posición, es decir, las omisiones e inclusiones de contenidos en materia de sexualidad no responden a un deseo voluntario de negar el ejercicio de derechos, sino a apreciaciones culturales y personales sobre las formas en que debería ser vivida la sexualidad por parte de los estudiantes con los que trabajan.

Los docentes son adultos significativos tanto para estudiantes como para otros docentes, las relaciones que se generan en la escuela construyen patrones y marcos de significación que se utilizan para entender las formas en que se vive y expresa la sexualidad, así, cuando las y los docentes limitan la sexualidad a los aspectos reproductivos por que los consideran como la única dimensión de la sexualidad. Existe un temor generalizado a trabajar temas relacionados con el placer, la violencia sexual y las diversidades sexuales principalmente. Esto implica que la información que llega a las y los estudiantes está sesgada por las propias experiencias vitales de los docentes y limita el acceso a una educación integral patologizando la sexualidad, el embarazo, las relaciones sexuales, las expresiones de la sexualidad y las resistencias.

Los docentes consideran en general que la responsabilidad sobre la educación en sexualidad recae sobre las familias, y que su papel tiene que ver con el desarrollo de contenidos curriculares y todo contenido adicional es visto como más carga laboral para la que no tienen las competencias necesarias. Esto genera una situación de ansiedad e impotencia cuando se ven obligados y obligadas a desarrollar contenidos por la política pública, por tanto reclaman mayores espacios de formación y apoyo.

Es importante pensar en el nivel de bienestar que genera la profesión y actividad docente en las personas, cómo el hecho de que la que debería ser una profesión con alta gratificación social es percibida como una profesión que no brinda un alto estatus. Esto incide en la práctica educativa del personal docente y cómo piensan sus espacios de formación. Las lógicas de reproducción se hacen carne en cada clase, esto se manifiesta principalmente en los estereotipos de género que se replican tanto en el currículo oficial como en el oculto, sin espacios para ser discutidos ni reflexionados por parte de la comunidad y, en la misma línea, ni el Estado ni la academia han cumplido su parte en el proceso formativo del personal docente para generar herramientas que les permitan trabajar en lo mencionado anteriormente. Es necesario considerar la trayectoria educativa del personal docente y su incidencia en la formación de las y los estudiantes así como la de sus familias. La permanencia de los docentes en las escuelas suele superar a la estudiantil, incluso con menor rotación entre instituciones. Este debería ser un factor clave para el desarrollo de políticas públicas que los vinculen.

Finalmente, es necesario señalar que pese a las limitaciones en cuanto a formación y los

patrones de reproducción que aparecen de forma más o menos general, es el personal docente quien está en lo cotidiano generando procesos de aprendizaje y conoce a profundidad la realidad de las escuelas y sus estudiantes. Por este hecho, su participación en la formulación de las políticas educativas debería estar garantizada.

5. Los sujetos y sus resistencias

Los actores de la comunidad educativa no permanecen estáticos en un cuadrante ni muestran una progresión exclusiva de menos derechos a más derechos, sino que en la práctica educativa no existe este patrón lineal de avance en materia de política en sexualidad sino nuevas formas de entenderla, retrocesos, reconfiguraciones que son parte de la relación entre la escuela, la sexualidad y el Estado.

Los sentidos sobre sexualidad se negocian en el campo educativo, se comparten discuten y transforman sin tener necesariamente relación con la política educativa vigente, sino que tiene mayor relación con lo que estudiantes y docentes consideran válido en función de sus experiencias personales y necesidades.

Es necesario considerar el papel de los sujetos en torno a la aplicación de las políticas educativas, particularmente en el campo de la sexualidad, sus posicionamientos incluyen formas de reproducción pero también resistencias. Esto depende en general de los contenidos que se plantean y que tan de acuerdo estén con ellos, que tan similares o afines son con el sistema de valores personales de docentes y estudiantes así como de los sentidos que se consideran como legítimos o verdaderos en una institución. Solamente desde la realidad educativa, desde la práctica cotidiana, se puede generar procesos de educación significativos. Así, las resistencias se evidencian en los individuos y van encontrando formas de articularse en forma grupal. Cómo se mencionó anteriormente, uno de los ejemplos materiales de las resistencias es visible en los códigos de convivencia de las escuelas. Estos, que en principio deberían ser realizados en conjunto por la comunidad educativa, integran varias visiones de aspectos relacionados con la sexualidad como las identidades y su expresión.

El ejercicio de la expresión de las identidades de las y los estudiantes a través del cuerpo, sea con el estilo de corte de cabello o uso de maquillaje, es una práctica de resistencia que se hace evidente. Si se mira la institución en comparación con diez años antes, se identifica el progresivo ejercicio de derechos por parte de estudiantes. Asimismo, aunque no de forma

material, se identifican también resignificaciones en torno al género y las diversidades sexuales que parten también desde las y los estudiantes que, adicionalmente, cuestionan con mayor fuerza el ejercicio patriarcal y adultocéntrico de la educación.

El profesorado, por su parte, va modificando sus prácticas de reproducción especialmente cuando tienen acceso a formación e información vinculada con derechos. Está claro que este segmento de la comunidad educativa ejerce poder sobre la configuración de las fuerzas en el campo de la educación sexual y, desde su posición privilegiada, puede generar transformaciones significativas incluso en las formas en que su actividad laboral son percibidas dentro de la sociedad.

Las prácticas de resistencia, como manifestaba Giroux, tienen como principal característica la búsqueda de mayor ejercicio efectivo de derechos y esa cualidad está fuertemente relacionada con el objetivo del sistema educativo.

6. Recomendaciones desde la población joven

La necesidad de participación de la población joven en la construcción de la política educativa va más allá de una mera formalidad, sino que debe constituirse en un marco de acción que de líneas claves para precisar el desarrollo de los planes y programas que los afectan directamente y que deben responder a sus necesidades. Por tanto, este es un ejercicio que debe ser realizado con cierta regularidad, que implique la evaluación de los programas que se están ejecutando integrando, por una parte, datos duros sobre los problemas a los que se enfrenta la gente joven como embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual y VIH así como violencia y por otro, las necesidades de la gente joven respecto a la información para ejercer derechos.

La educación en sexualidad debe ser pensada asimismo desde la perspectiva de las y los estudiantes, considerando la realidad territorial en la que se desenvuelven, por tanto es necesario posibilitar la flexibilidad en el currículo y que las instituciones educativas tengan las competencias necesarias para dotar de territorialidad a sus programas educativos.

También, es indispensable reconceptualizar las adolescencias y juventudes, identificando el papel fundamental que tienen las y los estudiantes en sus propios procesos de desarrollo, considerando la responsabilidad de estos para generar procesos en educación de la sexualidad.

Niñas, niños y jóvenes presentan cada vez nuevas características que están mediadas por las formas emergentes de relacionamiento que existen en la sociedad y la escuela, así como el Estado debe tener las capacidades suficientes como para responder de forma rápida y efectiva. Las diversidades sexuales, el placer, el embarazo, el aborto y particularmente el ejercicio de derechos son temas que cada vez entran de mayor manera en las discusiones de esta población.

Las resistencias que este grupo manifiesta son confundidas generalmente con actos indisciplinados, con rebeldía, pero en ella tienen potencial para promover transformaciones importantes, por ello es importante rescatarlas, tejerlas y acompañarlas.

Así, una de las formas para realizar esto tiene que ver con la participación no solo en la formulación de los códigos de convivencia institucional, que se mencionó anteriormente, sino también en la formulación de la política educativa en general.

Resaltar el papel de las y los estudiantes implica repensar el sistema educativo en su totalidad y construir, en conjunto, una educación liberadora.

7. Recomendaciones desde los docentes

La experiencia docente en una institución es un campo importante, es necesario considerar que estos sujetos y sus sentidos forman parte de la institución en la que trabajan, de forma física pero también a nivel de conceptos, ideas y saberes que construyen sus propias subjetividades y las de sus estudiantes. El tránsito de los docentes en la institución educativa es significativamente mayor que el de los estudiantes, tienen relación con mayor cantidad de personas y adicionalmente se constituyen referentes significativos para quienes forman. Uno de los errores comunes en las políticas, planes y programas analizados tiene que ver con la forma en que se considera a los docentes. Es indispensable que se recupere su papel protagónico en el proceso educativo, que su trayectoria sea valorada y se generen programas que desarrollen sus capacidades para trabajar en sexualidad y en el conocimiento de los sujetos que educan.

Por otra parte, el considerar a los docentes dentro de la política implica reconocer las múltiples actividades que desarrollan, tanto en la institución como fuera de ella, reconocer sus malestares y generar acciones específicas para mejorar su condición laboral. Por tanto, la

educación sexual no debe ser vista como una actividad adicional para los docentes, sino que debería ser facilitada para desarrollarla de forma transversal en la implementación del currículo obligatorio, con contenidos mínimos, planificaciones guía así como con procesos de formación y acompañamiento para la implementación.

Existe una deuda evidente en materia de formación de los profesionales docentes. Por una parte no existen contenidos específicos relacionados con sexualidad, ni su didáctica específica pero, adicionalmente, una de las principales carencias que se evidencia gira en torno a la conceptualización y conocimiento que tienen los docentes sobre los sujetos que educan, es decir, la formación, según la información recogida, se centra en el desarrollo de conocimientos sobre las distintas disciplinas pero no se trabaja sobre el conocimiento de los estudiantes, sean niñas, niños o adolescentes. El conocimiento sobre las personas que se educan, las y los estudiantes, es fundamental para desarrollar procesos educativos que impacten y además garanticen el ejercicio de derechos, sin embargo, es un ámbito poco explorado en la formación docente. Esto incide en las pocas capacidades que demuestran los docentes para hacer educación en sexualidad y acercar los conocimientos a sus estudiantes, y entender los fenómenos y relaciones que se desarrollan en la cotidianidad de la escuela.

La academia, la formación universitaria es una arista que debe ser considerada en cuanto la formulación de políticas educativas relacionadas con la educación sexual. La universidad no ha demostrado capacidad para responder y anticipar las necesidades de la sociedad en la formación de profesionales de educación. Sin embargo, parecería que esta deficiencia se relaciona con una aparente desarticulación entre la relación Estado-sociedad-academia.

Finalmente es necesario señalar la necesidad de una discusión más amplia sobre el accionar docente, que incluye el rescatar las formas de resistencias que se tejen en las instituciones educativas como prácticas de nuevas formas pedagógicas, lo cual implica vincular la pedagogía crítica con las teorías feministas.

8. El Estado y las políticas en materia de educación en sexualidad

El Estado, por su parte, no ha podido generar una política que responda de forma efectiva a la realidad social y las cambiantes necesidades de las juventudes. Las políticas formuladas responden a la visión del gobierno de turno sobre la sexualidad, juventudes y educación. No han logrado estabilizarse para promover verdaderas políticas estatales que sean sostenidas por

los gobiernos independientemente de su cambio, hecho que provoca no solo bajo impacto en la aplicación sino desperdicio de recursos y poca eficiencia en la gestión de lo público.

Si bien los esfuerzos de las políticas, planes y programas señalados, independientemente del enfoque sobre el que se construyen posibilitan trabajar sobre sexualidad, los cambios y relaciones que esta tiene con el proceso de desarrollo de un país y territorio son demasiado complejos como para dar por terminado el trabajo. Es probable que lo presentado aquí constituya un avance en el tema, sin embargo, aún queda mucho por investigar incluso para definir políticas más adecuadas sobre sexualidad y educación.

Por tanto, el reto consiste en establecer mecanismos de diálogo entre la comunidad educativa y los tomadores de decisiones, abrir un debate ampliado, integral sobre educación de la sexualidad considerándola como un derecho humano fundamental.

Las tensiones que se producen en el campo de la educación sexual involucran a la sociedad civil organizada y no organizada, los gobiernos de turno, la academia, las familias y la escuela. La sexualidad y la educación son aspectos centrales en la vida de los sujetos y por tanto, los discursos-prácticas que se generan en torno a ellas inciden en el ordenamiento de la sociedad. Las respuestas del Estado corresponden a la lucha de fuerzas que se dan en el campo de la educación sexual, cuyos contenidos entran en procesos de politización en función de lo que se percibe como problema o como necesidad en las relaciones sociales.

Los 20 años de políticas educativas formales en educación sexual sugieren que la forma en que se entiende la sexualidad se transforma con el tiempo sin que el Estado pueda responder a tiempo a estas demandas. Esto implica la necesidad de modificar las formas en que se estructuran las políticas, aumentando los niveles de participación de las personas involucradas.

Construir diálogos entre las comunidades educativas con el Estado parecería una de las claves para desarrollar políticas efectivas y que además puedan ser implementadas con menores brechas entre los niveles centrales con las escuelas.

Finalmente, existe un proceso de transformación de los enfoques con los que se realiza la educación en sexualidad en las escuelas. Cada vez resulta más evidente que los modelos

basados en la abstinencia y lo reproductivo no producen resultados y que se hace necesario reconceptualizar la educación en sexualidad desde la perspectiva de género y el enfoque de derechos como una entrada más amplia, con mayores potencialidades para rescatar las resistencias que se tejen y manifiestan en las escuelas.

Anexos

Cuadro comparativo de las políticas en materia de sexualidad.

Con la descripción de las políticas implementadas podemos generar un marco de comparación que permita dar cuenta de cómo las políticas impulsadas desde el Estado permean el campo educativo con algunos componentes y enfoques que son predominantes en diferentes períodos de tiempo. Por tanto, el análisis de estos programas tiene que ver con:

1. Vigencia, referida a los años en que la ley o programa se implementó en el país, considerando al tiempo como un factor importante para la difusión de los programas desde el nivel central hasta las instituciones educativas.
2. Gobierno, considerando que según el modelo de desarrollo adoptado se enfoca de una manera u otra la composición de los programas así como la financiación de los mismos para su ejecución. Por otra parte, la estabilidad política es un factor importante para considerar.
3. Enfoque, referido al tipo de educación de la sexualidad que fomenta, comparando con lo señalado en el capítulo uno de este documento
4. Tipo de programa desarrollado, dirigido a la prevención de infecciones de transmisión sexual, VIH y embarazo.
5. Integra a la Educación Sexual como asignatura diferenciada, referido a la posibilidad de que esta sea una asignatura con carga horaria dentro del currículo oficial
6. Población a la que se dirige, considerando los años de educación para los que son mandatorios los programas, sea con niños y niñas en educación básica, adolescentes en básica superior o adolescentes y jóvenes de bachillerato.
7. Relación con el género en la educación, se refiere a la presencia o ausencia de enfoque de género en el programa.
8. Violencia, indicador referido a la presencia de componentes relacionados con el abordaje y prevención de violencia en el ámbito educativo.
9. Diversidades sexuales, considera información sobre las diversidades sexuales, su abordaje en el ámbito educativo y la garantía de derechos.
10. Efectividad, planteo este indicador para cuantificar con datos duros el impacto de una política en el comportamiento de un fenómeno particular como el embarazo en adolescentes.
11. Resistencia, marcada por las posiciones en contra de la implementación de la política.

Esta caracterización de las políticas se hace visible en la siguiente tabla:

Plan/Programa	Vigencia	Gobierno(s)	Enfoque	Tipo de programas desarrollados	Asignatura	Población	Género	Violencia	Diversidades sexuales	Efectividad en torno a la reducción de embarazos	Resistencias
Ley 103. Ley de educación para la sexualidad y el amor	1998-2008	Fabián Alarcón, Jamil Mahuad, Gustavo Noboa, Lucio Gutiérrez, Alfredo Palacio, Rafael Correa	Biologicista, moralista	Abstinencia y uso de preservativos	No	Adolescentes	No se considera	No se considera	No se considera	No existe evidencia	Maestros, grupos conservadores
Acuerdo ministerial 910. PLANESA	2000-2003	Gustavo Noboa	Biologicista moralista	Abstinencia y uso de preservativos	No	Adolescentes	Se considera como un tema, sin énfasis	No se considera	Se considera como un tema poco recurrente	No existe evidencia	Maestros, grupos conservadores
Acuerdo ministerial 3152. PRONESA	2003-2006	Lucio Gutiérrez, Rafael Correa	Biologicista moralista	Abstinencia y uso de preservativos	No	Adolescentes	Se considera como un tema con mediano énfasis	No se considera	Se considera como un tema poco recurrente	No existe evidencia	Maestros, grupos conservadores
Acuerdo Ministerial 403.	2006-2012	Rafael Correa	Biologicista, con componentes de derechos	Abstinencia, uso de preservativos, formación de docentes y familias	Si	Niñas, niños y adolescentes	Se considera como un tema relevante	Se considera como un tema relevante	Se considera como un tema relevante	No existe evidencia	Maestros, grupos conservadores
Estrategia Nacional de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en la Adolescencia -	2011-2014	Rafael Correa	Integral	Abstinencia, uso de preservativos, formación de docentes y familias. Incremento del acceso a los	No	Niñas, niños y adolescentes	Es un tema central	Es un tema central	Es un tema central	Existe evidencia	Maestros, grupos conservadores

ENIPLA				métodos							
Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia. Plan Familia	2014-actualidad	Rafael Correa	Moralista, patologizante	Abstinencia y formación de familias	No	Niñas, niños y adolescentes	Se considera con poco énfasis	Se considera como un tema, sin mucho énfasis	Se considera como un tema, sin mucho énfasis	No existe evidencia	Estudiantes, grupos que trabajan en temas de derechos

Lista de referencias

- Agudelo, Johana. 2017. *Discursos cruzados sobre la planificación familiar en Ecuador, 1965 - 1987*. Quito: Facultad Latinoamericana de Estudios Sociales.
- Argüello Pazmiño, Sofia. 2008. “El closet y el Estado. Ciudadanías sexuales en Ecuador y Bolivia”. *Informe final del concurso: Las deudas abiertas en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. 2008
- Bourdieu, Pierre, 2005, “La dominación masculina revisitada”, en *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*. España.
- . 1991. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Alfaguara.
- . 2002. *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.
- . 2000. *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- . 1997. *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- . 2014. *Sobre el Estado*. Barcelona. Anagrama.
- Butler, Judith. 2002. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales del sexo*. México: Paidós.
- . 2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Coltrane, Scott, 1998 (1994), “La teorización de las masculinidades en la ciencia social contemporánea”, en *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, No.7, pp. 7-47.
- Costales, María. 2011. *Sexualidad Educada: Discursos de educación sexual desde el colegio y el estado*. Quito: Abya-Yala.
- Estrella, Sonia. Salgado, Judith. 2011. *Estudio sobre la incorporación del enfoque de equidad de género en la educación básica en el Ecuador. Currículo y textos de Educación Básica*. Quito: UNESCO.
- Foucault Michel. 2007 (1998). *Historia de la Sexualidad volumen I. La voluntad de saber*. Vigésimo quinta. Madrid: Siglo XXI.
- . 2007, *El sexo verdadero*. Talasa, Madrid.
- . 2002. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallardo, Helio, 2014. *América Latina, economía libidinal, religiosidades*. Editorial germinal, San José – Costa Rica.
- Giroux, Henry. 2004. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- . 1983. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico". En *Harvard Education Review No3*.
- González-Rozada, Martín. "Determinantes y potenciales consecuencias del embarazo en adolescentes en Ecuador." Universidad Torcuato Di Tella, 2009.
- Guerra, Enrique. 2010. *Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus*. El Colegio de México. Estudios Sociológicos XXVIII, no. 83: 303-409.
- Guzmán, Virginia. Montaño, Sonia. 2012. *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Héritier, Françoise. 2002. *MASCULINO/FEMENINO. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.
- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI editores.
- Lopreite, Débora. 2012. "Las mujeres y los niños primero, nuevas estrategias de inversión social en América Latina." *Revista Nueva Sociedad*, no. 239: 122-136.
- Minteguiaga, Analía, y Gemma Ubasart-Gonzalez. 2014. *Menos mercado, igual familia. Bienestar y cuidados en el Ecuador de la revolución ciudadana*. Íconos, 2014: 77-96.
- Naranjo, Jorge. 2016. *Propuesta de capacitación para Departamentos de Consejería Estudiantil*. Documento de Trabajo, Fundación Internacional para la Adolescencia, Santo Domingo: FIPA.
- Palermo, Hernán. 2016. *Machos y brujas en la Patagonia. Trabajo, masculinidad y espacios de reproducción*. Antípoda: 99-119.
- Ragin, Charles. 2007. *La construcción de la investigación social*. Sage Publicaciones.
- Rich, Adrienne. 1999. "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana." En *Sexualidad, género y roles sexuales*. por Marysa Navarro y Catherine Stimpson, 159-212. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rolando, Silvana, y Susana Seidmann. 2013. "Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media." *Anuario de investigaciones 20*, no. 1: 227-232.
- Rubin, Gayle. 1996. "El tráfico de mujeres. Notas sobre la economía política del sexo". En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, por Martha Lamas, 35-96. México: PUEG.
- . 1989. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad." En *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, por Carol Vance, 113-190. Madrid: Revolución.

- Salazar, Oswaldo. 2010. *La reforma política y la constitución de 1998*. Tesis de maestría. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Scott, Joan. 2008. *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdivieso, Carla. 2013. *El embarazo adolescente: un problema de salud pública*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Viveros Vigoya, Mara. 2004. "El gobierno de la sexualidad juvenil y la gestión de las diferencias." *Revista Colombiana de Antropología* 40: 155-184.
- Wade, Peter. 2008. "Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales." En *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América latina.*, por Fernando Urrea Giraldo, Mara Viveros Vigoya, Peter Wade, 41-66. Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES).

Documentos oficiales

- Asamblea Constituyente. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi.
- CEMOPLAF. 2004. *Autocuidado de la fertilidad y sexualidad para adolescentes. Manual para el facilitador*. Quito: OBRAL.
- CEPAM. *Manual para el Facilitador. Recorrido participativo en prevención de violencia de género y violencia sexual*. Guayaquil: Ministerio de Educación.
- Congreso Nacional. 1998. "Ley 73." *Ley de Educación para la Sexualidad y el Amor*. Quito: Registro oficial.
- Escuela Rosario Gomez de Murillo (ERGM). 2010. *Plan Curricular Institucional 2009-2010*. Quito: Escuela Rosario Gomez de Murillo.
- Galt, Amandine. 2013. *Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura. 2013 "Acuerdo Ministerial 3152." *Creación del programa nacional de Educación para la Sexualidad y el Amor*. Quito.
- . 2006. *Acuerdo No. 403*. Ministerio de Educación de Ecuador, 2006.
- Ministerio de Educación. (2013 a) "Adolescencia y Familia", en *Guía de apoyo para docentes sobre educación para la sexualidad integral*. Quito.
- . (2013 b) "Sexualidad y Adolescencia", en *Guía de apoyo para docentes sobre educación para la sexualidad integral*. Quito.
- . 2000. "Acuerdo Ministerial 910." *Plan Nacional de Educación para la sexualidad y el amor*. Quito.

- . 2012. *Estándares de Calidad Educativa*. Quito.
- . 2012. *No es Simple pero Tampoco es Complicado. Reflexión colectiva sobre salud sexual, salud reproductiva y educación de la sexualidad*. Editada por Diego Paz Enríquez. Quito.
- . 2009. *Reforma Curricular 2009*. Quito.
- . 2008. *Programa Nacional de Educación de la sexualidad y el amor*. Quito.
- Ministerio de Salud Pública. 2014. "Ecuador rompe récords internacionales en disminución del embarazo de adolescentes." Ministerio de Salud Pública del Ecuador. 2014. <http://www.salud.gob.ec/ecuador-rompe-records-internacionales-en-disminucion-del-embarazo-de-adolescentes/> (accessed mayo 12, 2016).
- Mónica Hernández, María Maldonado, Verónica López, Daysi Muñoz, Paulina Montenegro, Ericka Acosta, Iván Villarreal, Marcela Arroyo, y Carlos Guerra. 2015. *Plan Nacional de Fortalecimiento a La Familia*. Quito. http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/09/k_proyecto_plan_familia_2015.pdf (Revisado en mayo 16, 2016).
- Plan Familia. 2016. *Programa de Educación en Sexualidad y Afectividad*. Quito: Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia.
- . 2017. *Programa de Fortalecimiento de la Familia. Manual del Facilitador parte I*. Quito.
- . 2016 (a) *Buen trato y buen criterio*. Quito.
- . 2016 (b) *Manual de Decisiones Adolescentes*. Quito.
- . 2016 (c) *Manual de Empoderamiento*. Quito.
- . 2016 (d) *Manual de Prevención de consumo de drogas y resiliencia*. Quito.
- SUPERCOM. 2016. *Resolución 009-2016-DNRJ*. Superintendencia de la Información y Comunicación, Quito.

Documentos internacionales

- International Planned Parenthood Federation. Western Hemisphere Region. 2012. *Evaluación de la implementación de la declaración ministerial Prevenir con Educación. Del Acuerdo a la acción. Avances en Latinoamérica y el Caribe*. New York.
- Plan Andino. 2008. *Plan Nacional para la Prevención de Embarazos en Adolescentes*. 2008. <http://www.planandino.org/portal/?q=node/61> (revisado en mayo 16, 2016).

The Global Found. *The Global Found Ecuador*. 2016.

<http://www.theglobalfund.org/en/portfolio/country/?loc=ECU> (revisado en julio 16, 2016).

UNESCO. 2008. *Declaración Ministerial "Prevenir con Educación"*. México: UNESCO.

UNESCO. 2014. *Educación Integral de la Sexualidad. Conceptos, enfoques y competencias*. Santiago de Chile.

UNFPA. 2014. *Educación sexual integral*. <http://www.unfpa.org/es/educación-sexual-integral> (revisado en julio 16, 2016).

WHO Regional Office for Europe and BZgA. 2010. *Standars for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and healt authorities and specialist*. Cologne.

Entrevistas

Entrevista a Álvarez, Luis. Abril 2016.

Entrevista a Álvarez de Vargas, Teresa. CEMOPLAF. Abril de 2017.

Entrevista a Andrango, Cristofer. Marzo de 2017

Entrevista a Garcés, Rocío. Febrero 2017.

Entrevista a Duarte, Claudio. Octubre de 2016.

Entrevista a Cuero, Cinthia. Julio de 2017.

Entrevista a Bravo, Amanda. Mayo de 2017.

Entrevista a Rodríguez, María. Febrero de 2017.

Entrevista a García, Gloria. Abril de 2017.

Entrevista a Naranjo, Jorge, Junio de 2016.

Entrevista a Flores, Felipe. Febrero de 2017.

Entrevista a Peralvo, Ana. Enero de 2016

Entrevista a Solís, Débora. Octubre de 2016

