

**La corresponsabilidad de los maestros de tecnología e informática respecto a la educación  
para la sexualidad y construcción de ciudadanía**


Gabriel Ricardo Hernández Grisales

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Diseño Tecnológico

Claudia Yaneth Rodríguez Cordero

Directora de trabajo de grado

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Ciencia y Tecnología  
Departamento de Tecnología  
Licenciatura en Diseño Tecnológico  
Mayo de 2018

|   |                |                         |
|---|----------------|-------------------------|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA<br>NACIONAL<br><i>Formación de ciudadanos</i> | <b>FORMATO</b> |                         |
| <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>   |                |                         |
| <b>Código: FOR020GIB</b>  |                | <b>Versión: 01</b>      |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>  |                | <b>Página ii de 177</b> |

| 1. Información General      |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Tipo de documento</b>    | Trabajo de grado  |
| <b>Acceso al documento</b>  | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central   |
| <b>Título del documento</b> | La corresponsabilidad de los maestros de tecnología e informática respecto a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía |
| <b>Autor(es)</b>            | Hernández Grisales, Gabriel Ricardo   |
| <b>Director</b>             | Rodríguez Cordero, Claudia Yaneth   |
| <b>Publicación</b>          | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 143 p.   |
| <b>Unidad Patrocinante</b>  | Universidad Pedagógica Nacional   |
| <b>Palabras Claves</b>      | EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD; CIUDADANÍA; CURRÍCULO; CURRÍCULO OCULTO; FORMACIÓN; TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD; MAESTROS.                        |

| 2. Descripción  |
|---|
| <p>El presente trabajo de grado, se propone explorar el tema de la sexualidad en la escuela orientando el análisis hacia entender la posición del maestro cuando es convocado a participar y ser corresponsable en la formación de un ámbito constitutivo de sus estudiantes, particularmente el maestro del área de tecnología e informática en un establecimiento educativo de Bogotá, frente a la normativa que se encuentra vigente y el proyecto pedagógico transversal de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. La escuela en donde un maestro inscribe su ejercicio profesional, tiene lugar diferentes tipos de prácticas sociales y culturales donde se producen formas de relacionamiento y actitudes en el marco de lo cotidiano de los sujetos inmersos. En ese sentido, algunos autores han trabajado el currículo oculto para analizar esas relaciones que escapan del marco oficial, es decir, las formas en que se establecen las relaciones cotidianas entre maestros y estudiantes en el aula.</p> |

| 3. Fuentes  |
|---|
| <p>Butler, J. (1999). El genero en disputa. El feminismo y la subvercion de la identidad. Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberica, S.A.</p> <p>Constitucional, C. (2015). Caso Sergio Urrego .Sentencia T-478/15: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en <a href="http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20(Sergio%20Urrego).pdf">http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20(Sergio%20Urrego).pdf</a></p> |

- Doig, G. (2000). Tecnología y mundo actual: El desafío de la tecnología. Lima, Peru: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad.
- Foucault, M. (1987). Historia De La Sexualidad 2. El Uso De Los Placeres. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado el 09 de 02 de 2018, de <https://sites.google.com/site/aportacionesfilosoficas4sec/foucault-michel-historia-de-la-sexualidad-12-y-3-siglo-xxi-espaa-1987>
- Kemmis, S. (1988). El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, España: Morata.
- Martínez Pineda, M., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, C., & Prada Dussán, M. (2015). Pensar la formación de maestros hoy : una propuesta desde la experiencia pedagógica. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en "http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151029061130/Pensar-la-Formacion-Docente.pdf"
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (17 de 02 de 1994). Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación.: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (16 de 09 de 2008). Colombia Aprende. Guía N°1 Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Modulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Bogotá. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf)
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (16 de 09 de 2008). Colombia Aprende. Obtenido de Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Modulo 3, Ruta para desarrollar Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-176712\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-176712_archivo.pdf)
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (05 de 2008). Guía No. 30 Ser competente en Tecnología ;una necesidad para el desarrollo!: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf)
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (10 de 2011). Obtenido de Cartilla 1 Brújula Programa de Competencias Ciudadanas: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (15 de 03 de 2013). Ley 1620 del 2013, Sistema Nacional de Convivencia Esfuerzo y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)
- MEN, M. d. (20 de 03 de 2014). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- MEN, M., UNFPA, F., UNICEF, F., & PNUD, P. (06 de 2016). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Ambientes de Aprendizaje Libres de Discriminación. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en:

[https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016\\_0.pdf](https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf)

MEN, Ministerio de Educación Nacional (08 de 1996). Wordpress.com. Programa de Educación en Tecnología para el Siglo XXI, PET 21. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en: <https://panditupn.files.wordpress.com/2010/06/pet-xxi-961.pdf>

Quiceno Castrillón, H. (2006). Scribd.com. El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado el 05 de 03 de 2018, en:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/18642/15985>

Santomé, J. T. (2005). El Currículum Oculto. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Tadeu de Silva, T. (1999). Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum. São Paulo, Brasil: 2º Edición, Autentica Editorial. Bello Horizonte.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación (s.f.), La Ciencia y la Cultura. Recuperado el 25 de 02 de 2018, en: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (10 de 2015). Obtenido de El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación.:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244841S.pdf>

#### **4. Contenidos**

El siguiente trabajo de grado inicia con la contextualización de la inquietud que moviliza el ejercicio investigativo donde el objetivo es establecer la corresponsabilidad de los maestros de tecnología e informática en un establecimiento educativo respecto a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Seguido del reconocimiento de lo legal, las normativas institucionales y la teoría que apoya las tres categorías preliminares: Educación para la Sexualidad, Formación y Tecnología-Sociedad. Luego, el reconocimiento de la institución por medio de los documentos obligatorios institucionales del establecimiento educativo; la entrevista a profundidad a los cuatro maestros y maestras que lideran el proyecto pedagógico transversal; la encuesta para los nueve maestros y maestras del área de tecnología e informática. De los dos instrumentos se realiza el análisis de la información, donde por medio de programa informático Atlas Ti, se codifica la información obtenida de las entrevistas para apoyar las tres categorías por medio de una red semántica para cada una. Luego con la encuesta se procede a analizar cada pregunta formulada en un tratamiento de datos estadístico e interpretativo. A partir de lo anterior se plantean puntos en tensión y conclusiones que responden a los objetivos.

#### **5. Metodología**

La ruta metodológica del presente trabajo, tiene interés por saber sobre la sexualidad en la escuela en relación a los maestros y maestras, particularmente los de tecnología e informática, donde se entendió como un paradigma cualitativo, específicamente en el enfoque socio-crítico en tanto pretende comprender a los maestros en sus dos dimensiones, por un lado, como un agente formador y por otro como sujeto social. Así, el proyecto se piensa como un estudio de caso en tanto se orienta a cuestionar, reflexionar y mejorar la praxis educativa cotidiana de los maestros cuando se enfrentan a problemas/necesidades propias del contexto en el cual inscriben su quehacer y a los que es necesario encontrarle una alternativa para posibilitar un cambio social, valiéndose de la descripción Para la realización del ejercicio investigativo, se elige un establecimiento

educativo ubicado en la ciudad de Bogotá; en él se halla un gran número de maestros y maestras egresados de la Licenciatura en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo cual es significativo para la finalidad del análisis y el alcance de la presente investigación en cuanto busca aportar tanto a la institución en mención, como a la universidad formadora de dichos maestros, de forma particular a aquellos que formamos parte del programa de Licenciatura en términos de problematizar la realidad educativa desde el llamado a la reflexión sobre la formación de maestros para las necesidades reales de los contextos educativos. En consecuencia, se opta por la realización de un estudio de caso donde se aborda la institución desde las percepciones y las experiencias de los agentes que la habitan. Finalmente, para el proceso de recolección de información se elige como técnica, la entrevista a profundidad y la encuesta diseñada con los aportes estadísticos de la escala Likert.

## 6. Conclusiones

A partir de la investigación descriptiva desarrollada, es posible observar que el Estado, a partir de sus políticas educativas, delega a las instituciones escolares el deber de la formación integral en relación al ejercicio activo de la ciudadanía y el ejercicio pleno de la sexualidad, asumiendo que los maestros dentro de su formación cuentan con las herramientas de base suficientes para hacerse cargo del tema de sexualidad y ciudadanía, por lo tanto, éste “debería” ser un tema tratable y abordable con sus estudiantes. En esa lógica, se asume que en su rol de maestros y maestras pueden atender la multiplicidad de dinámicas propias de la escuela, pero no se hace una lectura sobre la importancia, por ejemplo, de fortalecer la formación de maestros, en el entendido que su práctica pedagógica; es decir, su quehacer, se inscribe en un escenario como la escuela, en donde necesariamente deben verse enfrentados a dinámicas como las manifestaciones de violencia, la educación para la sexualidad, la resolución de conflictos y demás situaciones que confluyen en el ámbito de la educación. Al respecto, este trabajo permitió visibilizar la tensión entre lo legal y las prácticas reales en el escenario escolar que se comprenden cuando los maestros y maestras identifican manifestaciones de violencia en sus aulas, pero es muy bajo el índice que reportan en cuanto a encargarse de las situaciones, o permitir delegarlas a otras dependencias, entendiendo que todo maestro y maestra es la primera instancia en mediar o conciliar las mismas. Se evidencia que la intención y el conocimiento de la responsabilidad del maestro y maestra respecto a la formación para la sexualidad y ejercicio de la ciudadanía le corresponde a todos, pero, cuando se les solicita identificar componentes, desempeños, competencias, habilidades sociales que involucran dicha formación, los maestros no las reconocen, lo cual lleva a pensar que su rol puede limitarse a lo disciplinar, y los otros ámbitos que contemplan la integralidad, aunque saben de su existencia y su necesidad, no se evidencia un proceso acorde a lo solicitado normativamente e institucionalmente.

|                       |                                     |
|-----------------------|-------------------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Hernández Grisales, Gabriel Ricardo |
| <b>Revisado por:</b>  | Rodríguez Cordero, Claudia Yaneth   |

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 24 | 05 | 2018 |
|--|----|----|------|

### **Agradecimientos y dedicatoria**

A la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme las condiciones y los retos que me formaron como persona y como educador.

A Alejandra Arango del Grupo de Orientación y Acompañamiento Estudiantil (GOAE) por motivarme y ser un ejemplo de la clase de maestro que deseo ser; alguien comprometido.

A Claudia Rodriguez, de la cual me da gusto saber que me gane su amistad y aprecio.

A Viviana Jiménez, sin ella seria parte del índice de deserción, sus palabras han tenido tal impacto para poder llegar a este punto.

Finalmente, dedico este arduo esfuerzo a mi madre Doris Grisales y hermana Johanna Hernández las cuales sufrieron conmigo, merecen el crédito y la felicidad que un hombre como yo les pueda ofrecer.

## Tabla de contenidos

|   |    |
|---|----|
| Capítulo 1 Introducción .....   | 1  |
| Planteamiento del problema.....   | 1  |
| Justificación .....   | 3  |
| Objetivos .....   | 4  |
| Objetivos específicos. ....   | 4  |
| Antecedentes investigativos.....  | 5  |
| Continuidad lógica. ....  | 5  |
| Capítulo 2 Marco legal y teórico .....  | 6  |
| Marco legal .....   | 6  |
| Marco teórico .....   | 8  |
| Sexualidad.....   | 8  |
| Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía .....                           | 9  |
| Enfoques de la educación para la sexualidad.....  | 12 |
| Violencia escolar.....  | 14 |
| Formación del maestro.....  | 16 |
| Currículo y currículo oculto en relación a la educación para la sexualidad .....          | 20 |
| Tecnología y sociedad.....  | 27 |
| Capítulo 3 Marco contextual.....  | 29 |
| Proyecto educativo institucional. ....  | 30 |
| Manual de convivencia. ....   | 34 |
| Proyecto pedagógico transversal de sexualidad.....  | 41 |
| Área de tecnología e informática. ....  | 43 |
| Capítulo 4 Ruta metodológica .....  | 46 |
| Capítulo 5 Análisis de resultados.....  | 50 |
| Análisis de entrevistas.....  | 50 |
| Red semántica currículo de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. ... | 51 |
| Red semántica formación de la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.  |    |
| .....   | 52 |

|   |     |
|---|-----|
| Red semántica relaciones de la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía con la asignatura de tecnología e informática..... | 53  |
| Consideración a partir del análisis de entrevista.....  | 54  |
| Análisis de encuestas .....   | 55  |
| Consideración a partir del análisis de encuestas .....  | 133 |
| Discusión.....  | 133 |
| Conclusiones .....  | 136 |
| Reflexión pedagógica.....   | 139 |
| Lista de referencias .....  | 141 |
| Anexos .....  | 144 |



## Capítulo 1

### Introducción

#### Planteamiento del problema

En este ejercicio investigativo se explora el tema de la sexualidad en la escuela desde el marco de una pedagogía crítica (Da Silva, 1999), orientado a entender la posición del maestro cuando es convocado a participar en la formación de un ámbito constitutivo de sus estudiantes. Con relación a esto, en Colombia en el año 2013 como respuesta al tema de acoso escolar por violencia de género, a la diferencia y a la diversidad se establece la Ley de Convivencia Escolar 1620 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que crea el “*Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*” (p.1) para atender una problemática del país, que es la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y ejercicio pleno de la sexualidad enmarcado por el conocimiento de sus Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos (DHSR) y la valoración y reconocimiento de los mismos en los otros (MEN, 2008, p. 16), estableciéndose como una política educativa que promueva y fortalezca la convivencia escolar.

Frente a la normativa que se encuentra vigente, la escuela en donde un maestro inscribe su ejercicio profesional, tiene lugar diferentes tipos de prácticas sociales y culturales donde se producen formas de relacionamiento y actitudes en el marco de lo cotidiano de los sujetos inmersos, es decir, es un espacio socializador (Bourdieu, 1967). En este sentido, algunos autores han trabajado el currículo oculto para analizar esas relaciones que escapan del marco oficial, es

decir, las formas en que se establecen las relaciones cotidianas entre maestros y estudiantes en el aula, Da Silva, 1999:

En los análisis que consideran también las dimensiones de género, de sexualidad o de raza, se aprende en el currículo oculto, como ser hombre o mujer, como ser heterosexual u homosexual, tanto como la identificación con una determinada raza o etnia. (Tadeu de Silva, 1999, p.41)

Para el MEN (2011) la responsabilidad de la formación del estudiante recae principalmente en los maestros:

Más allá de los contenidos de las áreas, la formación en el aula involucra el currículo oculto, entendido como aquellas prácticas, usualmente no intencionadas, utilizadas por los docentes en la enseñanza de los contenidos temáticos de las áreas y que reproducen imaginarios y relaciones culturales. Son principalmente estas prácticas las que impactan el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula de clase. (p. 21)

El modo en que se sitúa un maestro al interior de la escuela no se limita a las posibilidades de la transmisión de saberes disciplinares, sino también a una formación ética, moral y cultural que está vertebrada en su experiencia como sujeto social. La sexualidad como dimensión constitutiva del ser no es ajeno al ámbito escolar ni entra en oposición con los valores formativos de las disciplinas, para este caso, el área de tecnología e informática; por el contrario, el maestro se posiciona en el aula y en la escuela como actor partícipe en la formación de sujetos integrales. En ese sentido, la sexualidad como una necesidad de los estudiantes que convergen en el escenario escolar ha de interpelar la reflexión y práctica del maestro, independientemente de su área disciplinar.

Entendiendo que el estado colombiano ha establecido una corresponsabilidad a la institución educativa, y particularmente a los agentes pedagógicos que en ella habitan, para el caso de este trabajo, el maestro de tecnología e informática, ¿Cómo se establece la corresponsabilidad del maestro de tecnología e informática en una institución educativa<sup>1</sup>, respecto al asunto de la Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en su práctica cotidiana?

### **Justificación**

Los elementos que justifican la investigación se movilizan entre la inquietud del investigador respecto a los procesos de formación integrales tanto de maestros como de estudiantes en escenarios de educación formal en relación con la educación para la sexualidad y la construcción de una ciudadanía que sea pensada desde un lugar distinto a aquel que históricamente ha conducido a la existencia de formas de discriminación en las prácticas cotidianas. En esa perspectiva, se proponen las siguientes categorías analíticas para el proceder metodológico del ejercicio investigativo: la *educación para la sexualidad* donde emerge la violencia escolar y diversidad; la *formación* tanto del maestro como del estudiante donde se sitúa el currículo oculto como lugar de posibilidad de análisis; y tecnología-sociedad en relación al uso de las TIC y el impacto de la tecnología en la sociedad como lugar de relacionamiento.

En ese sentido, el ejercicio de investigación se basó en la indagación que responde a un interés epistemológico emancipatorio; esto es, en la perspectiva de Habermas (1982) un lugar desde el cual el investigador se propone comprender las relaciones entre los sujetos que forman parte de la realidad de la escuela –maestros para el caso que nos convoca–, de manera que pueda

---

<sup>1</sup> Por habeas data, no ha sido aún permitido mostrar la identidad de la institución.

aportar a la discusión reflexiva sobre sus modos de ser y estar con los sujetos en formación, a propósito de situaciones atravesadas por el asunto de la educación para la sexualidad de cara a la construcción de ciudadanía. Así, la apuesta metodológica que orienta el presente trabajo, se inscribe en un enfoque socio- crítico, busca analizar la tensión entre un currículo disciplinar y un currículo transversal, y también entender al maestro en sus dos dimensiones, como un agente formador y como un sujeto social.

A partir de lo anterior, se contribuye a la resignificación de la corresponsabilidad de ser maestro, particularmente del maestro con formación de la Licenciatura en Diseño Tecnológico, ya que éste no puede ser ajeno a las realidades que emergen en el ámbito escolar donde inscriba su práctica pedagógica. Esto será a partir de la consolidación de un estudio de caso realizado en el establecimiento educativo.

Por último, pero no menos importante, en el establecimiento educativo de este caso se halla un gran número de maestros egresados de la licenciatura, lo cual es representativo para la finalidad del análisis y el alcance de la investigación en cuando aporte a la institución como a la universidad.

## **Objetivos**

Establecer la corresponsabilidad de los maestros de tecnología e informática en un establecimiento educativo de Bogotá respecto a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

### **Objetivos específicos.**

- Identificar las formas como se vincula el maestro del área de tecnología e informática a la apuesta de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en la institución.

- Describir las formas en las que el maestro se relaciona, desde su práctica pedagógica, con una formación para la sexualidad desde el currículo oculto.
- Indagar sobre la aplicación del componente de tecnología y sociedad en la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía desde la planeación de la asignatura.

### **Antecedentes investigativos**

La búsqueda es a la luz de las categorías propuestas, en los repositorios de la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica Nacional y la base de datos académicos SciELO, en conjunto se revisaron 25 investigaciones donde salen concluyentes siete a razón de aportar al presente trabajo –de la investigación previa a la investigación actual–, y por generar mayor correlación de las categorías. Se presentan a modo de resumen analítico especializado, los cuales se encuentran en el Anexo A.

### **Continuidad lógica.**

A partir de lo indagado, se descartan varias rutas de acción investigativa en cuanto la relación del maestro de tecnología e informática con la educación para la sexualidad, que no giren en torno a la implementación de las TIC como medio posibilitador de una buena enseñanza, al igual, se afianzan categorías como el currículo oculto, lugar donde culturalmente hay una educación en sexualidad que muchas veces surge sin intención o propósito, y no como un lugar de posibilidades consiente para la formación en términos de ejercicio activo de la ciudadanía y ejercicio pleno de la sexualidad.

## Capítulo 2

### Marco legal y teórico

#### Marco legal

En el 2015 se ejecuta la Sentencia T-478/15 sobre el caso de Sergio Urrego<sup>2</sup>, el cual mostro la existencia de una falla en el sistema educativo colombiano, siendo causa suficiente para llevar a Sergio a tomar la decisión de suicidarse el 4 de agosto del 2014. Fue un estudiante del colegio Gimnasio Castillo Campestre de onceavo grado con 16 años de edad, tenía un buen desempeño académico, sin embargo, por declararse abiertamente homosexual y tener una actitud crítica ante la autoridad, fue blanco de discriminación y persecución por los directivos del colegio. La demanda al colegio que interpuso la madre de Sergio luego del suicidio consistió en “medidas desproporcionadas por parte del colegio ante pareja con orientación sexual diversa”, en la cual, la Corte Constitucional fallo a favor de la madre bajo los asuntos de “Discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares; protección del derecho a la igualdad y libre desarrollo de la personalidad; corresponsabilidad en el desarrollo educativo de los menores de edad” (p.6)

A partir de éste caso, se hace importante empezar a debatir sobre la educación para la sexualidad en los colegios, entendiendo que a partir del 2008 el MEN lo establece como proyecto pedagógico transversal obligatorio, la formación para la sexualidad y en el 2013 lo reglamenta por la Ley 1620:

Generar mecanismos y herramientas para que el desarrollo de competencias ciudadanas y la formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos se

---

<sup>2</sup> Para una mayor contextualización sobre el caso Sergio Urrego diríjase a: Tiempo, Semana, Espectador, y la Sentencia T-478/15

lleve a cabo de manera transversal en todas las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación establecidas en el Proyecto Educativo Institucional. (MEN, 2013 p.13)

Pero solo hasta el 2014 con el caso Sergio Urrego los colegios se ven obligados a modificar los manuales de convivencia y el oriente institucional. Dicha ley hace corresponsable a toda comunidad educativa, donde cada experiencia de los estudiantes es definitiva para el desarrollo de su personalidad y proyecto de vida, lo cual se esclarece:

Los establecimientos educativos en el marco del Proyecto Educativo Institucional deberán revisar y ajustar el manual de convivencia y dar plena aplicación a los principios de participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad que establece la Ley 1620 de 2013. (MEN, 2013, p.9)

El presente trabajo estará centrado en la corresponsabilidad de los maestros de tecnología e informática, es decir, cómo el maestro articula la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en su práctica pedagógica. El caso de Sergio Urrego aporta un antecedente legal que muestra la importancia de éste estudio ya que por medio del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) exacerbo los juicios morales y legales para su desacreditación, persecución, desigualdad y acoso de forma sutil y hasta simbólica que generó que detonara en suicidio, y al igual, sirvió de argumento legal para la restauración de su buen nombre y memoria.

El antecedente investigativo y pedagógico que impulsa el desarrollo de esta investigación se ubica en el componente de Tecnología y Sociedad establecido por el MEN (2008) en los lineamientos generales para el currículo del área de tecnología e informática, es decir, el manejo de la información, el análisis del impacto de la tecnología en la sociedad y en la cultura, así como

sus causas y consecuencias, y por último, en la participación social que involucra la ética y la responsabilidad, comunicación e interacción social (p. 14). Específicamente el desempeño que apela a analizar y describir “los factores culturales y tecnológicos que inciden en la sexualidad, el control de la natalidad, la prevención de enfermedades transmitidas sexualmente y las terapias reproductivas” (p.25)

## **Marco teórico**

### **Sexualidad**

La sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano que está presente a lo largo de su vida. Su desarrollo armónico es fundamental para la formación integral de la personalidad. Su finalidad es la relación humana en tanto contempla dimensiones comunicativas, afectivas, de placer y reproductivas. Su desarrollo comprende aspectos biológicos, psicológicos y sociales, resaltando dentro de estos últimos la dimensión ética (MEN, 1993).

En ese sentido y confiriéndolo a la escuela, el planteamiento puede ser apoyado por Foucault (1987) cuando indica que:

Hablar de la "sexualidad" como de una experiencia históricamente singular suponía también que pudiéramos disponer de instrumentos susceptibles de analizar, según su carácter propio y según sus correlaciones, los tres ejes que la constituyen: la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad. (p.8)

Los tres ejes pueden ser atribuidas a las instituciones que generan un efecto sobre el individuo –hogar, escuela, universidad, trabajo– ya que estas son participes en su formación y el



desarrollo. Resaltando la escuela, emplea en la actualidad el desarrollo educativo de éste, en cumplimiento de la formación integral para sus estudiantes.

### **Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía**

Para el MEN<sup>3</sup> (2008) ésta es la formación del ciudadano y la ciudadana para el ejercicio pleno de su sexualidad, enmarcado por el conocimiento de sus Derechos Humanos (DDHH), Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (DHSR), y el respeto y valoración de los derechos de los otros, tanto en sus estilos vida, orientación sexual e identidad de género, es decir, el reconocimiento propio para así reconocer a los otros. Tiene el propósito de fortalecer la identidad de cada uno tanto en autoestima como en la construcción de su proyecto de vida, enfocado en hacer de las personas sujetos críticos en comprensiones de género (patrones culturales aprendidos intergeneracionalmente) flexibles e igualitarias, para que, desde ahí puedan tener autonomía en cómo se asumen, como sujetos libres de discriminación y violencias –sea cual sea el tipo o manifestación- en el marco de la dignidad y libertad humana. (p.16-17)

La misma guía comprende la sexualidad como una construcción social simbólica, hecha a partir de la realidad de los sujetos que habitan una sociedad; es una dimensión y ámbito constitutivo del ser humano que comprende la corporeidad, la cognición, la historia y la ética de cada sujeto como individuo irrepetible. Es decir, de allí nace su personalidad, enmarcada por las relaciones e interacciones que tienen con los otros, por ende, se comprende como esencial e integral para el bienestar y la convivencia de los individuos. (p. 16-20).

---

<sup>3</sup> Guía N°1. Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC). Módulo 1 La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. MEN, 2008. Es un proyecto pedagógico transversal obligatorio para todo establecimiento educativo.

Es relevante destacar que la sexualidad es una formación individual como sujetos políticos y competentes para ejercer una ciudadanía democrática y participativa, donde la institución es la entidad de poder que la media o consolida, sea con propósito e intención, o con ninguna, lo cual le confiere al maestro que está inmerso en los escenarios de socialización. Esto es confirmado por el MEN al decir que es una educación que ha existido implícitamente:

La Educación para la Sexualidad no es optativa, ocurre de todos modos, sea mediante los gestos, las actitudes y los silencios, o de manera deliberada cuando se transmiten creencias propias. Por tanto, debe incluir la reflexión constante sobre la forma en que se lleva a cabo y el modo como valoramos, discernimos y establecemos juicios. (MEN, 2008, p. 18)

En ese orden de ideas, tendría que haber una apuesta pedagógica para abordar el tema dentro de la institución educativa (la cual debe y puede desempeñar un papel primordial), siendo el recinto de formación que se confiere como proyecto pedagógico y que se desarrolla transversalmente en todo el plan de estudios y más cuando es llamado a formar integralmente.

Ésta guía se confiere en que la Educación para la Sexualidad no está localizada en un área específica –en proceso de descentralización– ni debe ser impartida canónicamente como una disciplina con estructura de plan de estudios o una catedra definitiva, ésta se localiza en la apuesta pedagógica del maestro (idea se desarrollara en continuos apartados), quien está enfrente a los escenarios de interacción social y en la formación cívica del estudiantado.

En la misma guía en el Modulo 3, ratifica lo anterior al decir que su implementación en la formación del maestro es para que se disponga al ámbito escolar cuando se “Adelantan metodologías para abordar la educación para la sexualidad en todos los espacios institucionales, en todas las áreas y actividades extracurriculares” (MEN, 2008, p. 3), y como formación

permanente del maestro en ejercicio “Los procesos de formación permanente en Educación para la Sexualidad garantizan la apropiación y la participación de las y los docentes en el proyecto pedagógico, y su abordaje transversal en todos los niveles y áreas.” (MEN, 2008, p.12)

Es así como se enmarca una educación para la sexualidad en términos de, hacer parte de una formación integral; la sexualidad en términos de dimensión y ámbito constitutivo del ser, como la educación es la base constitutiva de una población ciudadana en pleno ejercicio de sus derechos y el reconocimiento del otro.

Ahora bien, la construcción de ciudadanía según el MEN<sup>4</sup> (2014) entiende ésta como lo básico para vivir en sociedad, donde aprenden a relacionarse con los otros por medio del desarrollo de competencias y conocimientos (habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas) que se vivencian en los espacios y acciones cotidianas, es decir, es la formación de sujetos reflexivos, empáticos, con pensamiento crítico, participativos y responsables para su convivencia en democracia, lo cual es primordial para el ejercicio de la ciudadanía, la resolución pacífica de los conflictos y la valoración de la diferencia, esta última en el marco de la pluralidad e identidad individual. (p.12-14)

En el marco del ejercicio activo de la ciudadanía, comprende la labor de la escuela en formar las competencias ciudadanas de sus estudiantes, como:

El conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que los ciudadanos y ciudadanas actúen de manera constructiva en una sociedad democrática [...] Algunos ejemplos son la

---

<sup>4</sup> Guía N° 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. MEN, 2016.

empatía, la toma de perspectiva, el pensamiento crítico, la escucha activa y la consideración de consecuencias.” (MEN 2014, p.50).

### **Enfoques de la educación para la sexualidad**

#### ***De derechos.***

La guía declara unos enfoques para la formación de la comunidad educativa, como intención pedagógica en pensarse la construcción de ciudadanía en pro de la educación para la sexualidad. Empezando por el enfoque de derechos, el cual se enmarca en la dignidad del sujeto político en la práctica educativa donde el respeto por la dignidad y los Derechos Humanos (DDHH) son su principal intención, para que los sujetos se dispongan a la convivencia de forma activa (MEN, 2016, p.18 y 52)

#### ***De género.***

El segundo enfoque es el de género, el cual dicta en profundizar el cómo se constituyen los hombres y las mujeres en relaciones sociales establecidas, para reflexionar sobre las desigualdades y la jerarquía de poder. (MEN, 2016, p. 19 y 53) Ésta idea se puede apoyar con el planteamiento de Judith Butler sobre el género cuando explica:

Una posición feminista humanista puede sostener que el género es un atributo de un ser humano caracterizado esencialmente como una sustancia o «núcleo» anterior al género, denominada «persona», que designa una capacidad universal para el razonamiento, la deliberación moral o el lenguaje. No obstante, la concepción universal de la persona ha sido sustituida como punto de partida para una teoría social del género por las posturas históricas y antropológicas que consideran el género como una «relación» entre sujetos socialmente constituidos en contextos concretos. Esta perspectiva relacional o

contextual señala que lo que «es» la persona y, de hecho, lo que «es» el género siempre es relativo a las relaciones construidas en las que se establece. Como un fenómeno variable y contextual, el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas. (1999, p.61)

Es decir, el género como una construcción histórica de cada persona dependiente de su entorno y atribuidas por el relacionamiento, en un orden histórico que comprende lo masculino y femenino lo cual marca una disposición binaria de un esquema hegemónico y patriarcal, donde Butler más adelante habla de esa configuración cultural del cuerpo que no está obligada y fracasa al responder al sexo biológico, sino a una identidad sexual que comprende tanto su construcción como individuo y la oposición de asignarse en el binario, esto último se dilucida cuando anuncia que:

Hay que tener en cuenta que no solo las ambigüedades e incoherencias dentro y entre las practicas heterosexuales, homosexuales y bisexuales se eliminan y redefinen dentro del marco reificado de la relación binaria disyuntiva y asimétrica de masculino/femenino, sino que estas configuraciones culturales de confusión de géneros operan como sitios para la intervención, la revelación y el desplazamiento de estas reificaciones. Es decir, la «unidad» del género es la consecuencia de una práctica reguladora que intenta uniformizar la identidad de género mediante una heterosexualidad obligatoria. (Butler, 1999, p.96)

Comprender el género como una categoría histórica es aceptar que el género, entendido como una forma cultural de configurar el cuerpo, está abierto a su continua reforma, y que el sexo no existe sin un marco cultural, posibilitado en el relacionamiento de los individuos.

### ***De la diferencia.***

Continuando con los enfoques, finalmente el enfoque diferencial, el cual, tendrá mayor énfasis para la investigación. El MEN (2013) lo establece para hacer visibles las manifestaciones de discriminación y reconocimiento de la vulnerabilidad de los sujetos en el contexto escolar (p.18), entendiendo que, y según la ONU (2013), es primordial generar mecanismos de acción que comprendan que en la comunidad educativa hay personas con particularidades a “razón de su ubicación en un territorio determinado, su procedencia, su quehacer, su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad” (como se citó en MEN, 2016, p.53) que merecen no ser discriminadas o señaladas, por lo cual, generar su protección y atención para que se sientan parte de la comunidad.

### **Violencia escolar.**

Según Calabrese (1997) “la violencia y la agresión son dos caras de la misma moneda que tradicionalmente ha sido aceptada como mecanismo de control por los individuos” (p.112) cuando cumplen un papel hegemónico dentro de su grupo social, es justificado y legitimado en el ejercicio de la violencia. Al igual una concepción relevante es del CGPJ<sup>5</sup> de España cuando indica que:

Conceptualmente la violencia se presenta como un estado más avanzado de la agresividad. No hay violencia en sentido técnico, por una agresión aislada, esporádica, sino que esa agresión debe producirse en un contexto de sometimiento de la víctima. El agresor -sujeto dominante- se mueve en un ambiente en el cual la víctima se encuentra subordinada. Ello se produce paulatinamente en un contexto de continua agresión y

---

<sup>5</sup> Informe al Anteproyecto de Ley orgánica integral de medidas contra la violencia ejercida sobre la mujer, del Consejo General del Poder Judicial de 21 de junio de 2004, p. 15

correlativo deterioro de la personalidad de la víctima. (Como se citó en Rodríguez, 2013)

La violencia es la violación de la integridad y dignidad del otro, cuando un sujeto asume una posición de poder y lo subordina, y como lo dice el Consejo de España, generando el deterioro de la personalidad de la víctima.

Refiriéndolo al contexto escolar, donde puede hallarse una continua agresión entre los sujetos que allí habitan, se habla de violencias escolares, y según la UNESCO<sup>6</sup> son violencias en el ámbito escolar que impugna y victimiza a millones de niños y jóvenes a su derecho a la educación cuando las escuelas no son inclusivas con el objeto de eliminar cualquier discriminación, en la medida de impulsar la garantía de igualdad de oportunidades; un fenómeno que afecta desproporcionadamente los derechos fundamentales, sobre todo a “aquellos que presuntamente no se ajustan a las normas sexuales y de género predominantes. [...] Una prioridad estratégica de la UNESCO consiste en garantizar que todos los niños y jóvenes tengan acceso a ambientes de aprendizaje seguro, inclusivo y sano” (UNESCO)

De acuerdo a la Guía N°49 del MEN (2016) define la violencia escolar como el acoso, bullying o matoneo; es todo comportamiento negativo que atente contra la dignidad y el libre desarrollo de otro sujeto, con intención, premeditación y sistémico en manifestaciones como agresiones, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, aislamiento deliberado o amenazas, lo cual recae en un maltrato psicológico, físico o verbal sea en la interacción dentro o fuera de la institución o por medio electrónico, este último también es llamado ciberacoso o cyberbullying. Cuando se confiere al ámbito escolar se mantiene como una relación de poder

---

<sup>6</sup> Recuperado de la página oficial de la UNESCO sobre Acoso y Violencia Escolar, s.f. Puede consultarse en: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>

asimétrica que puede presentarse de forma reiterativa, lo que indica una desigualdad sea estudiante-estudiante o educadores-estudiante; muchas veces es reiterativa porque dichos conflictos son manejados inadecuadamente, lo cual posibilita dichas manifestaciones por indiferencia o complicidad. (p. 47)

No es gratuita la sanción de la Ley 1620, que se piensa en socorrer las violencias en el ámbito escolar cuando entiende que surgen o se generan a causa del no reconocimiento otro en tanto individuo diferente, diverso y con características singulares, lo cual recae en su propósito de resaltar la sexualidad desde estos parámetros comprendiendo que es una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía, el hecho en que todos por igual están en plena practica de sus derechos y con base a ello no cuartar el de los otros. Asunto que se ve atravesado por la corresponsabilidad que asuman los maestros que habitan los espacios escolares con los estudiantes, ya que ellos como agentes pedagógicos se encargan de la formación y como lo declara la normativa, ante situaciones de violencia escolar son las primeras instancias en socorrerlas en términos de prevenir o mitigar; parte del trabajo del maestro es atender la convivencia y el sano ambiente de su aula. En relación a esto, es relevante entender la formación.

### **Formación del maestro**

Para abordar el tema es necesario aclarar que es ser maestro, docente y formador, para lo cual Quiceno Castrillón (2006) describe sus diferencias, siendo cada uno sujetos que surgen en diferentes momentos históricos según la necesidad de la población y la sociedad. Posiciona la concepción de Maestro como aquel con la actitud de educarse así mismo para educar a otro, para lo cual requiere de la auto-transformación, asuntos que se precisan el pedagogo es alguien que procura educar a otro, pero no antes de emprender el camino de una educación previa de sí mismo, para que ese otro también proceda a educar.



La discusión sobre la formación es entendida como un proceso integral y holístico; la formación de maestros en relación con el campo intelectual de la educación, la cual, según Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada (2015) es:

Un lugar de disputa que supone relaciones estratégicas que afectan, atraviesan, producen y recomponen los paisajes del sistema educativo, de las historias institucionales, de las lógicas y desafíos del aprendizaje, de la opinión pública en materia educativa y de las prácticas específicas de los maestros.

Entender la formación de maestros como un campo de posibilidad, amplio y abierto, significa anticipar que en él se articulan experiencias diversas que van desde la recuperación de prácticas institucionales e individuales, hasta procesos sistemáticos de apropiación de saber, pasando por el agenciamiento de actuaciones con arreglo a fines específicos. (p.33)

Interrogarse por el asunto de la formación de un maestro es a su vez, procurar situar, de manera coherente, el discurso pedagógico en el ámbito de la reflexión continua sobre la práctica misma; esto es, asumir una praxis desde posturas éticas y políticas forjadas en respuesta al entorno en la cual se inserta su quehacer.

En esa vía, es totalmente relevante para un maestro en formación pensarse el campo educativo, especialmente en la escuela y todos los ámbitos y dinámicas que acoge; lo cual implica reconocer la multiplicidad de procesos de la formación de los sujetos que un maestro – directa o indirectamente– interviene con su apuesta pedagógica. Lo anterior, invita a preocuparse sobre la necesidad de contar con herramientas de formación pedagógica de base que le permitan pensarse la realidad o realidades en las que está inmersa su práctica, toda vez que, más allá del

campo disciplinar específico en el cual ha sido formado, el maestro se inscribe en un campo más amplio: la educación.

En relación con esta última, se parte por reconocer que tal como lo señala Bourdieu (1967), la educación es un campo intelectual, constituido por tensiones propiciadas por las diferentes fuerzas que en ella convergen; sería entonces, un campo de tensiones y, en ese sentido, de posibilidades, aperturas, amplitudes, encuentros y desencuentros en el cual se articulan experiencias diversas que pasan, no sólo por formas de apropiación del saber, sino que además trascienden al plano de las formas de relacionamiento que en él se vehiculizan.

Desde esta perspectiva, pensar el asunto de la formación no se aleja de reconocer que en la escuela –siendo ésta el dispositivo por excelencia del campo educativo– se agencian prácticas que pueden reproducir intergeneracionalmente, modos de ser y estar consigo mismos y con los otros, que configuran a su vez, formas de relaciones atravesadas por diversos fenómenos como el de la violencia.

Al respecto, cabe mencionar que en el campo educativo propiamente en la escuela, dicho fenómeno de la violencia parece haberse naturalizado o eso es lo que se proyecta tras la pérdida de asombro ante diferentes manifestaciones de la misma en la cotidianidad, ante acciones como la centralización de la responsabilidad frente a ese tipo de situaciones en el quehacer del orientador escolar y/o coordinador de convivencia, seguida del desdibujamiento de la corresponsabilidad de la totalidad de la comunidad educativa, en la cual, por supuesto el rol del maestro no es menor.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, se relaciona que las manifestaciones de violencia en la escuela pueden ser traducidas como una problemática sociocultural en tanto sus formas de emergencia pasan por la acción consciente o inconsciente de aquello que se entrega en

el relevo intergeneracional, dado que los sujetos en formación aprenden las formas de relacionamiento a partir de aquello que legitiman sus referentes; para el caso las y los maestros en el ambiente escolar. Esto se acentúa cuando Martínez, Calvo, Martínez, Soler y Prada (2015) declaran:

La formación magisterial puede ser repensada cuando se busca establecer ese diálogo entre lo que ocurre en las instituciones educativas y los cambios producidos en la organización de los saberes, las representaciones simbólicas, las formas del trabajo, pero sobretodo, en las relaciones de los maestros con su propia experiencia. En otras palabras, si lo importante es una formación que empodere, dignifique y permita nuevas formas de emancipación, solidaridad, actuación y afirmación de los maestros frente a esas infancias otras, esas velocidades otras, esos aprendizajes otros, esos nuevos problemas que tocan a la puerta, nos corresponde una labor de construcción y análisis de dicha formación como dispositivo capaz de leer estas y otras tensiones. (2015, p. 30)

La formación como un dispositivo para observar críticamente la práctica pedagógica, para comprender y resolver dinámicas de relacionamiento desvirtuadas del reconocimiento del otro, emancipador de las presiones e imposiciones de ser por efecto de asimilación social, al igual que las tecnologías de poder (en términos de la educación “de calidad”), para enfrentar problemáticas que generen desacierto y deconstrucción, porque solo desde el conflicto y la crisis emerge la necesidad de repensarse.

Pensar la formación desde el discurso de calidad y exigencias de agentes e instituciones que esperan retribuciones ligado a la productividad de sujetos eficientes, es permitir el acceso a pensarlo anodinamente sin contingencias y sin realismo. Se tornan variables de una ecuación deshumanizante agenciando las prácticas sin sujeto –sujeto de saber–. En cambio, pensarlo desde

las lógicas objetivas que reúne las subjetividades tanto al maestro como al estudiante, y experiencias del maestro, es inferir en el campo educativo desde la profesión en interés emancipatorio en concordancia a enfrentarse a las realidades de la cotidianidad –problemas y situaciones que muchas veces desfasan al maestro– recomponiendo el papel de la formación como un lugar de posibilidades y de disputa. En ese orden de ideas, parte por reconocer que los sujetos sociales se constituyen por condicionamientos socioculturales e históricos, a través de prácticas normativas o “naturalizadas” proporcionadas por las instituciones sociales.

### **Currículo y currículo oculto en relación a la educación para la sexualidad**

En virtud de lo anterior surge cuestiones ¿cómo se enseña, como se educa en y para la sexualidad? ¿cuál es el lugar del maestro en el ejercicio de la formación del otro, y particularmente en sexualidad? Para esto es necesario comprender la categoría asignada a la investigativo, partiendo por currículo, desde una posición pedagógica respecto a la enseñanza del tema, para ubicar y centrar dicha discusión.

Aunque el concepto de currículo es bastante abstracto teóricamente hablando, se puede hablar de perspectivas curriculares, desde la cual la perspectiva crítica del currículo alude a:

La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla"(Kemmis, 1988, p.94)

La educación es un proceso inherentemente social cuya estructuración en el campo educativo, sin desconocer su acción en otros escenarios, debe ser pensadas desde la construcción de currículos que no sean ajenos al sujeto en contexto, es decir, en relación consigo mismo y con los otros toda vez que en el ambiente que habita hay una fundamentación sociológica y filosófica que subyace a los currículos. Lo cual hace que se piensen en un ambiente de la formación de sujetos históricos, sociales y culturales que vayan más allá de la adquisición de unos códigos de conocimientos, lenguajes y saberes disciplinares, para que trasciendan hacia la posibilidad de formar sujetos críticos con la realidad que habitan, lo cual implica que se haya un ejercicio crítico y autoreflexivo sobre las propias prácticas para que desde allí emerjan la posibilidad de pensar otras formas de relacionarse con conceptos como; la diferencia, la diversidad y la pluralidad, los cuales pasan alrededor de la escuela y está vinculado particularmente con lo que tiene que ver de la educación para la sexualidad.

Retomando la teoría del currículo como aquellas prácticas e intenciones pedagógicas de los maestros en enseñar de una manera específica para formar a un sujeto específico, para ello se vale de su planeación, su estructura curricular, su plan de trabajo, sus actividades, sobre un saber que quiere hacer enseñable, es decir, es una proyección basada en una intención educativa pero al igual que la sexualidad, es una construcción social, diseñada para formar un tipo de sujeto según el contexto de donde proviene lo cual hace que también sea una cuestión de poder, privilegiando y seleccionando unos tipos de conocimientos, disciplinas y técnicas que dotan al sujeto, muchas veces en términos de eficiencia, es decir, un sujeto productivo para la sociedad, este planteamiento se apoya en las ideas de Tomaz Tadeu de Silva y Stephen Kemmis al decir:

El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos

de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (Kemmis, 1988, p.41)

En relación a lo anterior, se entiende la escuela cuando surge como un mecanismo de regulación y moldeamiento de conductas, por ello es un dispositivo de control del saber y de poder, en la enseñanza entendida como instrucción, como la reproducción de discursos hegemónicos respecto a la sexualidad y no como posibilidad de diferentes formas de pensamiento y subjetividad que surgen en la escuela contemporánea. Compendiando esto, Tomaz Tadeu de Silva<sup>7</sup> dice que el currículo “está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podamos decir que, además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad.” (1999, p.6)

Si el currículo forma identidad ¿también forma sexualidad? ¿cómo? Es desde acá que se va resolviendo la pregunta inicial de este apartado, cuando Tadeu de Silva declara que el currículo oculto es utilizado en toda la perspectiva crítica del currículo, como aquel que “está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículo oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes. Precisamos especificar mejor, pues, cuales son esos aspectos y cuales son esos aprendizajes.” (1999, p. 40) dando prioridad a saber qué aprenden y a través de qué medios.

---

<sup>7</sup> En su libro: Documentos de Identidades. Una introducción a la teoría del Currículo. Realiza una caracterización histórica del concepto de Currículo desde diferentes autores, donde tipifica el tipo de significado e impacto que tiene según las épocas donde se ha establecido, al igual que la discusión sobre su pertenencia según las Teorías Tradicionales, Críticas y Pos-Críticas. (1999)

La perspectiva crítica declara que aprenden actitudes, comportamientos, valores y orientaciones entendiendo el aprendizaje como aquello que acontece en el sujeto que se está formando, donde dichos aprendizajes son indeseables para la sociedad capitalista, consideradas injustas y antidemocráticas. Como ejemplo para explicar el currículo y según el autor, este enseña en general el conformismo, la obediencia y el individualismo; en particular, los estudiantes de clase obrera aprenden actitudes propias del papel de subordinación y los estudiantes de clase propietaria o pudiente aprenden rasgos del papel de dominación, son esas actitudes y valores apropiados de sus esferas sociales (1999, p.41).

Comprendiendo el paralelo entre la teoría y las concepciones de la política educativa, el currículo desde el MEN<sup>8</sup> puede ser entendido como el conjunto de criterios, plan de estudio, programas, metodologías y lineamientos para la formación integral, que apoya la construcción de identidad contextual a su territorio; el mismo, también incluye el factor humano, académico y físico que estén acorde a las exigencias normativas educativas las cuales se enmarcan en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Sin embargo, hay autores (como se evidencio anteriormente) que en su formación se han preocupado en tratar de comprender lo que es, según Kemmis, el currículo es una construcción histórica, social, política, ética, es la apuesta educativa de la institución, es el tipo de sujeto que la institución quiere formar y en función de lo anterior, se colocan a su disposición unas condiciones ambientales, de organización, disciplinares y de contenidos que se diseñan para la consecución de ello. Sin embargo, un paralelo es el currículo oculto el cual es la misma apuesta pero con resultados

---

<sup>8</sup> Recuperado del portal del Ministerio de Educación Nacional, s.f.

que se hacen evidentes pero que no son a propósito, donde hay unas apuestas pedagógicas implícitas del quehacer del maestro.

Siendo características del currículo oculto donde yacen estamentos de fenómenos sociales como las clases sociales y la distribución de poder, pero ¿qué cabida tiene el currículo oculto respecto a la sexualidad? Esto se dilucida cuando el autor declara:

Más recientemente, en los análisis que consideran también las dimensiones de género, de sexualidad o de raza, se aprende en el currículo oculto, como ser hombre o mujer, como ser heterosexual u homosexual, tanto como la identificación con una determinada raza o etnia. (Tadeu de Silva, 1999, p.41)

En ese orden de ideas, el currículo oculto da respuesta a la formación de la sexualidad en la escuela, tan solo ha sido un aprendizaje no visible, no planeado, no conciente, pero existente y ejercitado para suministrar características en los sujetos que salen de él. La escuela si forma sexualidades e identidades a partir de ésta teoría, la cosa consiste en desocultar ese currículo oculto como lo plantea Tadeu de Silva, de volverlo menos eficaz para que deje de tener el efecto que tiene –reproducciones negativas de identidad–, volverlo conciente para desarmarlo, donde se da la pauta para describir procesos sociales que moldean la subjetividad de sus integrantes a sus espaldas, y sin tener que responsabilizar directamente al maestro o al estudiante, ya que estos procesos como ocultos y de reproducción invisible no están bajo control y poder, pero si “constituiría así un instrumento analítico de penetración en la opacidad de la vida cotidiana del aula” (1999, p.41)

Tal como se observa, el currículo oculto como categoría predilecta para analizar lo que sucede en la escuela frente a los fenómenos sociales que atañen, enfocados en la sexualidad cuando se habla de violencias por desigualdad, inequidad, discriminación, prejuicios y exclusión,



es una cuestión del desconocimiento del otro, de su experiencia históricamente singular y su subjetividad, que alude a aspectos de orden cultural y sus connotaciones históricas y tradicionales que se reproducen en la escuela en sus creencias y dogmatismos personales entre los que interantuan, como efecto de esto se lograria determinar la forma y el tipo de practicas educativas que generan esos aprendizajes ubicados indirectamente en el aula, en esos aspectos de ambiente escolar que disponen un clima de aula permisivos a estos dogmatismos y creencias sobre el otro, de esa otredad. ¿Se reproduce una educación que moldea cuerpos y subjetividades, para que el sujeto no haga parte de esa otredad? Se habla entonces de una educacion no excluyente propiciando procesos de reflexion y acción, que medien estas concecuencias en cuanto a violencias escolares implícitas ubicadas en el reconocimiento de identidad en sexualidad y subjetividad del otro, importantes para un ambiente escolar y educativo integral.

En ese sentido, y según el MEN (2016) “La escuela influencia el proceso de construcción de la feminidad, masculinidad y el trato cultural de las diversas orientaciones sexuales e identidades de género.” (p. 33), tanto en la normativa institucional como en los planes de estudio, pero lo que verdaderamente influencia es el currículo oculto, donde habla en cómo la comunidad educativa se relaciona, se comporta, piensa y siente en asumir el ser hombre y ser mujer.

Lo anterior confiriéndolo al maestro, es en la formación de la ciudadanía –siendo paralelo el ejercicio de la ciudadanía con la formación para el ejercicio de la sexualidad- es importante tener presente el cómo se enseña, lo cual es característico del currículo oculto, cuando está encomendado al estilo del maestro, es decir, en la formación y desarrollo de competencias ciudadanas, el cual se ubica ahí, en la manera en que cada maestro construye el conocimiento “Y es que un mismo tema puede enseñarse de manera que envíe al estudiante un mensaje de autoritarismo o de sentido democrático y participativo.” (p. 198) ya que debe ser tenido en

cuenta en la medida en que se fortalezca el contacto entre la comunidad para garantizar una formación pertinente, integral y justa. Igualmente, en el mismo documento el MEN expone su importancia al decir:

El currículo oculto docente (que va desde la forma cómo saluda, cómo establece las normas o cómo conversa con el grupo de estudiantes) funciona como un metadiscurso que puede o no aportar al desarrollo de competencias ciudadanas en el transcurrir de la clase misma. En otras palabras, la mejor manera de aportar al entendimiento de las competencias ciudadanas por parte del grupo de estudiantes es por medio de la práctica de aquel que los forma, de su ejemplo. (2016, p. 201)

Lo cual quiere decir y según el MEN<sup>9</sup> (2011) que lo define y hace responsable al maestro al decir que:

Más allá de los contenidos de las áreas, la formación en el aula involucra el currículo oculto, entendido como aquellas prácticas, usualmente no intencionadas, utilizadas por los docentes en la enseñanza de los contenidos temáticos de las áreas y que reproducen imaginarios y relaciones culturales. Son principalmente estas prácticas las que impactan el desarrollo de competencias ciudadanas en el aula de clase. (p. 21)

Continuando con la idea anterior, que abre la discusión frente a pensar cómo desde la apuesta por construir currículos en una perspectiva crítica o valerse de la teoría del currículo oculto, esa discusión es necesaria en tanto se sitúa una pregunta en como esas construcciones sociales y culturales que aparecen en las prácticas educativas de los maestros, particularmente en la Licenciatura en Diseño Tecnológico, pueden posibilitar o no, otros procesos de formación de los

---

<sup>9</sup> Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de Cartilla 1 Brújula Programa de Competencias Ciudadanas (2011): [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)

estudiantes en una institución, este sería el quehacer como maestro, siendo la interrogación frente al ser maestro, más allá del área disciplinar donde se desempeña.

El currículo oculto hace referencia a las prácticas e intenciones pedagógicas que el maestro se dispone al enseñar de una manera específica para formar un sujeto específico, se vale de su planeación, su estructura curricular, su plan de trabajo, sus actividades, sobre un saber que quiere hacer enseñable, es decir, el propósito del maestro es su currículo oculto, es su apuesta ética y política sobre cómo se proyecta para formar a otros individuos sin que ello este impreso.

### **Tecnología y sociedad**

Se entiende la tecnología como Daniel Bell (1976) “la define como el uso del conocimiento científico para especificar el modo de hacer las cosas de una manera reproducible. También se le describe como la capacidad racional de sustitución de los procesos naturales o sociales, o elementos importantes de ellos, para subordinarlos a las finalidades que a la sociedad le resulten de provecho” (como se citó en Doig, 2000, p. 58)

A propósito del desempeño social, la relación entre tecnología y sociedad, como lo anuncia Waks (1988), puede apreciarse desde el punto de vista de impacto de la primera sobre la segunda. Justamente, los diversos desarrollos tecnológicos inciden sobre hombres y mujeres de distintas maneras, ya sea en sus necesidades básicas, en la estructura social o en la generación de oportunidades. Los impactos de la tecnología sobre la sociedad, pueden ser deseados o no y le imprimen una profunda connotación valorativa al asunto, puesto que los derechos de los individuos han sido muchas veces rendidos en aras del progreso tecnológico.

Por otra parte, las decisiones políticas respecto al desarrollo tecnológico, no pueden obedecer a los intereses de unos pocos, sino por el contrario, es la sociedad en su conjunto la que

de manera participativa debe tener injerencia en la formulación de los objetivos de la tecnología y en la evaluación de los posibles impactos económicos, ambientales y sociales.

De hecho, en la sociedad, y específicamente en la educación, la tecnología no puede ser considerada desde sus meros aspectos productivos o procedimentales, sino que debe asumirse como hecho cultural, que se inserta en las estructuras sociales para producir en ellas cambios que a los individuos le pueden ser benéficos o contraproducentes según las circunstancias. Por ello, en la escuela, la tecnología no puede ser despojada de su dimensión valorativa, si se pretende la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas para su desempeño social. (MEN, 1996, p.11)

Igualmente, la Guía 30 del MEN, en la relación tecnología y sociedad, es un componente establecido en el marco del desarrollo de las competencias del área de tecnología e informática, donde establece tres aspectos:

1) Las actitudes de los estudiantes hacia la tecnología, en términos de sensibilización social y ambiental, curiosidad, cooperación, trabajo en equipo, apertura intelectual, búsqueda, manejo de información y deseo de informarse; 2) La valoración social que el estudiante hace de la tecnología para reconocer el potencial de los recursos, la evaluación de los procesos y el análisis de sus impactos (sociales, ambientales y culturales) así como sus causas y consecuencias; y 3) La participación social que involucra temas como la ética y responsabilidad social, la comunicación, la interacción social, las propuestas de soluciones y la participación, entre otras. (p.14)

## **Capítulo 3**

### **Marco contextual**

El presente apartado se describe lo particularmente necesario para caracterizar la institución, sin revelar la identidad de este y abstrayendo lo pertinente para la investigación, a partir de la indagación de los documentos públicos institucionales, acuerdos y documentación obtenida de maestros y directivos.

El Establecimiento Educativo (EE) es de carácter nacional con sede en Bogotá, desde el año 1927 ha sido uno de los centros educativos más importantes del país, actualmente ofrece desde educación preescolar hasta media, al igual que educación especial y educación para adultos, con énfasis en distintas ramas de las ciencias y el arte. Es mixto y de jornada continua con única sede. Se preserva como espacio de innovación, investigación y práctica docente.

La infraestructura del EE favorece el desarrollo de las actividades académicas y convivenciales ya que cuentan con talleres de diseño e informática aptas para el desarrollo de las clases de tecnología e informática, al igual, con salas multipropósito y amplios espacios recreativos y de movilidad; actualmente cuenta con más de 1722 estudiantes, recibe estudiantes de bajos y altos recursos económicos.

#### ***Misión.***

El EE es un centro de innovación, investigación y formación de maestros en prácticas pedagógicas. Lidera los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta su diversidad (económica, social, cognitiva, cultural, ética, comunicativa y afectiva), al igual, los procesos pedagógicos en educación formal, educación especial y educación para el trabajo y desarrollo humano, respondiendo a los retos de la sociedad. Propende por la construcción de sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, con sentido social, que contribuyen a la comprensión

y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz. Su misión es el mejoramiento continuo del servicio público educativo mediante la investigación y experiencias aplicadas.

### ***Visión.***

En el 2022, el EE, como patrimonio pedagógico de la nación, será un referente para otras instituciones –a nivel local y nacional- en innovación educativa, por lo que contribuirá a la reflexión de las políticas educativas a partir del saber pedagógico de sus docentes y a la formación de maestros y ciudadanos que podrán favorecer la construcción de una sociedad democrática, pluralista y en paz.

### **Proyecto educativo institucional.**

El EE forma seres humanos integrales, participativos y con espíritu democrático. Tiene fundamentos educativos de la escuela activa y del concepto de trabajo en cuanto a la enseñanza que imparte, dirigido a la práctica, la importancia de aprender a partir de la actividad en relación con el medio. Luego, se formula en proyectos pedagógicos de sentido que implica que el conocimiento no se agota en lo informativo, sino que incorpora lo afectivo y social en relación con lo cotidiano en el proceso de elaboración del conocimiento, para actualmente desenvolverse en el desarrollo humano<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Según el EE en su Proyecto de Desarrollo Humano, 2004, definen Desarrollo Humano como: Capacidad del individuo para desarrollar todas sus potencialidades como unidad biopsíquico-social a través de la vivencia y realización de sus necesidades fundamentales tanto a nivel existencial (ser, tener, hacer, estar) como axiológico (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad) en un contexto social que priorice la oportunidad de decisión, el disfrute de la libertad y la autorreflexión; todo ello condicionado al respeto de las posibilidades, necesidades e intereses de cada uno y todos los miembros y al mejoramiento de la calidad de vida, desde una base afectivo- valorativa y sin detrimento de las generaciones futuras. (Proyecto de Desarrollo Humano, 2004)

### ***Enfoque pedagógico.***

Actualmente el EE asume una educación con énfasis en múltiples desarrollos para atender la integralidad del ser, donde considera las siguientes características, se resaltan las relevantes para la investigación:

- La identificación de diferentes niveles de desarrollo, en lo cognitivo, lo psicomotriz y lo socio-afectivo.
- Variados criterios y enfoques pedagógicos, lo cual permite una educación amplia y no confesional.
- Los avances teóricos que fundamentan el reconocimiento de la pluralidad, de la diversidad y la multiculturalidad.

### ***Filosofía institucional.***

Actualmente el EE se enfoca en la formación de ciudadanos íntegros, críticos, competentes y reflexivos que puedan comprender y así transformar su propia realidad, reconociendo las diferencias y la pluralidad de opiniones, garantizando además el respeto y el cumplimiento de deberes y derechos, para una sociedad democrática y participativa. Asumen al estudiante como la razón de ser del proceso educativo y al maestro como el delegado por la sociedad para formarlo desde una perspectiva humana e integral. El proceso consiste en formar a cada ser humano, tanto para aprehender el mundo como para vivir en sociedad, de este último, para el EE es de real importancia aprender a convivir, lo cual lo desarrollan en dos proyectos: la convivencia restaurativa y el sentido de comunidad, en los cuales intervienen toda la comunidad educativa, donde entienden la educación no solo en la relación maestro-estudiante, sino un todo que envuelve la escuela, el sentido de pertenencia y la identidad institucional.

### ***Principios de la filosofía institucional.***

Las bases que guían y dan sentido tanto al currículo como a la convivencia, para la formación integral.

- Convivir sin invadir. La primera tarea de la escuela es formar para la convivencia en comunidad, esto es, el reconocimiento y el respeto entre pares (estudiante a estudiante, maestro a maestro, etc.), y el reconocimiento del otro, por su rol diferenciado (padre de familia al maestro, funcionario al estudiante, etc.). Bajo la premisa de no invadir el espacio del otro para que la convivencia sea posible. La comunidad se mueve en dinámicas atravesadas por la diversidad, aprendiendo a manejar dialógicamente los conflictos inherentes a la diversidad.
- Pasión por el conocimiento: Lograr que los estudiantes conozcan, pero, más que unos contenidos específicos, lo que les importa es desarrollar en ellos la pasión por conocer. El papel de los maestros hoy en día es enseñar, no a informar, sino a pensar, a buscar, a interesarse, a preguntar, y a sentir el deseo por saber.
- Escuela formadora de maestros: Reconocen que los futuros licenciados se forman, no solamente en la universidad, donde se fundamenta la profesión, sino en la práctica, donde conocen las dinámicas cambiantes y complejas de la infancia y la adolescencia, y de los saberes escolares.

### ***Fines institucionales.***

Que se propone el EE, los cuales están acorde a lo establecido en la Ley 115 de 1994, los que se resaltan para la investigación son:



- Libertad de cátedra, espacios de reflexión del maestro para su saber pedagógico y su construcción de trabajo interdisciplinar.
- Creación de un ambiente educativo para el fomento de la autonomía en los estudiantes, la adquisición de conciencia como sujeto político, para así facilitar la convivencia armónica y las decisiones en la construcción de su proyecto de vida.
- La escuela basada en la diversidad y el consenso que propende por la libertad de credo y expresión, lo que fomenta el pensamiento crítico y el respeto al otro. Y la formación en la diversidad.
- Cultivar las diferentes dimensiones del ser humano que se relacionan de manera transversal, para apuntar a la formación integral en los estudiantes. El EE se orienta al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, afectivas, sociales, espirituales, emocionales, corporales y expresivas, incluyentes e integradoras.
- La construcción de imaginarios; asumen el conflicto como una oportunidad para el fortalecimiento de la sana convivencia ya que éste es inherente a las relaciones humanas; imaginarios en que se respete los diferentes modos de pensar.

### ***Objetivos institucionales.***

Los que se resaltan para la investigación son:

- Propiciar el desarrollo integral de los educandos con compromiso social respetando la individualidad y el goce por la vida.
- Ofrecer a los estudiantes una cultura humanística, artística, científica, tecnológica y pedagógica, que les posibilite continuar su formación, adaptarse a los cambios, ser

críticos de la información y tener la capacidad de tomar decisiones que aporten a la transformación de la sociedad.

- Apoyar el permanente perfeccionamiento y actualización de los docentes del EE, para conseguir la excelencia en la calidad de la educación.

### ***Valores fundamentales.***

Vivencian en la cotidianidad principios formativos con marcos pedagógicos en los cuales los estudiantes reconocen su vivencia en comunidad; fundamentos en el cuidado con dignidad, justicia y paz. Los valores que permiten una formación integral de niños, adolescentes y jóvenes con el concurso de los maestros en primer lugar y la comunidad pedagógica; son el fundamento de una sana convivencia. Lema institucional: *“Trabajamos con amor, respeto, responsabilidad y honestidad”*, a estos cuatro valores fundamentales la comunidad educativa le aporta de manera complementaria los siguientes: la autonomía, la justicia, la solidaridad, el compromiso, la integridad, la cooperación, la equidad, la tolerancia y la lealtad.

### **Manual de convivencia.**

Se caracteriza a partir de los documentos públicos (acuerdos) del EE, el primero publicado en el 2015, y el segundo del 2017 el cual modifica el anterior en cuando al enfoque restaurativo que el EE ha diseñado, tales como, pasos de las acciones pedagógicas de acompañamiento, las rutas internas de atención y el debido proceso, atendiendo la Ley 1620 de 2013.

Fundamentan sus acciones desde la construcción colectiva de su proyecto pedagógico orientado a fortalecer la autoridad de la palabra, vivenciada en la cotidianidad del diálogo, el análisis y reflexión, en el marco de la confianza. Conviven como sujetos de deberes y derechos; reconocen el conflicto como una oportunidad creativa de relación pedagógica formativa y autonomía. Lo anterior para aportar a un país constructor de sana convivencia, que deja atrás una

historia de violencia, cimentados en los niños, adolescentes y jóvenes que llamaran la generación de la paz.

### ***Derechos del estudiante.***

Les consideran sujetos titulares de derecho para decidir y exigir sobre las prerrogativas que los favorecen; se resaltan las relevantes para la investigación:

- Se les asegura la ruta de atención integral para la convivencia escolar, la protección integral, el interés superior de los estudiantes, la prevalencia de los derechos, la corresponsabilidad, la exigibilidad de derechos, la perspectiva de género y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de los grupos étnicos, así como la proporcionalidad en las medidas adoptadas en las situaciones que afecten la convivencia.
- Recibir una educación integral y de calidad, coherente con los principios, valores y organización del PEI del EE
- Ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen daño físico o psicológico por parte de personas adultas a cargo y compañeros.
- Ser tratados con dignidad por razones de condición sexual, condición física y cognitiva, étnica, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.
- Solucionar los conflictos a partir de la práctica del dialogo.
- Las garantías del debido proceso en todas las actuaciones académicas y disciplinarias. En dichas actuaciones deberán ser escuchados y sus opiniones deberán ser tenidas en cuenta, sin transgredir los derechos de los demás y atendiendo el conducto regular.

### ***Deberes del estudiante.***

Asumen el compromiso de respetar las normas y cuidarnos en comunidad dentro y fuera de la institución; se resaltan las relevantes para la investigación:

- Respetar a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. De igual manera empleamos un lenguaje respetuoso y cordial en las relaciones interpersonales dentro y fuera del plantel.
- Velar tanto por nuestra salud física y mental y por la de los demás.
- Mantener un comportamiento acorde con los valores institucionales, ya sea solos, en pareja, en grupo o en presencia de la comunidad general.
- Escuchar y acatar respetuosamente las observaciones realizadas por los directivos, profesores, compañeros y demás miembros de la comunidad educativa del instituto.
- Asumir un rol activo para participar en la definición de acciones para el manejo de situaciones convivenciales.

### ***Corresponsabilidad en la comunidad.***

La convivencia es participativa ya que interactuar con otros permite establecer vínculos que implican reciprocidad. Como comunidad son conscientes de la relevancia de la participación activa de cada uno de los roles, desde la individualidad y construcción colectiva. Por ello reconocen el dialogo, debido a que no solo hablan, sino que fundamentalmente escuchan, donde evidencian el compromiso de asumir responsablemente las acciones consigo mismos y con los demás, compartiendo propuestas, intercambiando ideas, opiniones, aceptando ideas diferentes donde pueden discernir. Lo anterior implica la sana convivencia de la comunidad.

Los integrantes de la comunidad educativa del EE –estudiantes, docentes, padres de familia, administrativos, personal de apoyo, maestros en formación y directivas– son conscientes del compromiso y responsabilidad ético-política frente a la sociedad colombiana en el marco tanto de las necesidades históricas como de la relevancia que la escuela tiene en el tejido de la sociedad; por ello cada uno de los integrantes de la comunidad vivencian en la cotidianidad educativa la responsabilidades tanto a nivel individual como colectivo.

De acuerdo con lo estipulado en la Ley 1620 de 2013 y decreto reglamentario 1965 de 2013, el EE asume de manera comprometida sus disposiciones. El comité de convivencia es el ente encargado de apoyar la labor de promoción, prevención, atención y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los DHSR, así como el desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de violencias escolares.

La participación se materializa en la organización del gobierno escolar y el organigrama que plasma la disposición de todos los integrantes de la comunidad educativa pedagógica.

#### ***Acompañamiento formativo.***

En el EE garantizan que todas las acciones son acciones pedagógicas formativas, orientadas a la creación de un ambiente adecuado para la consolidación de la sana convivencia. Frente a las situaciones que afectan la convivencia, el EE realiza protocolos para la atención, y solo si es necesario, la aplicación de sanciones, como procesos disciplinarios, crean compromisos en los estudiantes en corresponsabilidad con los padres de familia para corregir, enmendar o superar la falta cometida, lo cual se basa en el conducto regular y cuando lo ameriten las instancias correspondientes.

### ***Acciones pedagógicas formativas.***

- Promoción: son de carácter transversal, es decir, que las propone y desarrolla toda la comunidad y se traduce en campañas, jornadas, mensajes, eventos de todo tipo que ayuden a estimular, crear actitudes y comportamientos, comprensiones y visiones dignas de una comunidad educativa.
- Prevención: intervienen en situaciones que pueden dar inicio a un problema de convivencia (evitarla). Son advertencias, llamados de atención, medidas de precaución y disuasión basadas en diálogo verbal o escrito.
- Acompañamiento: restablecer los lazos, para fortalecer en los estudiantes la capacidad de dar razón de sus acciones y asumir sus consecuencias.
- Seguimiento: en garantía escrita, para reflejar la autoridad de la palabra, el dialogo, la reflexión y el compromiso de los involucrados, tanto a nivel individual como con la comunidad.

### ***Estrategias de acompañamiento formativo.***

- El hermano: retoma la formación de redes de transmisión de saberes y cultura.
- La mediación: como estrategia de resolución de conflictos, que interrumpe el ciclo de violencia.
- Círculos de restauración: Tienen por objetivo la restauración de los lazos rotos, se enmarca en “rituales de restauración”, donde los responsables de las faltas escuchan a los dolientes y se comprometen a reparar el daño para poder ser reconocidos por la comunidad como reparador.

El epicentro de la sana convivencia en la comunidad lo constituye la premisa de la participación efectiva en cuanto a la mediación y conciliación, con un rol relevante por parte de los estudiantes. Aquí adquiere sentido el hecho de que estos sean capaces, en su propia dignidad, de reconocer al otro como diferente y más aún como ciudadano, es decir, como interlocutor válido y de adentrarse en la comprensión de los conflictos.

### ***Instancias de la ruta de convivencia.***

Las instancias a las que cualquier integrante de la comunidad puede acudir para la atención de situaciones convivenciales con estudiantes, en corresponsabilidad con los padres de familia y acudientes son:

1. El docente de la asignatura, el docente responsable del curso, la persona involucrada.
2. El docente director de grupo.
3. El coordinador de convivencia.
4. Director(a) de la institución.
5. El comité de convivencia.
6. El consejo directivo del instituto.

### ***Acciones pedagógicas de acompañamiento para la ruta de convivencia.***

1. Reflexión profesor-estudiante: Charla entre el maestro y los implicados, cuando directa o indirectamente incumplan a la convivencia, y amerite una amonestación. Puede hacer uso de la mediación e invitar a otros, para la resolución del conflicto de manera dialógica y reflexiva.

2. Incumplimiento al pacto de convivencia: Cuando no hay cambio positivo luego del dialogo, se deja constancia en el observador, y se deja por escrito el cambio de comportamiento esperado.
3. Trabajo pedagógico formativo del Director del Curso: Su intervención para la resolución de una situación problemática, puede solicitar asesores de apoyo de orientadores – psicológicos, también citar a padres de familia.
4. Encuentro en Coordinación de Convivencia para Restauración: Su intervención con el estudiante, padres y director de curso para tratar la situación, por reincidir. El coordinador puede realizar círculos de restauración, para detectar, gestionar y resolver la situación, restablecer lazos afectivos, y en caso que la mediación no haya funcionado.
5. Encuentro en Dirección: Su intervención cuando la situación no presenta mejora.
6. Comité de Convivencia: El estudiante es remitido cuando se incumple nuevamente con los compromisos adquiridos. Allí se analiza el caso, se genera nuevos compromisos, y se decide si se remite a Consejo Directivo.
7. Estudio de incumplimiento del pacto de convivencia en el Consejo Directivo: Análisis del caso para tomar decisiones institucionales particulares.

***Obligatoriedad del cumplimiento de la Ley 1620 de 2013.***

Se resaltan las responsabilidades más relevantes de las que se acoge el EE:

- Garantizar a sus estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos escolares el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos.



- Empezar acciones que involucren a toda la comunidad educativa en un proceso de reflexión pedagógica sobre los factores asociados a la violencia y el acoso escolar y la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos y el impacto de los mismos incorporando conocimiento pertinente acerca del cuidado del propio cuerpo y de las relaciones con los demás, inculcando la tolerancia y el respeto mutuo.
- Generar estrategias pedagógicas para articular procesos de formación entre las distintas áreas de estudio.

### **Proyecto pedagógico transversal de sexualidad.**

El EE antes de entablar este proyecto, ya tenía trabajo realizado respecto a la sexualidad en la escuela, con el macroproyecto de Desarrollo Humano desde 1993, el cual, atendía la problemática afectivo-valorativo en los estudiantes, le apostaba a fortalecer el desarrollo humano en todas sus dimensiones, siendo una de ellas el manejo de la sexualidad con el objeto de aportar a la formación del ciudadano, donde identifican que, un aspecto que influencia el desarrollo humano es la violencia entre la comunidad educativa y la falencia educativa para promover la salud en relación con la sexualidad. Lo anterior es resultado de la época en que, identifican al sujeto como ser racional, afectivo y actuante en diferentes dimensiones. En ese sentido, entre sus propósitos está atender las necesidades de las relaciones interpersonales incluida la sexualidad, para ello, promueven el desarrollo humano a manera de taller, donde la practica pedagógica está en función de reconocer las tenciones que se vivencian en lo social que afectan la formación de la personalidad de los sujetos sociales.

Otro momento en el EE que se piensa la sexualidad es desde el departamento de Bienestar por orientación y psicología, donde ellos la desarrollan; por medio de talleres de aula, escuela de padres y atención de casos particulares reportados por maestro en su ejercicio

pedagógico; de manera transversal en el EE con los asuntos de autocuidado, afectividad según el rango de edad y las etapas de desarrollo.

Para el 2015 y 2016 el Proyecto Pedagógico Transversal de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) en el EE lo asumen como espacio de formación y atención de dinámicas que surgen a partir de la sexualidad, para ello se enfocan en la temática de autocuidado, como lugar del cuidado de sí mismo y del otro, atendiendo dos aspectos; el reconocimiento holístico del estudiante que se manifiesta en su crecimiento, y la manera en que se construyen las relaciones con el otro a nivel escuela, familia y sociedad. Lo anterior, desde el componente de participación democrática para la construcción de ciudadanía del estudiante, lo cual es posible en su vida cotidiana, ejerciendo autonomía y responsabilidad frente a la vivencia de su sexualidad.

Conciben la sexualidad como el proceso de construcción de identidad a partir de las relaciones con el otro en diferentes entornos, desde lo cultural, psicológico y biológico, pero en un sentido reflexivo donde los sujetos tienen determinación en asumir diferentes roles que ejercen en sus vidas, por ello les es fundamental pensar el autocuidado.

Otro momento importante fue en el 2016 con la conformación de un semillero de investigación juvenil para grados de sexto a once –con libre participación– liderado por biología, el cual busca reconocer y apropiar los diferentes componentes de la sexualidad a través del cuidado de sí mismo, como acto ético, relaciones interpersonales, procesos de desarrollo y crecimiento personal, enmarcado en lo cotidiano en cada proceso de formación. En cuanto a lo investigativo, se enfoca en problematizar las prácticas en relación al cuerpo como escenario de expresión para abrir la discusión de la sexualidad en la escuela con el propósito de impactar a la comunidad educativa en ampliar la concepción de sexualidad más allá de la dimensión biológica

y de genitalidad, a la histórica, emocional, social, cultural y virtual. Este último, el cuerpo virtual lo identifican en las prácticas de sexting, desde la concepción de género y la otredad, pensando en favorecer la convivencia en la comunidad.

Actualmente, el proyecto está en construcción y lo lideran cuatro maestros, los cuales plantean que el PESCC no se reduce a una catedra o taller, acogéndose a algunos lineamientos establecidos por el MEN en sus cartillas. El tema central es el *Cuerpo como Territorio* para abordar cada componente de la sexualidad, reconociendo el cuidado del cuerpo mismo para reconocer y cuidar el cuidado del cuerpo del otro, ya que conciben el cuerpo como lugar para fomentar la construcción de ciudadanía, entender las dimensiones de la vida humana, los imaginarios sobre sexualidad de la comunidad, los componentes biológicos, sociales, interpersonales, los cuales son atravesados por el contexto escolar y familiar, por ello, el cuerpo es un escenario de relaciones.

Ejecutaran estrategias para incluir a la comunidad educativa, buscando los aportes desde todas las dependencias, áreas y miembros, ya que, es una responsabilidad compartida que atraviesa todas áreas e instancias en el EE. Plantean como objetivo principal las practicas pedagógicas y reflexivas en torno a la sexualidad en el EE que permita a la comunidad educativa el reconocimiento del cuerpo como territorio, teniendo en cuenta el trabajo previo por áreas, reflexionar sobre las prácticas de sexualidad, y fortalecer espacios de formación para la comunidad en sexualidad.

### **Área de tecnología e informática.**

Su fin es fortalecer a los sujetos en capacidades críticas, reflexivas y analíticas para el mejoramiento de la calidad de vida y la construcción de alternativas para el progreso social, solución de problemas de orden sociocultural y la construcción de conocimiento científico para

el fortalecimiento de la economía del país. Se centra en la formación en tecnología e informática, la alfabetización tecnológica, desarrollo de conocimiento técnico, pensamiento tecnológico, uso de herramientas informáticas y de comunicación, competencias tecnológicas, y la formación profesional en cualquier campo, como ingeniería, diseño, gestión y administración, por ser el área de carácter interdisciplinar y transversal.

El EE concibe el área; para el acompañamiento a los estudiantes en los procesos de adaptación de su entorno entendiendo que la tecnología es la que más impacta desde hace unas décadas en gran medida el diario vivir, por ende y cogiéndose al MEN (2008), la tecnología busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformar el entorno utilizando racional, crítica y creativamente los recurso y conocimientos, en relación a ello, el EE posiciona la finalidad del área para crear cultura en pensamiento tecnológico en los estudiantes, en sus diferentes manifestaciones (expresión gráfica, mecánica, electricidad, electrónica, robótica y otros) para la solución de problemas.

La tecnología se alía con la informática por estar en una sociedad de la información, por lo cual el EE requiere desarrollar habilidades para potenciar el uso adecuado de la información y la comunicación e involucrarlos en los diferentes procesos educativos de la vida cotidiana, esto en relación a lo pedagógico, los estudiantes reciben una cantidad de información por fuera de la escuela (computador, celulares, internet, redes sociales), lo cual exige a los maestros estar a la vanguardia y en continua actualización de lo que vivencian sus estudiantes por medio de la tecnología, de tal forma que el aprendizaje lo orienten a los intereses y los propios conocimientos del sujeto estudiante. En ese orden de ideas, metodológicamente buscan que el estudiante sea reflexivo, activo y asuma una actitud crítica y de disposición hacia la asignatura, a resolver situaciones y problemas reales y cotidianos propios del contexto escolar.

Uno de sus objetivos es desarrollar habilidades para potenciar el uso adecuado de la información y la comunicación e involucrarlos en los diferentes procesos educativos y de la vida cotidiana, en relación a la formación integral. Siendo la base fundamental del trabajo en tecnología, la solución de problemas de tipo técnico tecnológico por medio del diseño y construcción de artefactos, máquinas y sistemas.

Según su plan de área, para los primeros niveles educativos se proyectan trabajar el impacto y las mejoras en las condiciones de vida generados por los productos tecnológicos, al igual en una de sus competencias (solución de problemas) disponen como aspecto relevante el impacto social. Por último, uno de sus ejes temáticos transversales es Ciencia, Tecnología y Sociedad, lo conciben como el impacto tecnológico a nivel social, económico, político, cultural y ambiental.

## **Capítulo 4**

### **Ruta metodológica**

El ejercicio de investigación se basó en la indagación crítica en respuesta al interés epistemológico emancipatorio que moviliza la intención del investigador; esto es, en la perspectiva de Habermas (1982) un lugar desde el cual el investigador se propone comprender las relaciones y dinámicas que se dan entre los sujetos que forman parte de la realidad de la escuela –maestros para el caso que nos convoca–, de manera que pueda aportar a la discusión reflexiva sobre sus modos de ser y estar con los sujetos en formación –estudiantes– en escenarios de educación formal a propósito de situaciones atravesadas por el asunto de la educación para la sexualidad de cara a la construcción de ciudadanía. Así, la apuesta metodológica que orienta el presente trabajo, se inscribe desde el paradigma cualitativo, específicamente en el enfoque socio-crítico en tanto pretende comprender al maestro en sus dos dimensiones, por un lado, como un agente formador y por otro como sujeto social.

Es por ello que en términos de elección metodológica se opta por la realización de un estudio de caso en cuanto se desarrolla mediante un proceso cíclico y progresivo con base a los temas o categorías establecidos, esto para la investigación descriptiva en cuanto se resaltan los aspectos más característicos, distintivos y particulares del objeto de estudio, siendo así que se aborda la institución desde las percepciones y experiencias de los agentes que la habitan, donde la unidad de análisis se constituye en una muestra representativa equivalente a nueve (9) maestros y maestras del área de tecnología e informática y a cuatro (4) maestros y maestras interdisciplinarios que lideran el proyecto pedagógico transversal de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en la institución.

Para la realización del ejercicio investigativo, se elige un establecimiento educativo ubicado en la ciudad de Bogotá, cuya naturaleza no se delimita entre las denominaciones de lo público o lo privado, lo cual demarca unas dinámicas particulares que invitan a ser comprendidas desde la especificidad de sus actores, toda vez que en él, se halla un gran número de maestros egresados de la Licenciatura en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), lo cual es significativo para la finalidad del análisis y el alcance de la presente investigación en cuanto busca aportar tanto a la institución en mención, como a la universidad y especialmente al programa de Licenciatura en términos del llamado hacia la reflexión sobre la formación de maestros para las necesidades de los contextos educativos.

Para el proceso de recolección de información, se hace necesario precisar que en un primer momento, fueron abordados los cuatro maestros que lideran el proyecto transversal, por medio del diseño del instrumento entrevista a profundidad (Ver Anexo B), para el análisis contextual, la entrevista se realizó a cada uno donde se obtienen las diferentes percepciones ya que cada uno es de diferente disciplina; licenciados en biología, comunitaria, filosofía y educación física, y en segundo momento, se acude a los maestros del área de tecnología e informática, donde se les aplicó el instrumento encuesta (Ver Anexo C), el cual contiene 23 preguntas de tipo cerradas, abiertas y de frecuencia medidas desde una escala Likert para indagar sobre la situación actual, identificar cómo se vincula y las formas de relación con el tema principal de la investigación, desde sus percepciones y experiencias, de lo que acontece en el aula de tecnología e informática cotidianamente en relación con asuntos de la educación para la sexualidad, con el fin de orientar la discusión hacia visibilizar las posibilidades del currículo y el currículo oculto.

La encuesta es propositiva y diagnóstica; se proponen puntos de relevancia en donde los datos suministrados por los maestros de tecnología e informática indicaran la identificación de variables y categorías; es diagnóstica cuando efectivamente se debela la posición desde la cual, comprenden ellos, la Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, y cómo intervienen en situaciones que demanda su corresponsabilidad, frente a, la normativa, las políticas educativas e institucionales. Para que así la encuesta arroje los resultados concluyentes para el presente trabajo, entendiendo que en cada pregunta hay implícitamente una hipótesis que a partir de las evidencias se confirman, se descartan o presentan categorías emergentes.

### ***Análisis de datos.***

Para el procesamiento de la información; el análisis de las entrevistas fue por medio del programa informático Atlas Ti contando con el gran cumulo de información, donde se codifica las entrevistas a razón de las categorías preliminares, generando relaciones que dan respuesta a la comprensión de las categorías desde las percepciones de los maestros que lideran el proyecto transversal, en sus respuestas. A partir de ello se construyeron tres redes semánticas con las categorías designadas para la investigación, con el fin de construir la relación de la teoría con la realidad, lo cual, genera la caracterización complementaria del contexto, en función de la discusión con los resultados generales.

Para el análisis de las encuestas, primero se tabularon las respuestas y por medio de la estadística descriptiva, se evidencian los datos en gráficas y porcentajes, debido al gran volumen de datos, para el informe se resaltaron los hallazgos representativos y significativos para la discusión de los resultados generales. Se procedió a analizar cada una de las 23 preguntas tanto estadísticamente como interpretativamente, ya que el instrumento permitió problematizar sobre



cada aspecto que se encontraba, por lo cual es el apartado más denso del documento en cuanto contiene las conclusiones específicas.

Vale aclarar y de acuerdo con la UNESCO (2015):

El uso de lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optados por usar, en algunos casos, la forma masculina en su tradicional acepción genérica, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres como mujeres, sin evitar la potencial ambigüedad que se derivaría de la opción de usar cualquiera de las formas de modo genérico. (p,13)

## **Capítulo 5**

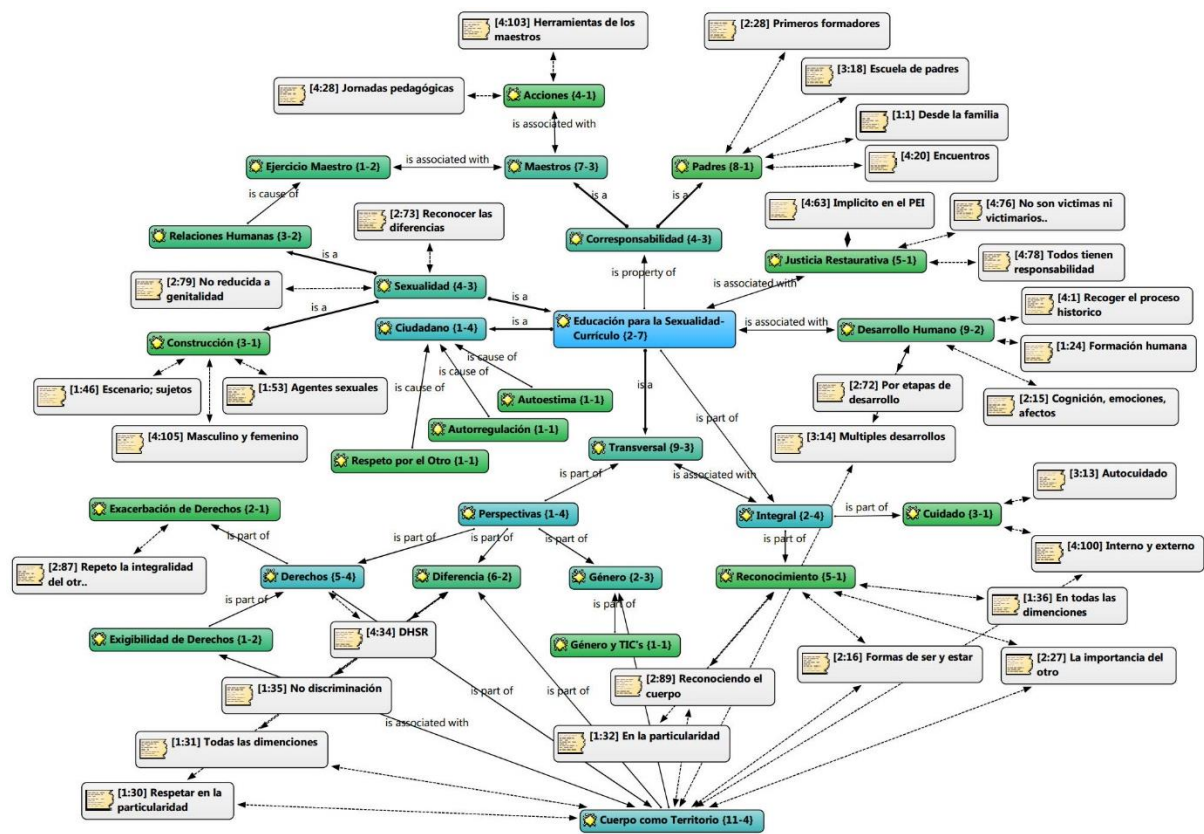
### **Análisis de resultados.**

#### **Análisis de entrevistas**

El presente análisis dividió los elementos de las entrevistas (Ver Anexo B) en tres grandes categorías preliminares (educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, formación y tecnología-sociedad) del ejercicio investigativo, con el fin que el procesamiento de la información fuera conexo y procedimental, debido al gran volumen de información, esto, para darle tratamiento de datos. Las tres categorías se alimentan de cuatro entrevistas a profundidad realizadas a cada uno de los maestros que lideran el proyecto pedagógico transversal, a partir de ello, surgen de cada categoría unas categorías emergentes que permitieron la comprensión y la estructuración de redes semánticas que sintetizan y codifican la información.

Cada red semántica da cuenta de lo que se encontró en función de las categorías, es decir, es la representación gráfica de los datos obtenidos y el conocimiento que posee la institución sobre los temas, el trabajo del investigador fue relacionar y describir, a partir del discurso de los entrevistados y posibilitado por el conocimiento teórico para el ejercicio investigativo.

**Red semántica currículo de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.**



Los cuatro maestros que lideran el proyecto están de acuerdo en tener que pasar el proyecto pedagógico transversal por el eufemismo de “*El cuerpo como territorio*”, para no afectar la susceptibilidad tanto de los maestros como de los padres en cuanto que, la percepción o juicio que pueden tener de la sexualidad pueda que no les permita acercarse o apropiarse tanto de la formación como de la conciencia de asumir que; en sus dinámicas de relacionamiento cotidiano se vive y se ejerce la identidad sexual de cada individuo que interactúa en cualquier escenario de socialización.





medios tecnológicos– en los modos de relacionamientos contemporáneo si es un factor a tener en cuenta allí en cuanto abre la discusión; lo individuos exponen su identidad, manifiestan sus construcciones y expresiones de género, y, sobre todo posibilita unas relaciones cotidianas que pueden albergar dinámicas violentas, como lo es el ciberacoso, es a partir de allí que se vincula y se abre el lugar de corresponsabilidad del maestro de tecnología e informática en cuanto a formación para el ejercicio pleno de la sexualidad y el ejercicio activo de la ciudadanía.

### **Consideración a partir del análisis de entrevista.**

Acorde al análisis que se realizó, es importante pensar que, no porque asignen para el proyecto a unos maestros de algunas diferentes áreas (Biología, Filosofía, Comunitaria y Educación Física) del saber significa que es transversal, es interdisciplinariedad, entendiendo que lo transversal es aquello que atraviesa todos los campos del saber, aunque la temática es transversal por ser propia del sujeto (la sexualidad) por atravesar todos los ámbitos en él y siendo una dimensión constitutiva del ser, el sujeto estudiante es el que se aproxima los distintos campos del saber; la educación para la sexualidad como proyecto transversal, no se percibe así en la medida que: aunque lo piensen desde cuatro distintas disciplinas para abordar a las otras, si hace falta el aporte o posición de las otras disciplinas en cuanto lo entienden como “*un espacio de construcción de sujetos*”, asunto que le confiere a toda la comunidad, y “*relaciones humanas*” lo cual es propio de todo escenario de relacionamiento cotidiano, como lo es el aula, y aun así, no basta con agotar la mirada en que es transversal en la medida de, atraviesa todo el currículo, en cambio, que toda la institución gire en función de ello; una formación de identidad como individuo, tanto sexual como ciudadana, de forma participativa y consiente.

### **Análisis de encuestas**

El siguiente apartado contiene el análisis de resultados obtenidos del instrumento encuesta que consta de 23 preguntas, las cuales serán representadas estadística y gráficamente según criterios de frecuencia, preguntas cerradas y preguntas abiertas; para la representación de datos en gráficas de escala Likert de cinco criterios (Nunca, Casi nunca, Muy pocas veces, Muchas veces, Siempre), se escoge un matiz de colores, siendo azul “Nunca” a rojo “Siempre”, prestar atención para los resultados más representativos de cada pregunta; a los datos que corresponden a preguntas cerradas de SI o NO de la percepción de los encuestados, se valoraran con un tratamiento estadístico básico de porcentajes; y las preguntas abiertas, que derivan de la entrevista a profundidad realizada al grupo que desarrolla y lidera el Proyecto pedagógico transversal de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) del Establecimiento Educativo (EE), se les hará un tratamiento más interpretativo que estadístico, el investigador hace de la misma asociando y agrupando las respuestas.

El análisis de cada respuesta constara con un análisis estadístico según la información que arroja los resultados, y un análisis interpretativo consecuente a la contextualización y caracterización formulada anteriormente.

La encuesta se aplicó a una unidad muestral de nueve participantes de un establecimiento educativo de Bogotá, a los maestros del área de tecnología e informática. Se realiza una breve explicación textual de los resultados obtenidos. Tener en cuenta que las categorías analíticas (CA) que movilizan el presente trabajo son: CA1. *educación para la sexualidad*, CA2. *tecnología y sociedad*, y CA3. *formación del maestro*; donde a partir de los resultados salieron concluyentes las categorías emergentes (CE) escogidas respectivamente: CE1. *violencia escolar*,

CE2. *sexualidad - convivencia*, CE3. *DHSR – diversidad*, CE4. *impacto social*, CE5. *currículo oculto*.

Las respuestas de las preguntas abiertas se agruparán según tendencia de repetición, las cuales tendrán un tratamiento categorial que debelen afinidad con alguna categoría analítica (CA) o expongan algunas categorías emergentes (CE).

Al finalizar cada análisis se evidenciarán las variables-categorías más representativas que emergen de cada pregunta de la encuesta. Se evaluaron a los maestros al margen de la normativa y las políticas vigentes que giran en torno a la educación para la sexualidad en un estudio de caso emblemático que asume este tipo de temáticas.

La encuesta es propositiva y diagnóstica; se proponen puntos de relevancia en donde los datos suministrados por los maestros de tecnología e informática indicaran la identificación de variables y categorías; es diagnóstica cuando efectivamente se debela la posición desde la cual, comprenden ellos, la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, y cómo intervienen en situaciones que demanda su corresponsabilidad, vs, la normativa, las políticas educativas e institucionales. Para que así la encuesta arroje los resultados concluyentes para el presente trabajo, entendiendo que en cada pregunta hay implícitamente una hipótesis que a partir de las evidencias se confirman, se descartan o presentan categorías emergentes.

El análisis a realizar es a la luz del instrumento, la información reportado por los maestros sobre lo que acontece en sus aulas, reconocer la relación de este maestro con la educación para la sexualidad, y el aporte desde esta perspectiva, no a los estudiantes, por lo cual, las percepciones obtenidas de los maestros serán los elemento para generar interpretaciones sustentadas por la teoría en donde se enmarca la investigación.



# 1. CAI. Educación para la sexualidad: escenarios de faltas a la convivencia (CEI.

## violencia escolar-convivencia)

Para efectos de la comprensión estadística de ésta pregunta se decide descartar el criterio

“Siempre” ya que en la institución no lo reportan. Se procede a analizar cada variable estadística

(Espacios Escolares como *aula de clase, entrada y salida de la institución, pasillos, patios,*

*comedor, gimnasio y baños*, donde reportan frecuencia de faltas a la convivencia), la pregunta

que moviliza este análisis es: “*De los siguientes espacios y bajo su conocimiento, ¿en cuáles se*

*reportan situaciones de faltas a la convivencia? ¿Qué frecuencia?*”. Para fines organizativos al

final se destacarán las variables (espacios escolares) de mayor incidencia o más representativas

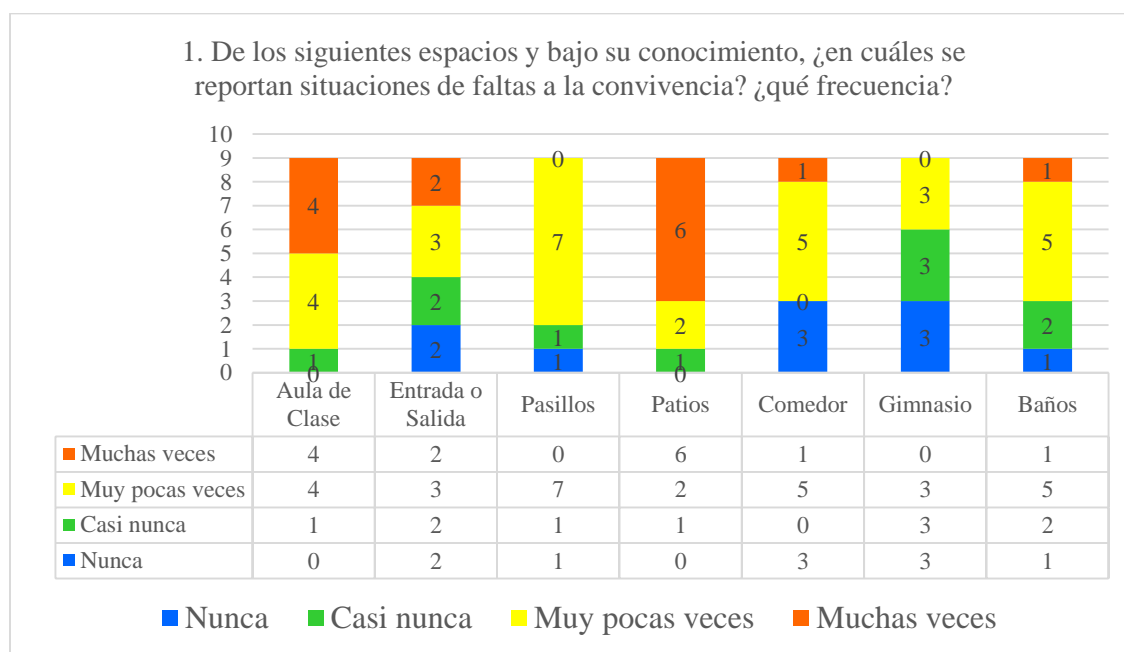
para la interpretación a la luz de las categorías y el contexto. Propósito de la pregunta: ¿Dónde se

localiza las faltas a la convivencia? la pregunta se plantea para destacar los espacios de mayor

incidencia de las faltas a la convivencia, para que los maestros reporten donde se ubican

mayormente ejercicios de violencia escolar, entendiéndola como, cualquier manifestación de

daño hacia otro.

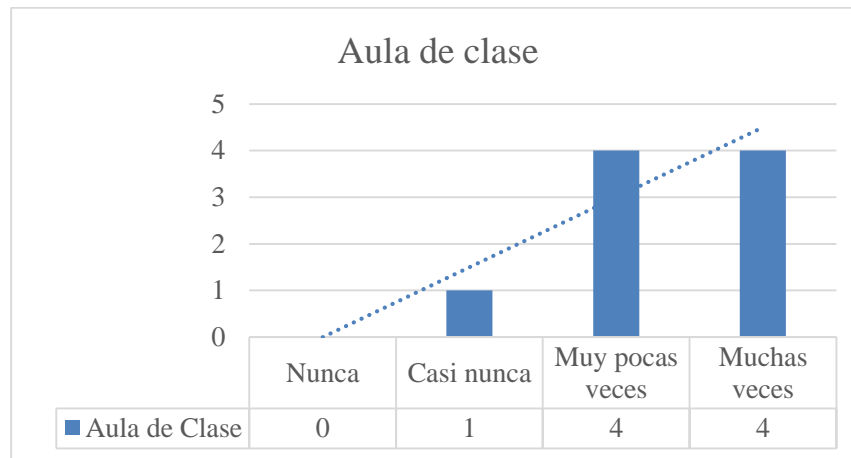
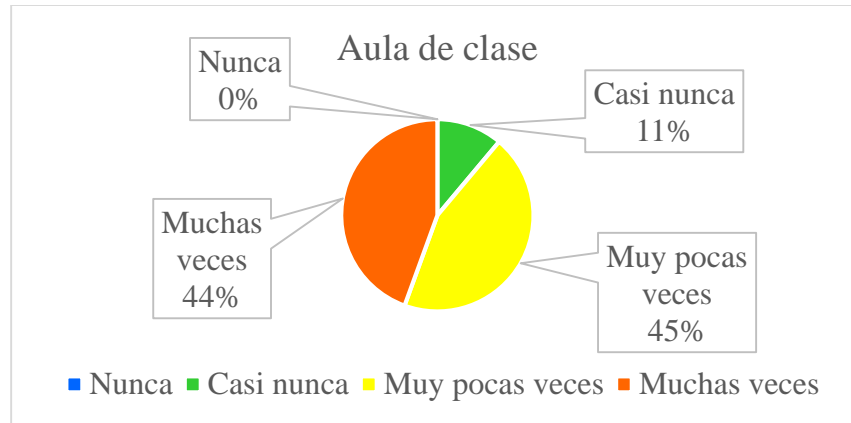


La grafica dice que, entre los espacios físicos de la institución los maestros han evidenciado más prácticas de las faltas a la convivencia en, primer lugar, en los patios y en segundo lugar las aulas de clase.

Al respecto se resalta que en las aulas como segundo lugar donde más se presentan situaciones de las faltas a la convivencia, se invita a problematizar el hecho en que, es el aula donde se evidencia, primero, alta frecuencia de manifestaciones de violencia, segundo, como lugar donde más hay una acción puntual del maestro, lo cual haría pensar ¿hasta dónde los maestros le dan manejo a ese tipo de situaciones?

Entendiendo también, que el maestro de la asignatura o responsable del grupo, el primer involucrado y responsable en actuar para intervenir en cualquier situación de conflicto convivencial, es el primero en generar una acción significativa para reparar la relación que se deconstruye en ese tipo de situaciones por medio de la conciliación, el dialogo y la mediación, ahora bien, surge ¿en cuántas de esas situaciones de mayor presencia, lo maestros intervienen, y en cuales el maestro delega a otras instancias?, la continuación de las preguntas propuestas para el cuestionario, dotaran de información para hacer la interpretación de las razones y la situación actual de la relación de: educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, la formación de los maestros del área de tecnología e informática, y el componente de formación de los maestros, tecnología y sociedad. Con interés en encontrar, si lo hay, lo puntos de encuentro entre estas categorías de análisis propuestas para la investigación.

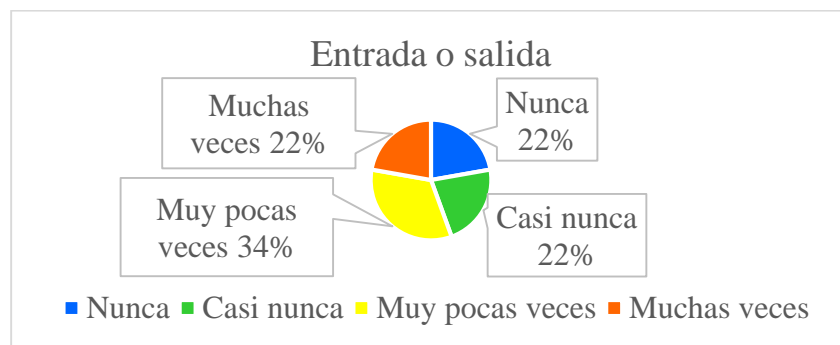
Se interpreta que hay sujetos que ejercen formas de violencia de orden más simbólico que físico, en las aulas y en los patios (se convoca el estudio en mantener la atención en las aulas). Se procede a hacer el análisis estadístico e interpretativo de cada escenario, comprendiendo su tendencia y el reporte según la percepción de los maestros.

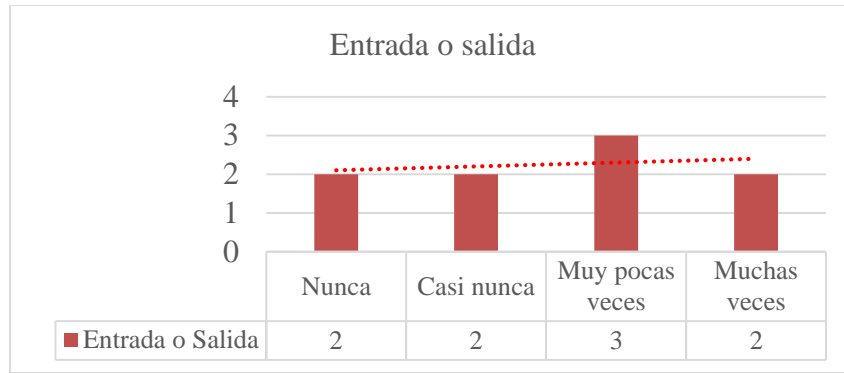


#### *Análisis estadístico:*

Se evidencia que en el *aula de clase* reportan un alto grado de frecuencia de las faltas a la convivencia con un porcentaje 44% de presencia en muchas veces y 45% en muy pocas veces.

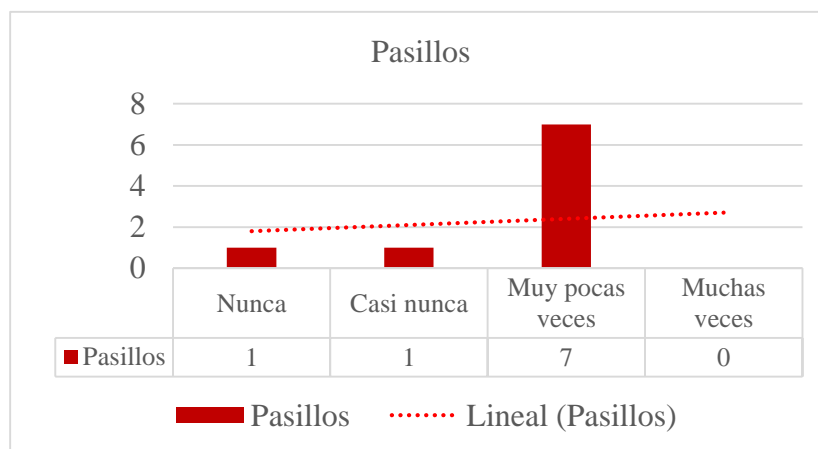
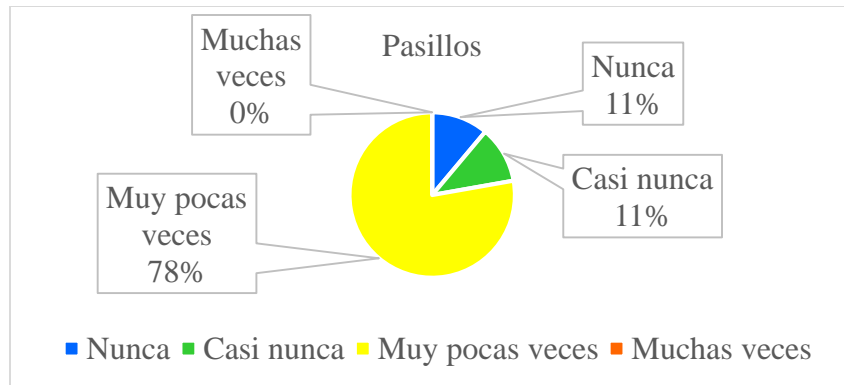
La gráfica de barra indica la línea de tendencia la cual tiene una pendiente muy ascendente, informa que las faltas a la convivencia en éste escenario tienden a permanecer o aumentar.





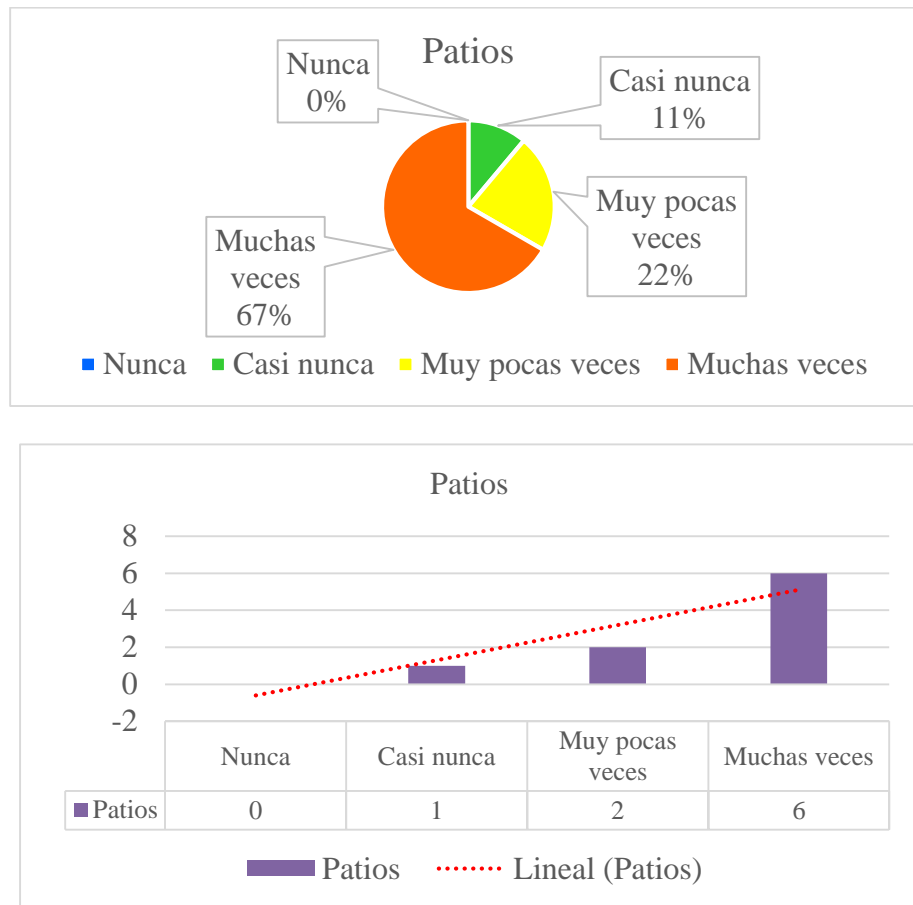
*Análisis estadístico:*

En la *entrada y la salida* de la Institución, aunque si es existente la presencia de las faltas a la convivencia, y la línea de tendencia indica ascendencia, no es tan representativo como el anterior escenario, con una frecuencia alta del 56% y baja del 44%.



### *Análisis estadístico:*

Igual que el anterior, los *pasillos* donde circulan los estudiantes, aunque hay presencia, es bastante baja la tendencia, las acciones que realizan en los pasillos, o podrían no ser observadas, o directamente no es un espacio de relacionamiento muy conflictivo. La muestra está de acuerdo con un 78% de presencia de muy pocas veces que pudieron haberlas evidenciado, o escuchado que sucedieran.

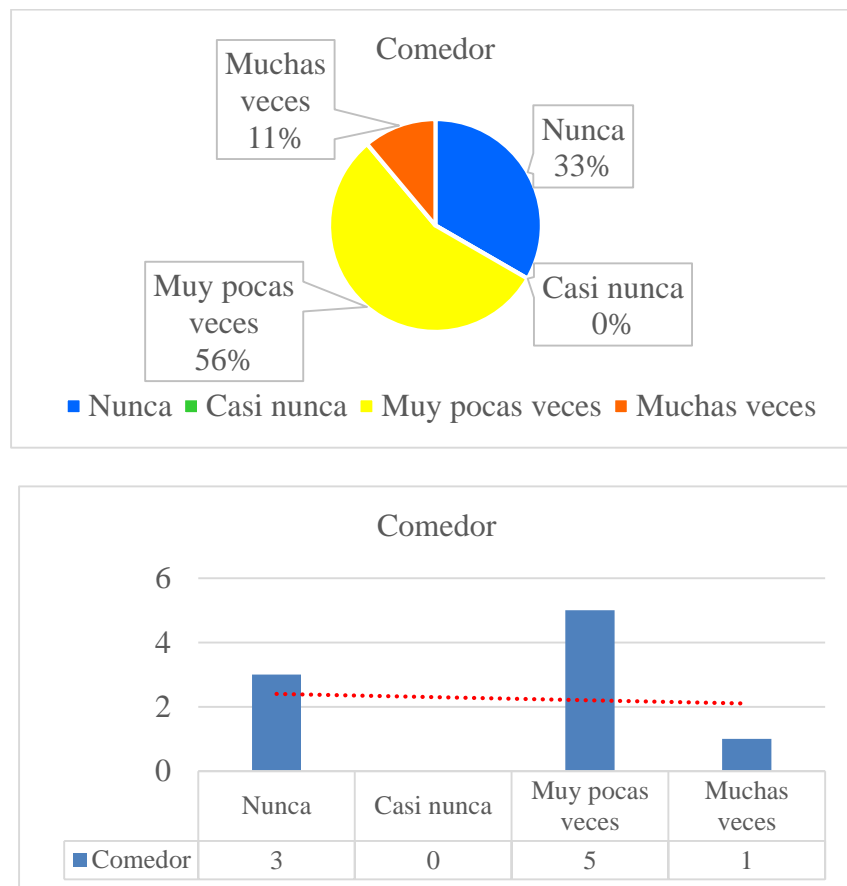


### *Análisis estadístico:*

*Patios* es el espacio de mayor frecuencia de las faltas a la convivencia reportada en la institución, con un 67% de mucha presencia y un 33% de baja. La tendencia indica que es el espacio de mayor incidencia; tiende a aumentar y a permanecer las faltas de la convivencia.

### *Análisis interpretativo:*

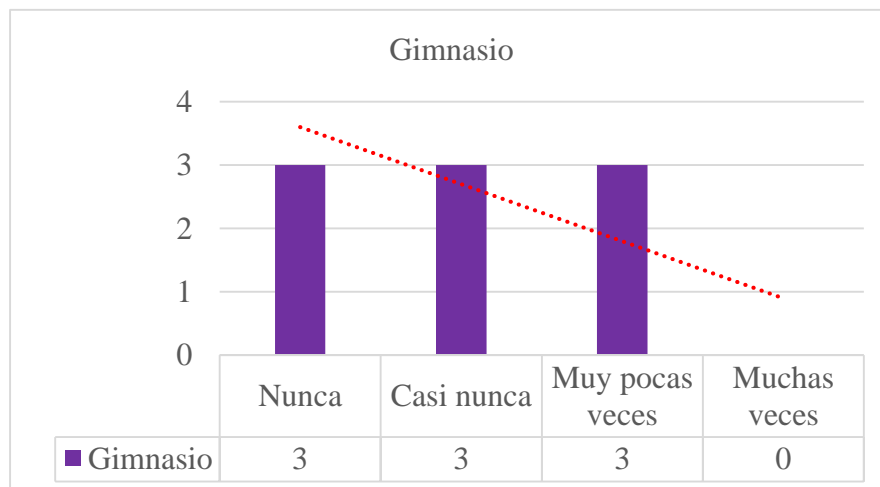
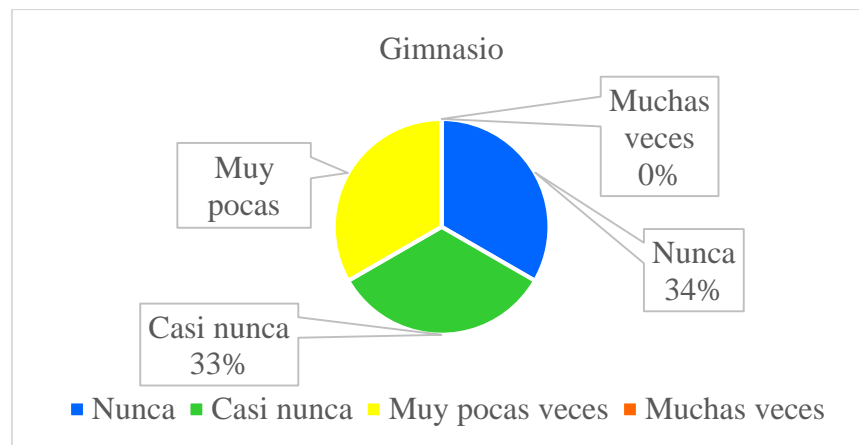
Surgen cuestiones: ¿qué acciones pedagógicas son necesarias para que baje la tasa? ¿por qué es el espacio de mayor frecuencia de las faltas a la convivencia en la institución? ¿cuáles son las razones? se puede entender dos cosas; la primera es en relación al acompañamiento obligatorio por parte de los maestros en todo espacio físico de la institución, la relación maestro-estudiante en los patios es distinta al rol que cumple como maestro en el aula.



### *Análisis estadístico:*

El *comedor* es uno de los espacios de más bajo reporte con un 33% de nunca sucede y un 56% de muy poco, aunque hay presencia, se podría decir que está controlado cuando la tendencia

estadística informa que está ascendiendo, al igual puede entenderse que es un espacio relativamente tranquilo, que cumple su función sin un alto grado de agresión.



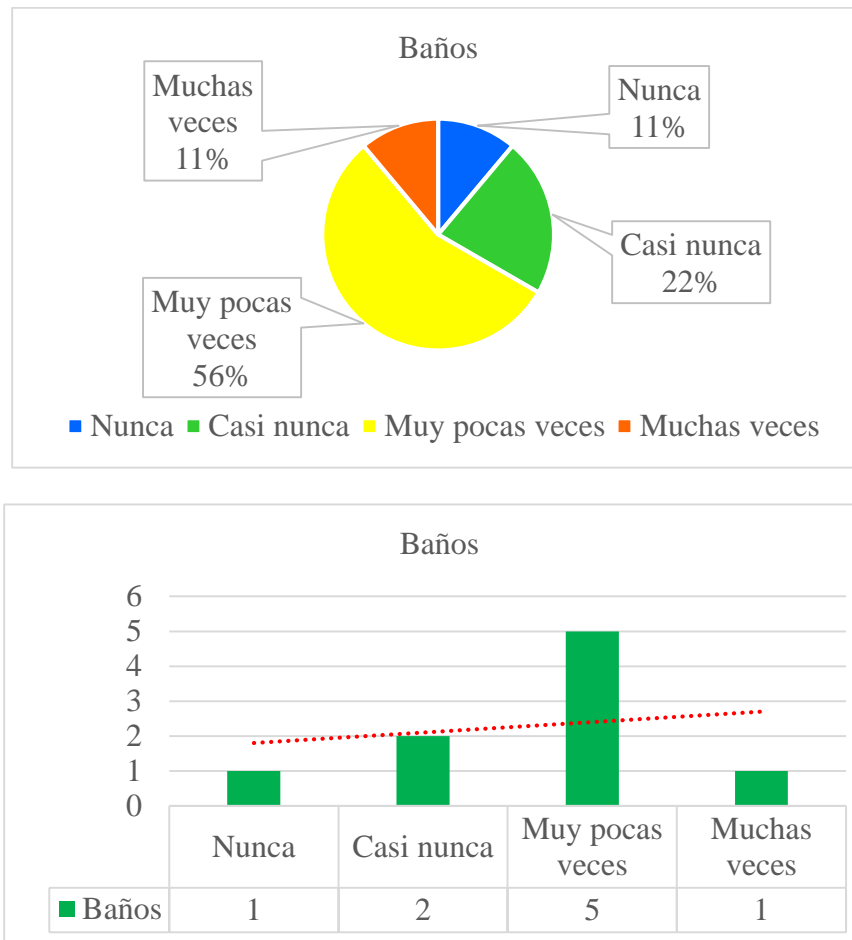
#### *Análisis estadístico:*

El *gimnasio* es el espacio de menor presencia o menos conocimiento de las faltas a la convivencia reportado por la institución con un 100% de baja frecuencia, al igual la tendencia informa que está disminuyendo las faltas a la convivencia.

#### *Análisis Interpretativo:*

Siendo un espacio de uso extracurricular, sea que se realicen actividades donde participa u observa el maestro, hay un mayor dominio de las disposiciones o acciones que ejercen los

estudiantes, sea por salir de la rutina del aula, o por ser un espacio de relacionamiento estable y armónico por razones de: esparcimiento en el espacio, acondicionamiento físico, o libertad de movimiento.



#### *Análisis estadístico:*

En los *baños* hay presencia significativa de las faltas a la convivencia o situaciones problemáticas reportadas con un 56% de muy poca y solo un 11% de mucha, aunque la tendencia indica que es un espacio donde puede aumentar o permanecer las faltas a la convivencia.

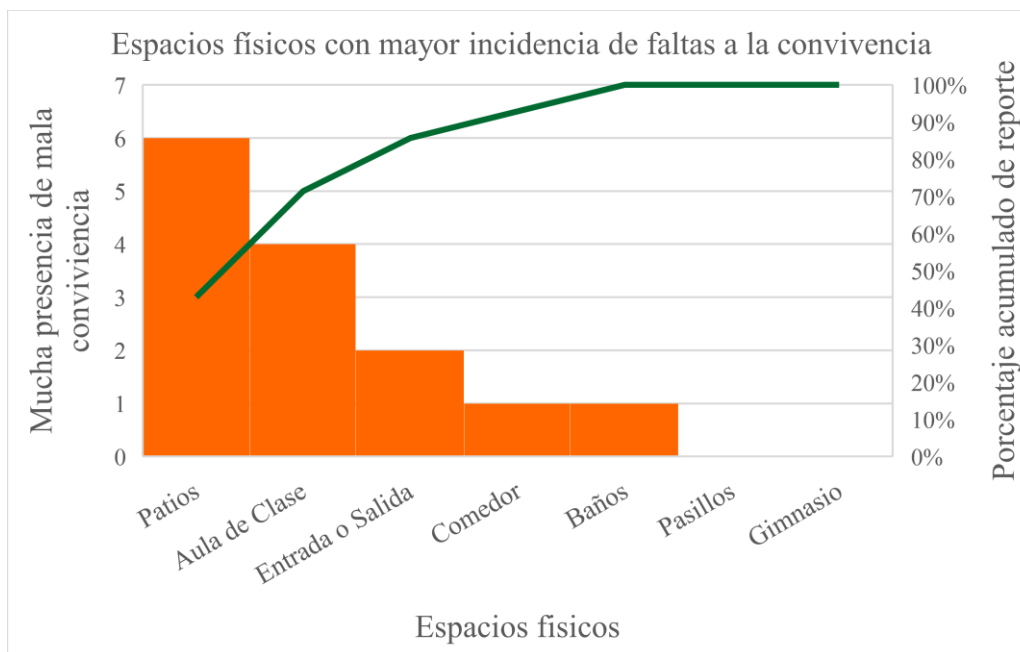
#### *Análisis Interpretativo:*

Es un espacio de menor presencia de símbolos de poder que puedan estar presentes, sin incurrir en que “vigilar” sea parte primordial del rol del maestro; para los estudiantes es más



fácil generar acciones poco convivenciales cuando no sienten la presencia de símbolos de autoridad, y no tienen la obligación de ejercer una sana convivencia.

El orden de los espacios con mayor reporte de las faltas a la convivencia se evidenciará en la siguiente gráfica.



#### *Análisis estadístico:*

Como se evidencia, los espacios más representativos para las faltas a la convivencia son los *patios* en primer lugar con un 33% de baja presencia y un 67% de mucha; las *aulas de clase* con un 56% de baja presencia y un 44% de mucha, la muestra reporta en ambos un 0% para el criterio de nunca, al igual la tendencia estadística informa según su magnitud ascendente que las faltas a la convivencia está en incremento o que tiende a perdurar.

#### *Análisis interpretativo:*

Se hace la salvedad; en la institución siempre hay un acompañamiento en todos los espacios físicos, donde diferentes maestros son asignados, los estudiantes siempre están bajo la observación y acompañamiento de la comunidad de maestros.

Planteamientos de análisis (a modo de inferencias e interrogaciones):

1. Los patios son espacios de libre acción, da lugar a que emerjan situaciones donde los estudiantes no ejerzan una sana convivencia, referida a que acontezcan situaciones de violencia escolar, con mayor presencia que en las aulas.
2. Los patios no son el espacio visto desde la “vigilancia”, sino desde el acompañamiento, en ese momento el rol cambia, la interacción es diferente en relación a las aulas, siendo dinámicas más afables, y cabe la explicación en que los estudiantes se “relajan” y no sienten la observación directa de los símbolos de poder.
3. No necesariamente el estudiante que agrede en los patios, agrede en las aulas, pero la conducta de las faltas a la convivencia

***2. CA1. Educación para la sexualidad: presencia de formas o manifestaciones de violencias por género o por diferencia de (CE1. violencia escolar-convivencia)***

Propósito de la pregunta: ¿qué formas de violencia se vivencian en el aula de tecnología e informática, particularmente por género o diferencia? ¿cuáles manifestaciones de violencias escolares se evidencian en el aula de clase de tecnología e informática por género o diferencia?

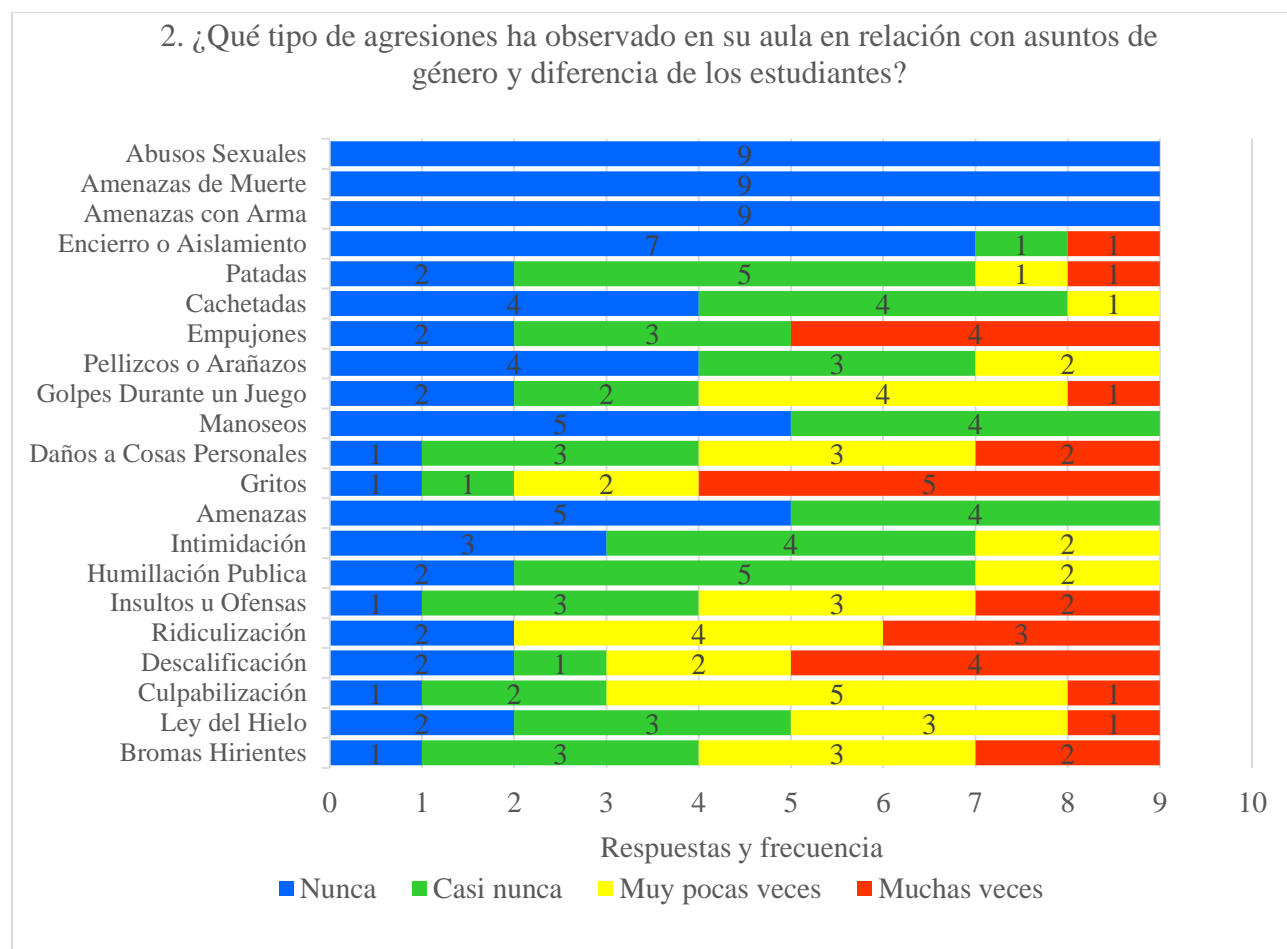
La pregunta se plantea para identificar los tipos o manifestaciones de violencias en el ámbito escolar, particularmente en el aula de tecnología e informática. Las violencias caracterizadas y escogidas para esta pregunta van acorde al violentómetro<sup>11</sup>, el cual mide los tipos de violencias y las asigna de menor a mayor relevancia y preocupación. Para el caso de la

---

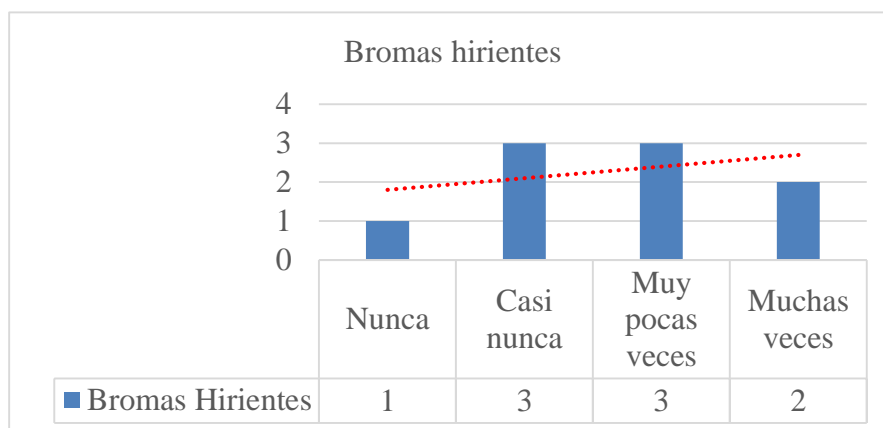
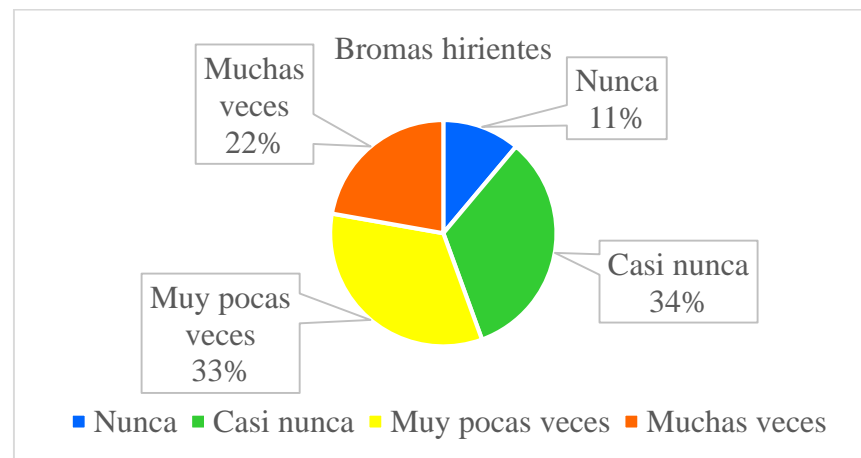
<sup>11</sup> Investigación desarrollada en el 2009 por la UPGPG se tituló Dinámica en las Relaciones de Pareja, y en ella se llevó a cabo la aplicación de una encuesta a más de 14 mil estudiantes de nivel medio superior y superior del IPN, equivalentes al 10 por ciento de la población total. D.R. Instituto Politécnico Nacional (IPN), Av. Luis Enrique Erro S/N, Unidad Profesional Adolfo López Mateos, Zacatenco, Delegación Gustavo A. Madero, C.P. 07738, México, Ciudad de México, 2009-2015. <http://www.genero.ipn.mx/test/paginas/violentometro.aspx>

institución, se aclara que la intención de esta interrogante es propositiva respecto a las violencias que plantea, en la cual los encuestados esclarecerán cuales surgen, cuales se descartan y cuales se les dará prioridad según su experiencia y percepción. Se hará la interpretación estadística y analítica a la vez, para conjugar al final las manifestaciones de violencias según tendencia y frecuencia, y lograr una articulación conclusiva sobre el reporte de la institución. Por efectos de la comprensión estadística, en ésta pregunta se decide descartar el criterio “Siempre” ya que en la institución no lo reportan. Se procede a analizar cada variable estadística (violencias presenciadas en el aula tecnología e informática). La pregunta que moviliza este análisis es:

*“¿Qué tipo de agresiones ha observado en su aula en relación con asuntos de género y diferencia de los estudiantes?”.*



Para fines organizativos al final se destacarán las variables (violencias escolares) de mayor incidencia o más representativas para la interpretación a la luz de las categorías y el contexto. Al igual finalizando el análisis, a modo de teorización, se pretende proponer a partir de los resultados una escala tipo violentómetro, que esclarezca cuales son las violencias más significativas en el orden en que son reportadas por los maestros, con el fin de destacar los puntos de mejora, lo cual estará apoyado por las recomendaciones que plante la investigación.

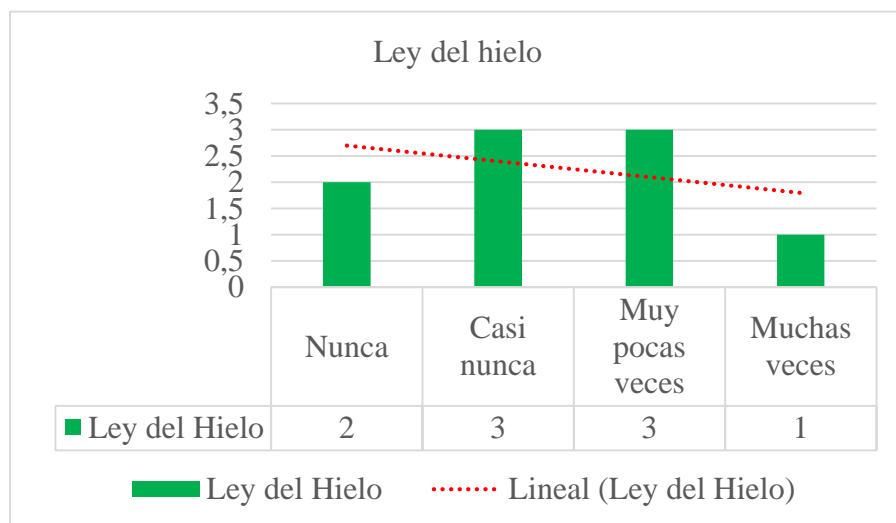
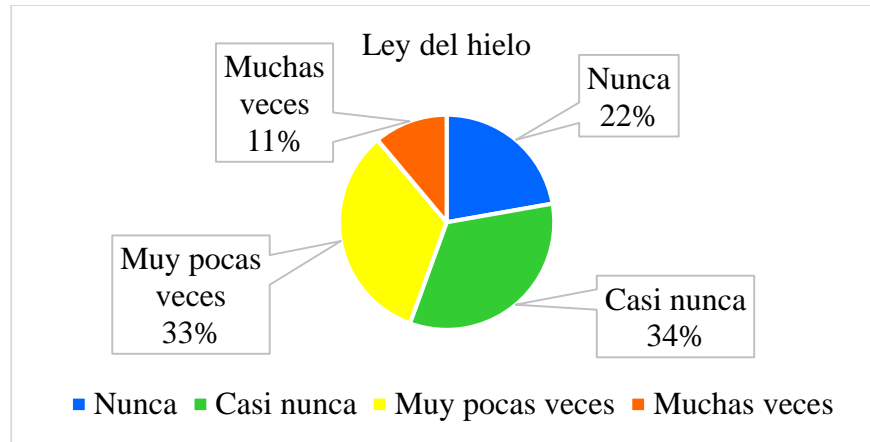


#### *Análisis estadístico:*

Como se evidencia en la gráfica, existe un nivel significativo de alta incidencia de *bromas hirientes* en el aula, con un 52% de alta frecuencia, al igual, la línea de tendencia es ascendente lo que indica que es una violencia que persiste o que tiende a aumentar.

### *Análisis interpretativo:*

Aunque es una manifestación de violencia leve o preventiva según el estudio del violentómetro; que los estudiantes la ejerzan puede inferirse en: esta naturalizado el trato en verbalizaciones o acciones peyorativas para la reasignación a los roles sociales; que hay un modo de relacionamiento basado en burlas como anulación simbólica, y muchas veces publica, del otro.

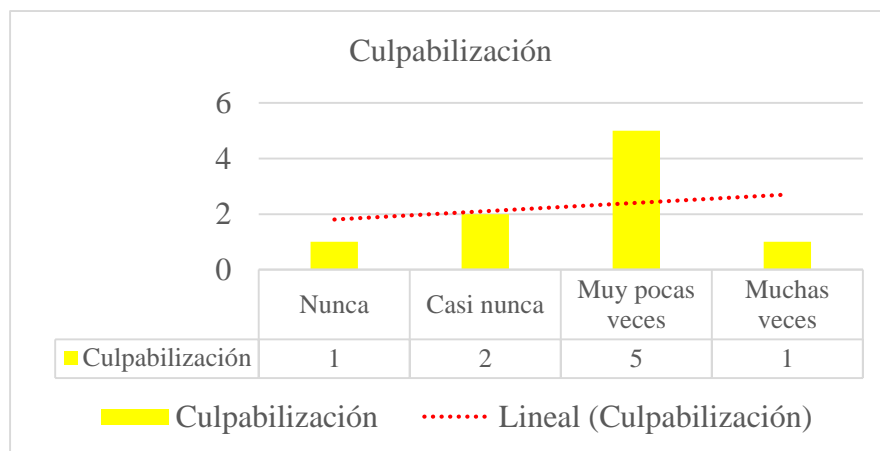
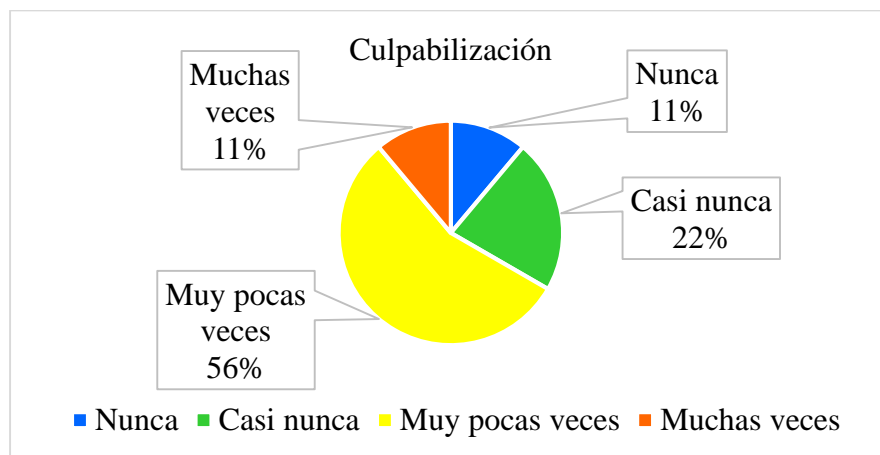


### *Análisis estadístico:*

La ley del hielo se presenta con un 11% de mucha frecuencia, un 67% de baja y un 22% de nunca acontece en el aula, al igual la tendencia indica que es una situación que no aumentara o que es poco reconocida.

### *Análisis interpretativo:*

En el caso de la *ley del hielo*, sinonimo de ignorarse o presindir, entre las dinamicas de relacionamiento de los estudiantes en el aula, aunque si es persibida por los maestros, es una situación no muy reiterativa o que esta bajo control del maestro en la medida en que las relaciones que se forjan en su aula no incurren en ignorarse entre compañeros.

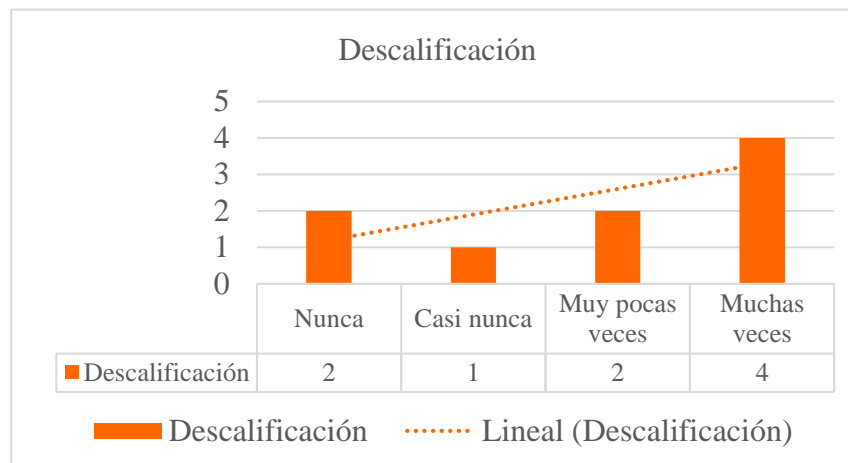
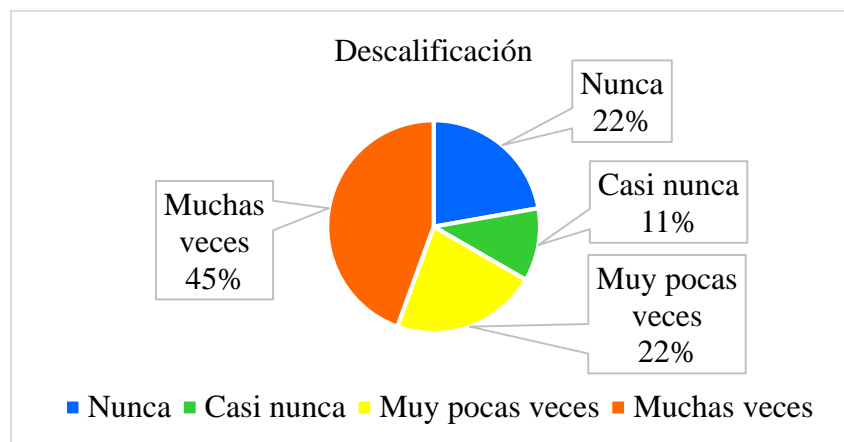


### *Análisis estadístico:*

Frente a situaciones donde algún o algunos estudiantes *culpabilicen* o acusen a otro de sus compañeros de algún delito, falla o infracción, aunque si se presenta con un 11% de mucha frecuencia, y muy poca con un 56%, es una situación que ocurre en baja medida que tiende a estar presente o a perdurar según la línea de tendencia.

### *Análisis interpretativo:*

Se puede entender que las acciones de acusación o denuncia de alguna mala conducta entre estudiantes surgen solo cuando es verídica, no por libre deseo de perjudicar la dignidad del otro.

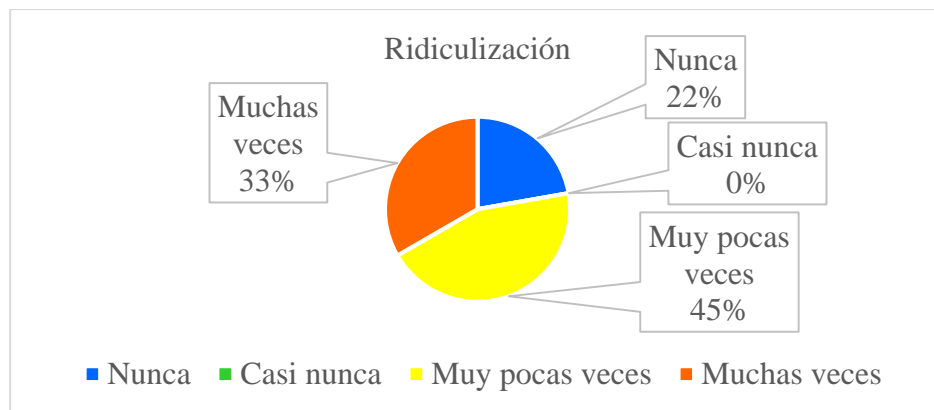


### *Análisis estadístico:*

La manifestación de violencia como la *descalificación* es bastante reiterativa en el aula, con un 45% de mucha presencia y un 22% de poca presencia, es importante destacar que tiende a permanecer o a aumentar.

### *Análisis interpretativo:*

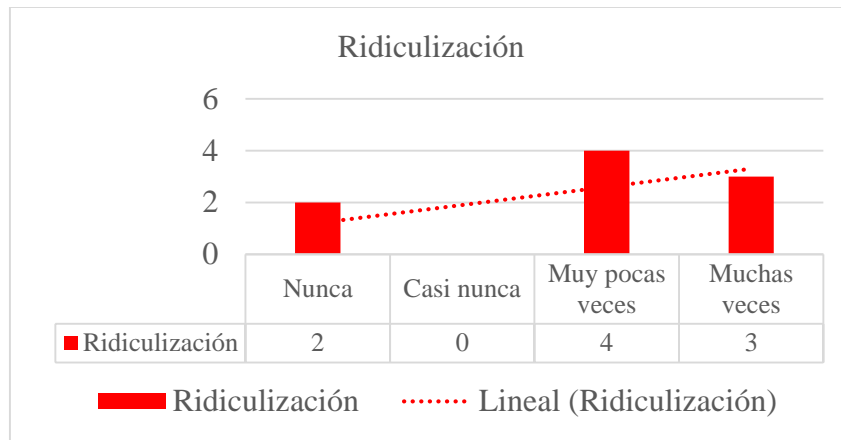
Se puede entender como *descalificación simbólica*: como un continuo de actitudes, gestos y conductas cuya existencia es para la opresión y subordinación de otro, por razones ajenas a él, pero significativas para quien la ejerce; también es un tipo de discriminación, o en otras palabras, una micro-discriminación<sup>12</sup> para la desacreditación o anulación simbólica del otro que se presentan en la cotidianidad. Hay la posibilidad que los maestros no posean las herramientas pertinentes para conciliar, mitigar o prevenir estas conductas en su aula de clase, aspecto a tener en cuenta.



---

<sup>12</sup> Planteamiento entendido por Margarita Mayo, más información:  
<http://www.finanzas.com/noticias/economia/20180307/margarita-mayo-business-school-3797527.html>



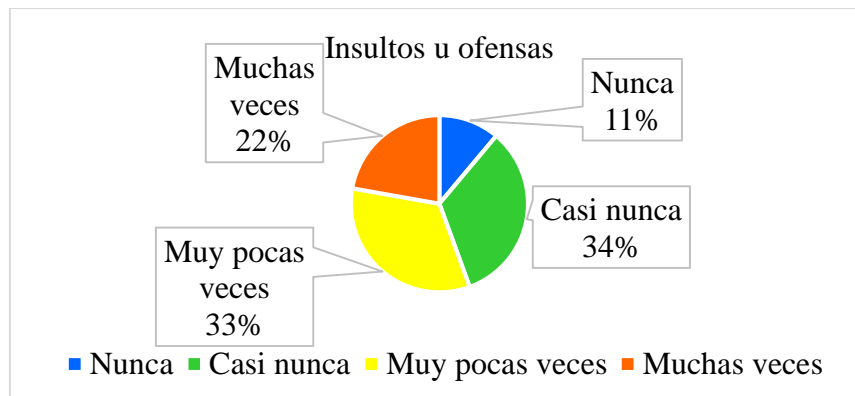


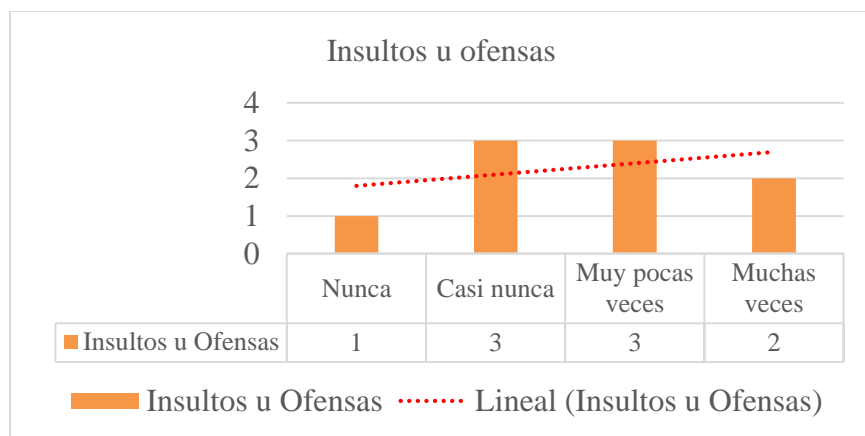
*Análisis estadístico:*

La violencia de tipo *ridiculización* o burlas explícitas y públicas en el aula están presentes en alta magnitud con un 33% de mucha presencia y un 44% de poca presencia. Las gráficas sugieren que tiende a ser reiterativas y en aumento en el aula.

*Análisis interpretativo:*

Situaciones de exposición, vilipendio y desprecio, sí surgen, lo cual es serio bajo la mirada de los valores institucionales como el respeto, el reconocimiento del otro y la solidaridad. Es claro que, si la situación tiende a permanecer o aumentar, es un asunto de responsabilidad del maestro en mitigarlo, solucionarlo y corregirlo para disminuir su incidencia futura.



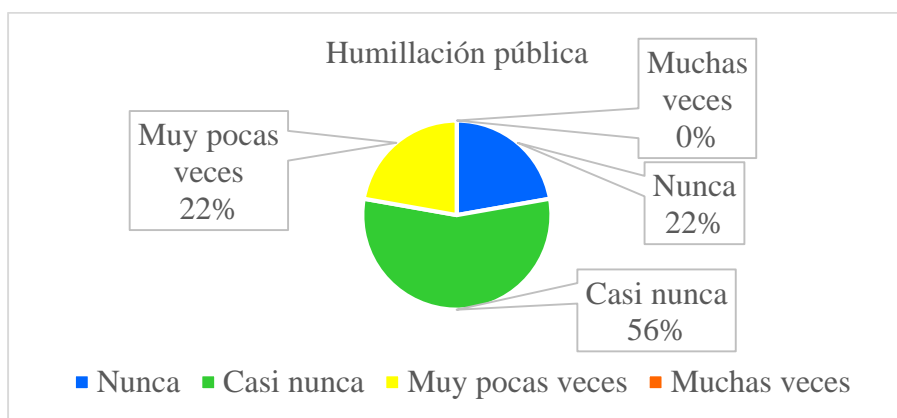


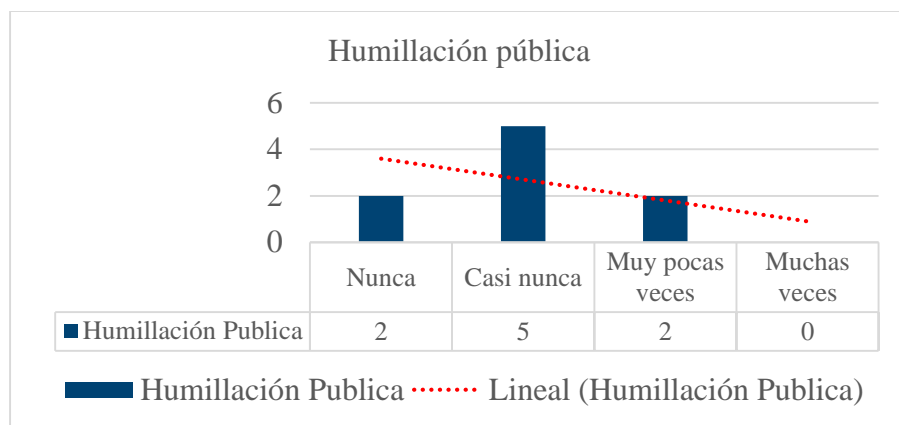
*Análisis estadístico:*

Otro tipo de violencia explícita, mientras no física, de anulación simbólica del otro presente en el aula, con una incidencia del 22% de mucha frecuencia, 67% de baja, y de 11% de nula presencia. Aunque no con alta incidencia, pero significativa porque tiende a permanecer o aumentar.

*Análisis interpretativo:*

Este tipo de violencias, atentan con la dignidad y cuartan el libre desarrollo de la personalidad, en cuanto son verbalizaciones que dependiendo de su naturaleza pueden influir en el sujeto agredido al punto de desear generar cambios en su identidad y condicionarse a la modificación para evitar la reiteración de ese *insulto u ofensa*. Trabajo que imperiosamente, el maestro en su rol a de suprimir, reconciliar y restaurar.





*Análisis estadístico:*

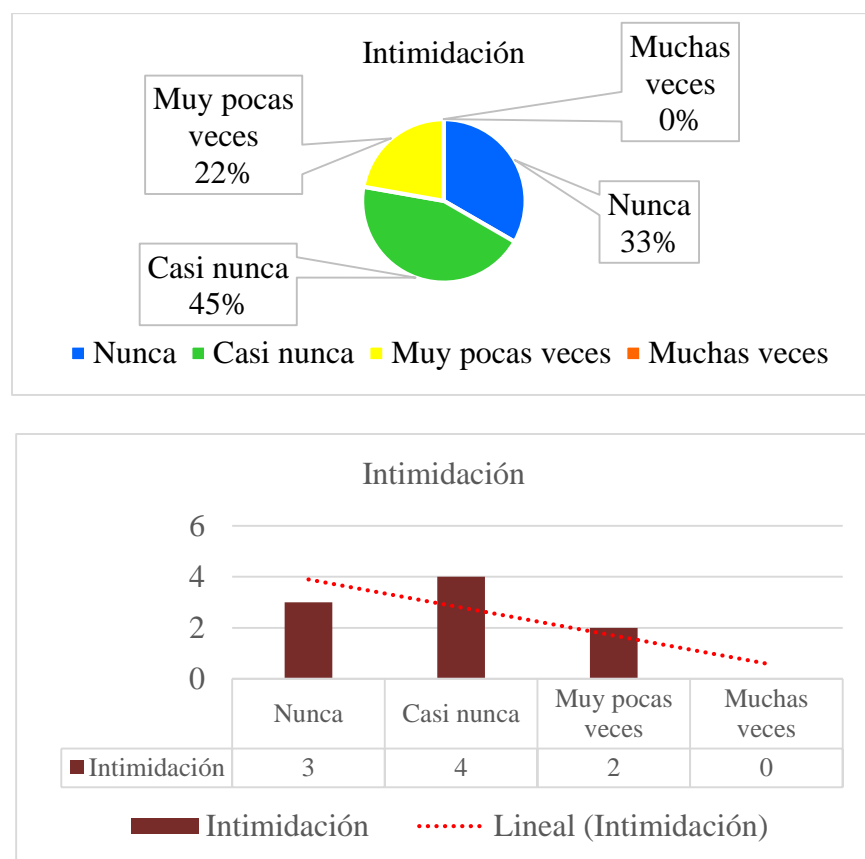
*Humillación pública* con un 78% de baja frecuencia y un 22% de nula, es una manifestación de violencia que según el reporte tiende a disminuir o a estar controlada.

*Análisis interpretativo:*

Es contradictorio como los maestros de tecnología e informática, reportan una baja incidencia de *humillaciones publicas* cuando son representativas las violencias de tipo *descalificación, insulto y ridiculización*, se puede interpretar que; ante planteamientos específicos y socialmente desaprobados como la *humillación pública*, la cual tiene una carga de censura y baja tolerancia social, los maestros asumen una posición reprobatoria ante la presencia de éste, se podría decir que se blindan con su Currículo Oficial –entendiendo este planteamiento analítico como lo “políticamente correcto”–, lo cual genera la interpretación, que ante situaciones de orden más simbólico y socialmente asimilado, es más sosegada la intención de acción para suprimir situaciones de este orden, es acá que se puede resaltar la presencia o indicios de Currículo Oculto que se reproduce en dinámicas de relacionamiento cotidianas.

Lo otro que se puede interpretar, es la falta de conocimiento en estos aspectos y planteamiento convivenciales para comprender el carácter humanitario, social y crítico en el que recae su escenario laboral, lo cual infiere en una ausencia de formación en estos asuntos

integrales y ciudadanos en lo amplio del ejercicio del reconocimiento del otro. Lo cual es una política institucional.



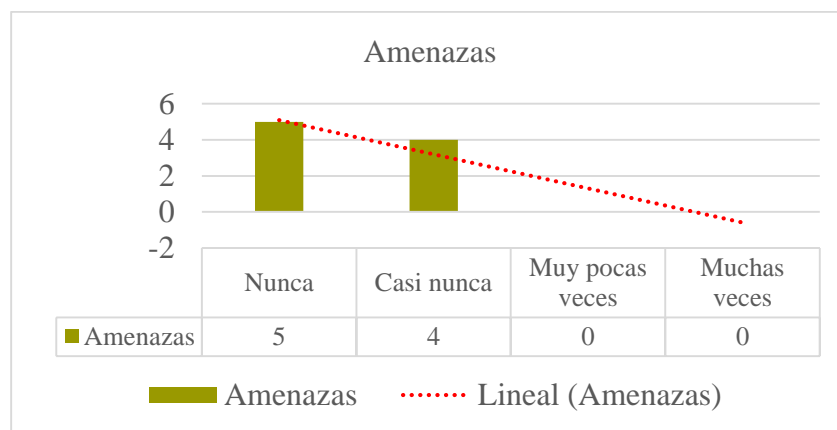
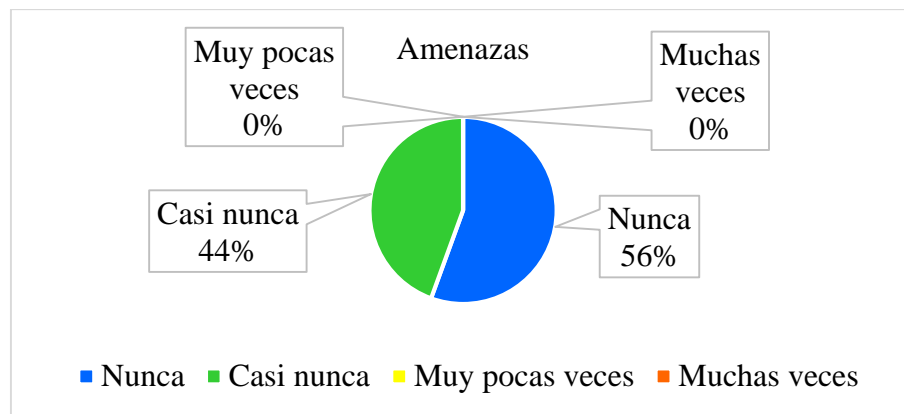
#### *Análisis estadístico:*

La *intimidación* como lo reportan los maestros, es una de las situaciones con más baja incidencia en las aulas de tecnología e informática, con una frecuencia baja del 67% y nula del 33%, lo cual indica que son situaciones controladas o tendientes a disminuir.

#### *Análisis interpretativo:*

Se puede comprender que las habilidades sociales que formulan en la institución, y según los valores fundamentales, son competentes para generar un respeto y una dignificación del otro, para que las relaciones cotidianas en el aula se muevan fuera de la provocación de miedo,

angustia o persecución. Aunque tiene una presencia del 22% como muy pocas veces, indica que son acontecimientos bajo control.

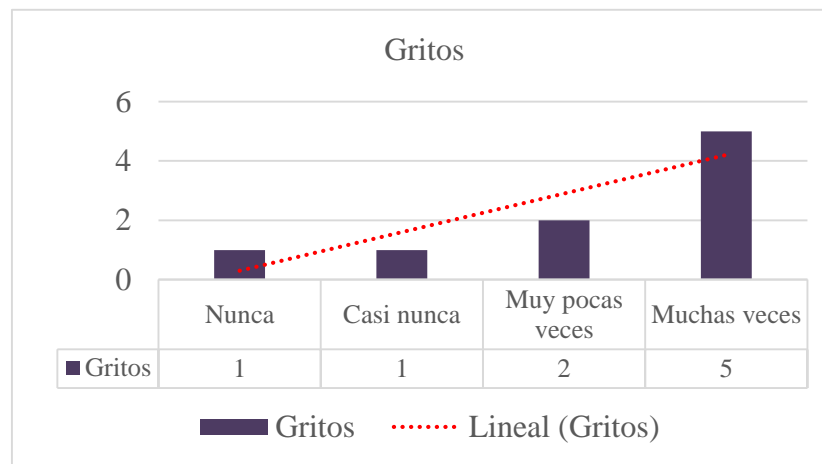
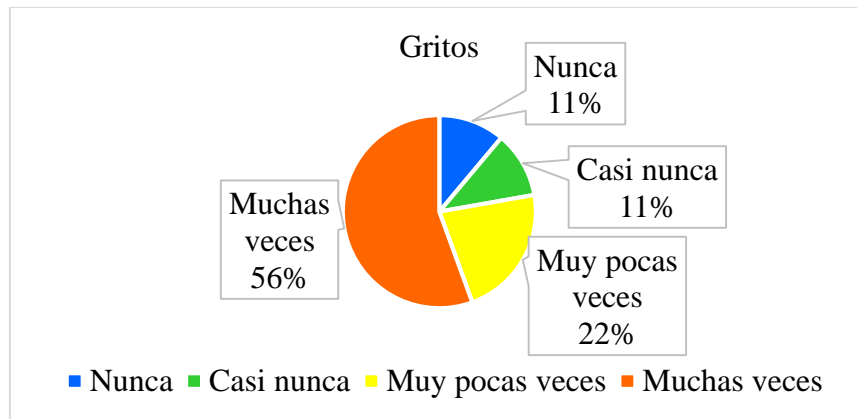


#### *Análisis estadístico:*

Las *amenazas* entre estudiantes, se reporta un 53% de nula presencia, con tendencia desaparecer.

#### *Análisis interpretativo:*

Lo cual es significativo para indicar que las conductas de dichos o hechos no se dirigen hacia la desaprobación de la identidad de los sujetos que interactúan en las aulas, y que los maestros tienen controlada estas conductas en la rutina escolar.



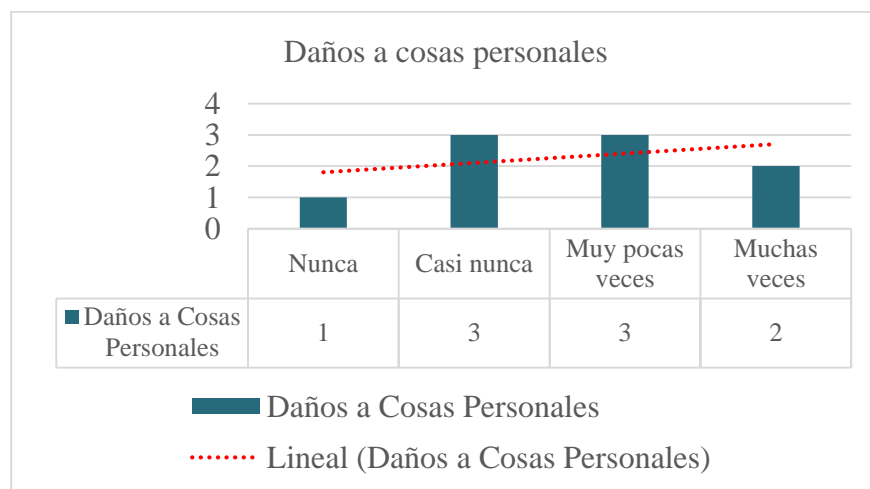
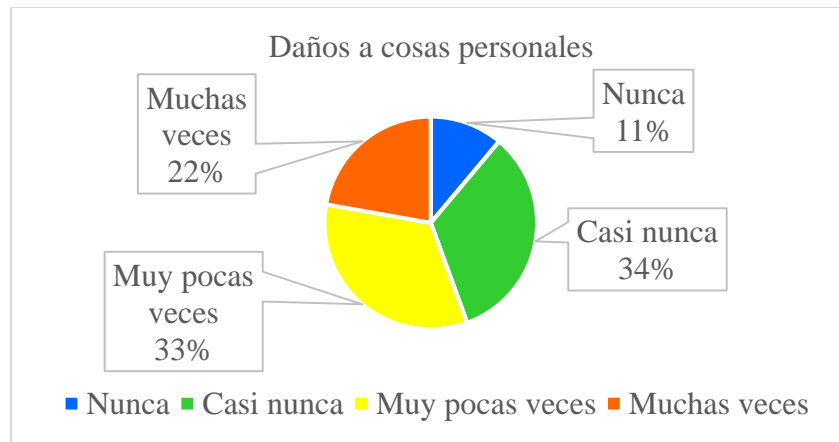
#### *Análisis estadístico:*

Los *gritos* en el aula de tecnología e informática, son las agresiones con mayor frecuencia y de más alta incidencia con un 56% de mucha presencia, y según la tendencia, tiene un índice a permanecer o aumentar.

#### *Análisis interpretativo:*

Según lo reportado por los maestros, es válido analizar las razones y las circunstancias por las que emergen; si los estudiantes tienen la necesidad de alzar la voz para manifestar algún tipo de desagrado, atención o desacuerdo para comunicarse con los maestro o con sus compañeros, es un estado en el que recaer cuando no tienen la suficiente oportunidad de atención e identificación entre el grupo que interactúa en el aula; otra razón sería, tienden a tener tratos cotidianos de alzar

la voz, sea para comunicarse con el maestro, o para comunicar su desagrado ante algo. Si se confiere al trato entre estudiantes, el grito es un modo de relación donde esta asimilada la conducta ultrajante de manifestar la posición sobre el otro (un ejercicio de poder), sin consideración de respetar la posición de ese otro, lo que confiere a una anulación simbólica y violenta del otro, en las dinámicas que emergen en el aula.

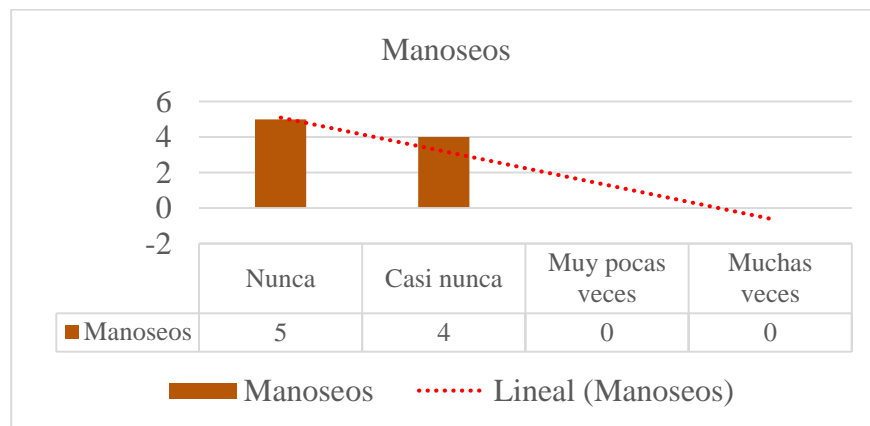
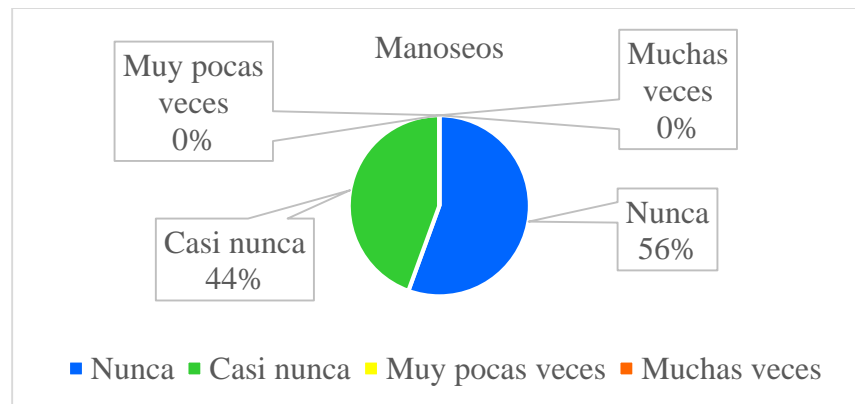


#### *Análisis estadístico:*

Con un 67% de baja presencia y un 22% de mucha, *daño a cosas o artículos personales* tiende a aumentar o a persistir como manifestación violenta en el relacionamiento en el aula.

### *Análisis interpretativo:*

Los *daño a cosas o artículos personales* es una intromisión grave al espacio personal del otro, donde se puede entender que depende de las edades, es decir, no es lo mismo que un estudiante de segundo grado dañe el borrador de su compañero, a que uno de decimo dañe la maleta de otro, acá recae el foco en la intención y la premeditación de actos irrespetuosos y desvalorativos respecto a considerar como iguales a los otros, en el momento de reconocer que no debe proceder a destruir, deteriorar o averiar artículos que no le pertenecen por el simple hecho de no tener el derecho a incurrir en ello. Sería una conducta a tratar, ya que tendría repercusiones en ejercer su albedrio de forma agravante en mayor magnitud en su mayoría de edad, no cual no se reformo cuando era minúsculo el asunto.



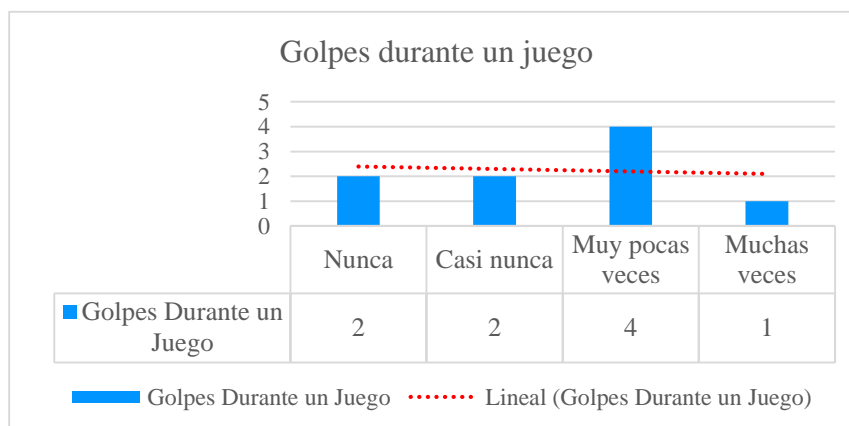
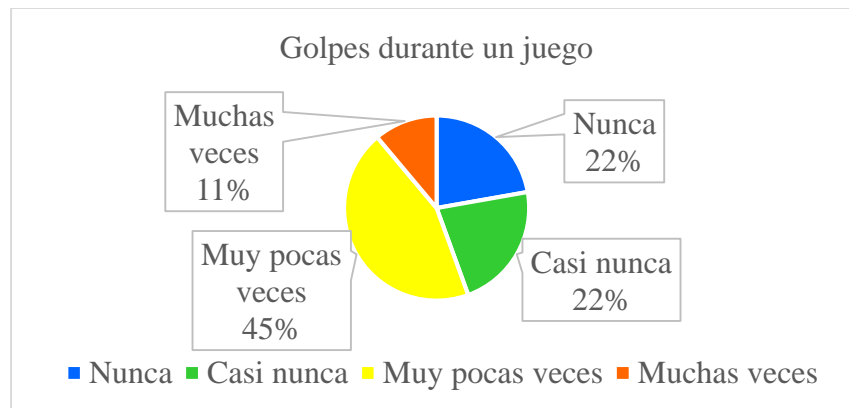


### *Análisis estadístico:*

El *manoseo* es uno de los agravios menos representativos en este reporte, hay una frecuencia de 56% de nunca y un 44% de casi nunca, lo que indica que su presencia es muy baja, con una tendencia estadística muy pronunciada a disminuir o a desaparecer.

### *Análisis interpretativo:*

Si se entiende la trascendencia de este acto, tanto para quien lo ejecuta como para quien lo recibe, es una circunstancia de asumir con seriedad y de contención inmediata al igual que su reparación. Aunque se presenta en este contexto como una situación muy eventual, no está de más que se considere encaminar (junto con demás situaciones) en las herramientas y habilidades restaurativas de todo maestro.

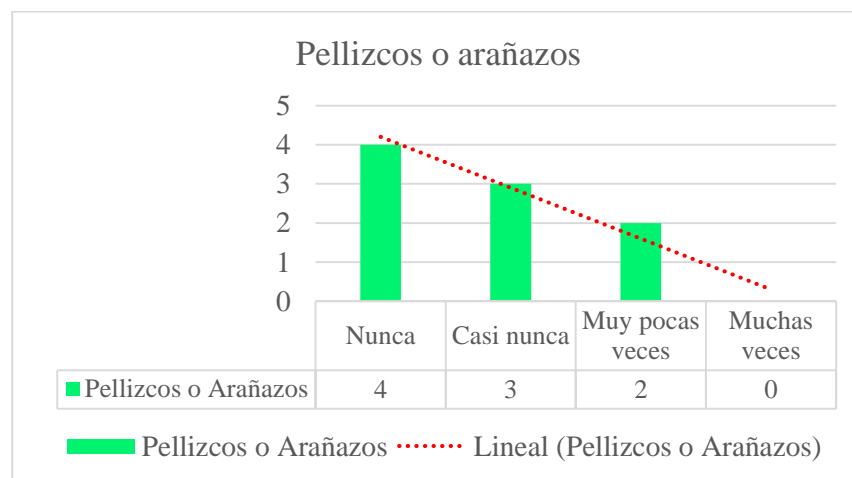
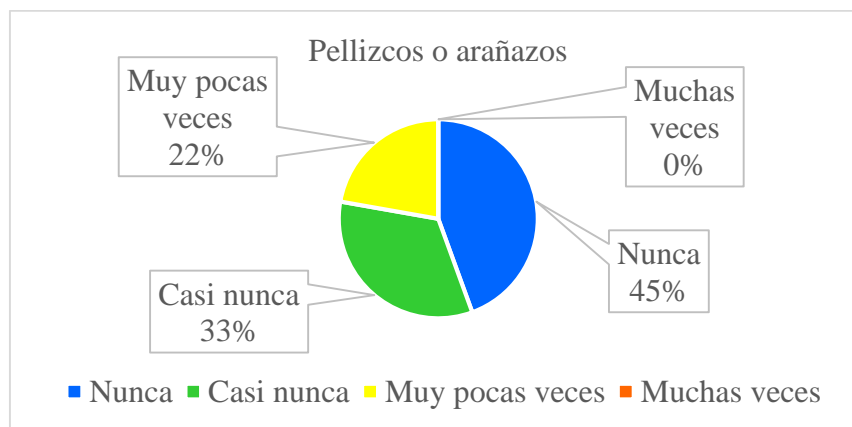


### *Análisis estadístico:*

La violencia física *golpes durante un juego*, tiene una presencia nula del 22%, baja del 67% y mucha del 22%, por ende, tiene una tendencia que sutilmente empieza a disminuir lo que sugiere que la están controlando o está estable pero no es permanente.

### *Análisis interpretativo:*

Sea la provocación que sea, los golpes por manifestación de agresión física premeditada o involuntarias, advierte la presencia de conductas de falta a la convivencia que pueden llegar a tener repercusiones si no se controlan a tiempo; pueden ser conductas imitadas o aprendidas.

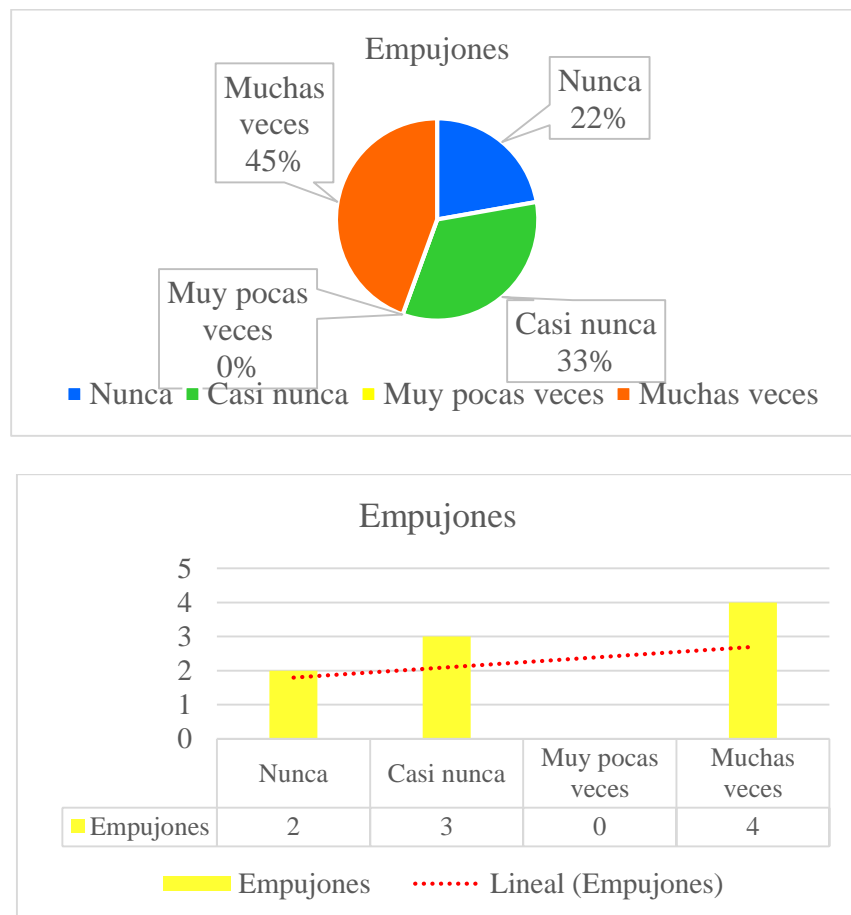


### *Análisis estadístico:*

La violencia física *pellizcos o arañazos*, esta evaluado con nula presencia en un 45% y con un 52% de baja presencia, la tendencia estadística de los datos analizados muestra que tiende a disminuir, desaparecer, o que está controlado por los maestros que la presencian.

### *Análisis interpretativo:*

Aunque aparece muy ocasionalmente, son situaciones que no son recurrentes en la institución.

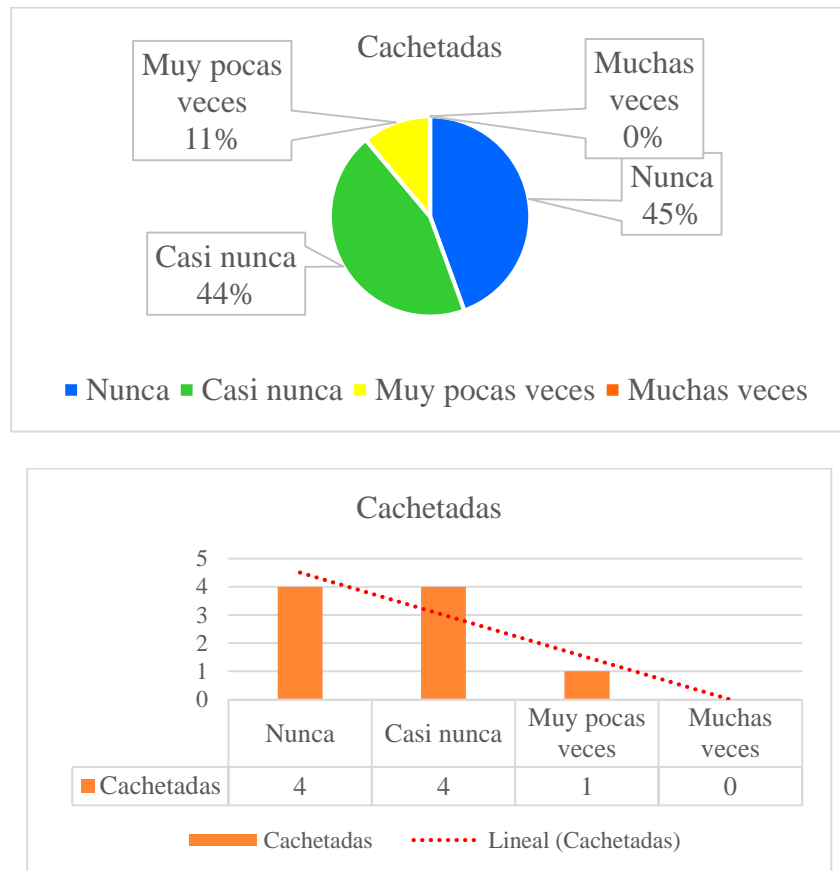


### *Análisis estadístico:*

*Empujones* es la situación de violencia escolar por abuso físico más representativa en este reporte con un 45% de mucha presencia, la línea de tendencia indica que su permanencia es significativa en el aula

### *Análisis interpretativo:*

La necesidad en que los maestros se enfrenten a situaciones que acontecen de esta índole siendo opresiva ante el espacio personal del otro, entendiendo que su posible naturaleza surja para agredir, manifestar mayor poder sobre el otro, deseo de abrumar, y demás, es una manifestación de orden opresivo e irrespetuoso, sean las razones personales que sean, de allí pueden desarrollarse peores situaciones.

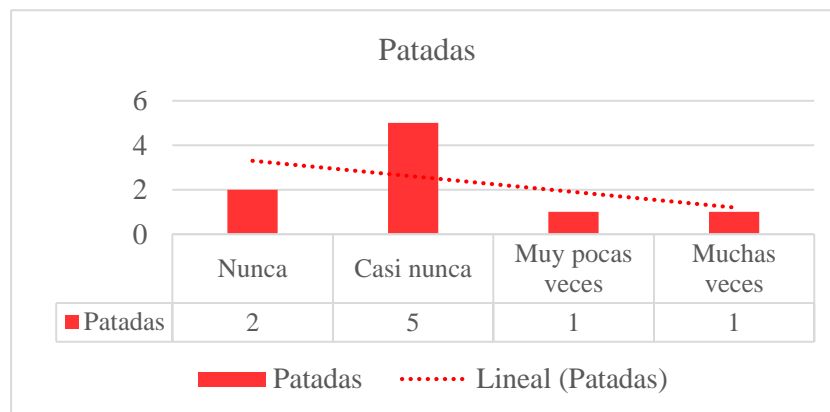
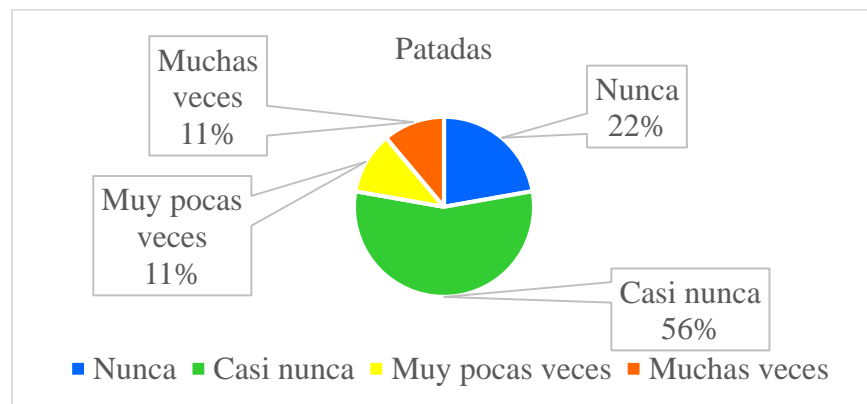


### *Análisis estadístico:*

Se reporta una muy baja presencia de su existencia en el aula con un 45% de nunca sucede, y un 44% de casi nunca, aunque su presencia es existente, la tendencia estadística manifiesta que está controlada por los maestros en alta magnitud

### *Análisis interpretativo:*

*Cachetadas* en la manifestación de abuso físico más atrevida e irrespetuosa que puede acontecer, la cual indica explícitamente una conducta agresiva y un sentido desmedido del comportamiento vulnerador de un sujeto sobre otro, en este caso, aunque la frecuencia es de muy baja, hay un 55% de la muestra de acuerdo para anunciar que existió o de ya casi no pasa, pero no deja de ser preocupante que emerjan.

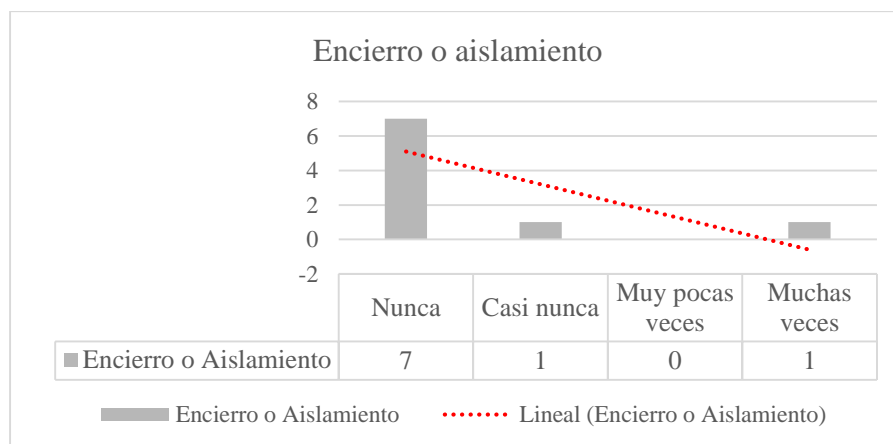
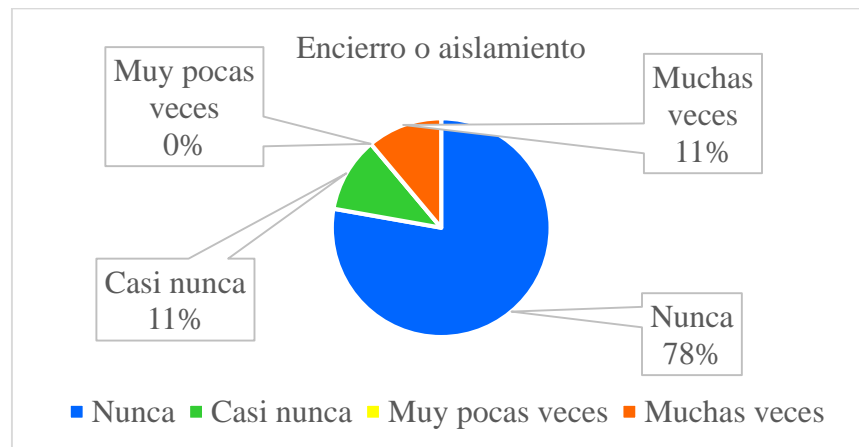


### *Análisis estadístico:*

Las *patadas* están presentes con un 11% de muchas veces, un casi nunca del 56% y tan solo un 11% de nunca acontece, como se muestra gráficamente tiende a disminuir.

### *Análisis interpretativo:*

Las *patadas* entre estudiantes es un ataque deliberado y con plena intención de lastimar al otro, su mínima presencia es significativa al comprender las ausencias para formar en la no tolerancia de este tipo de violencias físicas.



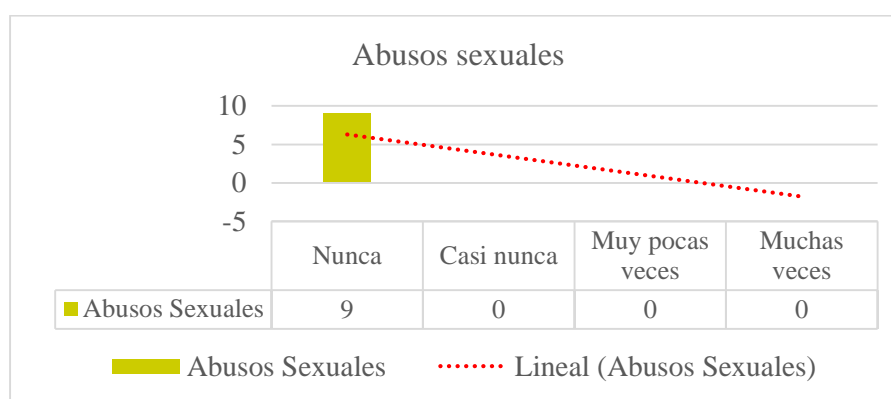
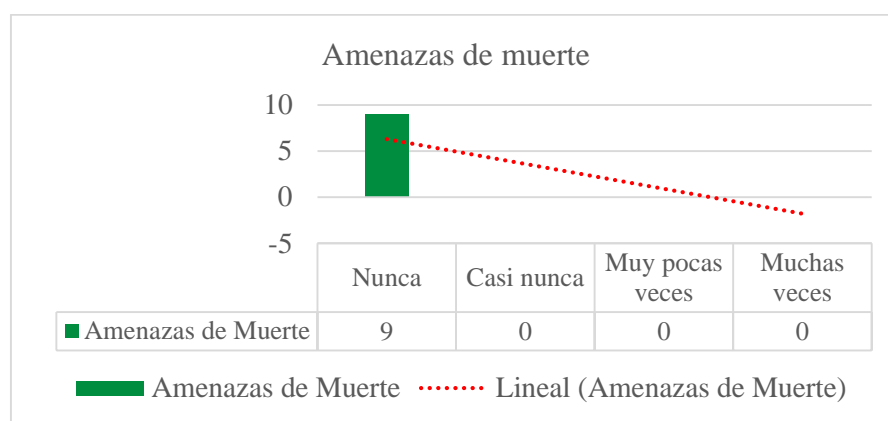
### *Análisis estadístico:*

Son manifestaciones muy poco evidenciadas con un 11% de muchas veces y un 78% nula presencia, al igual la tendencia de estas se interpreta a atenuarse.

### *Análisis interpretativo:*

Situaciones *encierro o aislamiento* son expresiones de privación de la libertad en cualquiera de sus manifestaciones; y la otra son expresiones de abandono y desamparo hacia otro u otros por

con determinación; ambas funcionan para faltar a la integridad física y emocional de quien lo padece, para este caso, puede ser más una inclinación a segregar individuos entre la comunidad estudiantil por motivos deliberados por diferencia, o alguna otra razón.



#### *Análisis estadístico:*

De las violencias físicas; amenazas con armas, amenazas de muerte y abusos sexuales, el 100% de la muestra registro su nula presencia en la institución y particularmente en el aula.

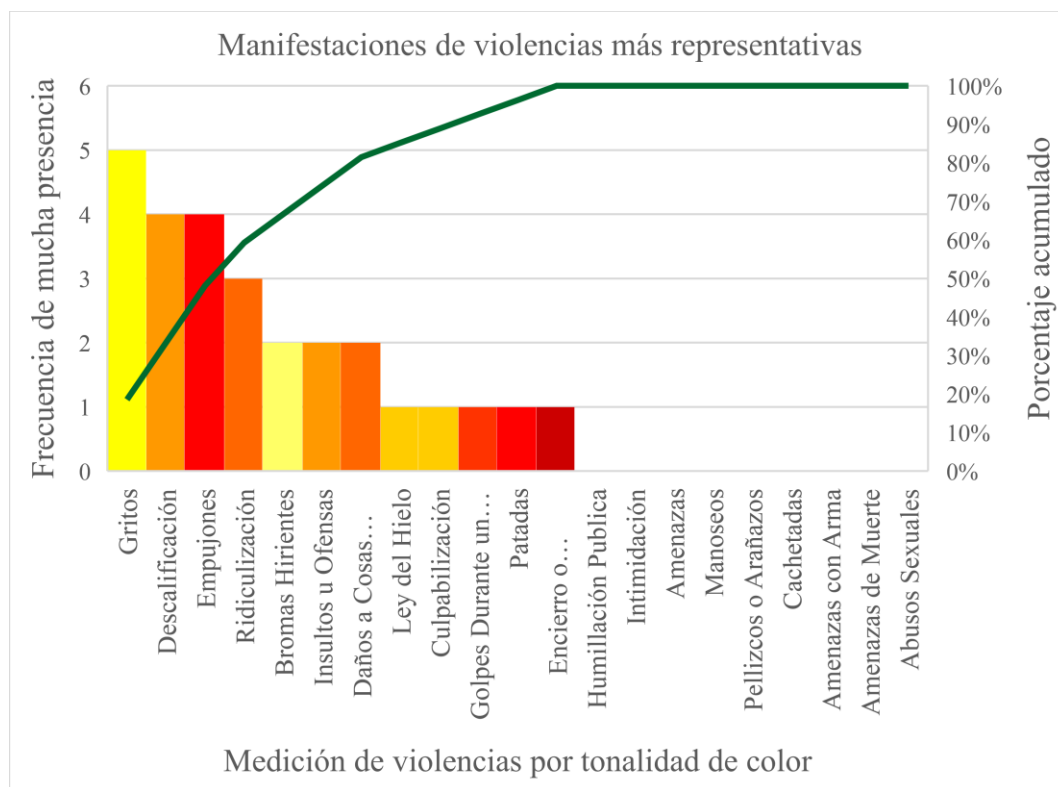
#### *Análisis interpretativo:*

Por lo anterior, si no están presentes en ninguna frecuencia, serán descartadas en los siguientes análisis, ya que, si las situaciones que reportan no pasan en su aula, los maestros no están llamados a ser corresponsables, porque puede que suceda en otras partes, pero en la institución

no se presentan, independiente de si algunos decidieron no marcar la variable, y otros aclarar que no sucede.

A continuación, se presentará a partir de los resultados que arrojó la encuesta, el orden y la distribución de cómo la institución presenta un violentómetro y cómo es el comportamiento de las violencias que acontecen en el aula de tecnología e informática, de tal manera que ofrezca una comprensión más exacta sobre la situación actual institucional.

Ponderación de formas de violencia de alta frecuencia: las más representativas.

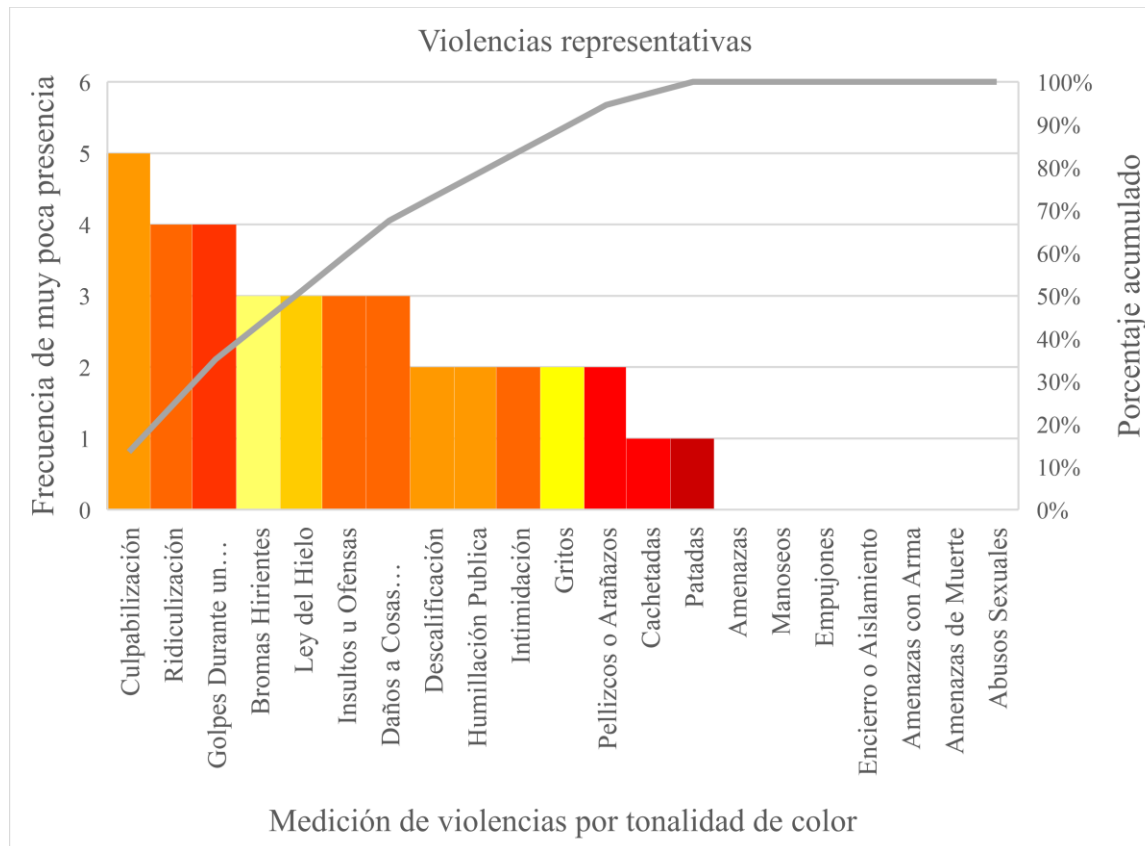


La grafica estadística explica el orden de las violencias que son de mucha presencia en las aulas de clase de tecnología e informática, de las más representativas a las menos representativas, donde haciendo uso de la medición tonal (colores de amarillos claros son violencias que pueden ser prevenidas, son violencias leves, en cambio las rojas intensas son las más destructivas y transcendentales, de orden más físico (cita violentómetro)) para representar la



escala de violencias más intensas y las más leves, entendiendo que todas atentan contra la integridad de los sujetos.

Ponderación de formas de violencia de baja frecuencia:

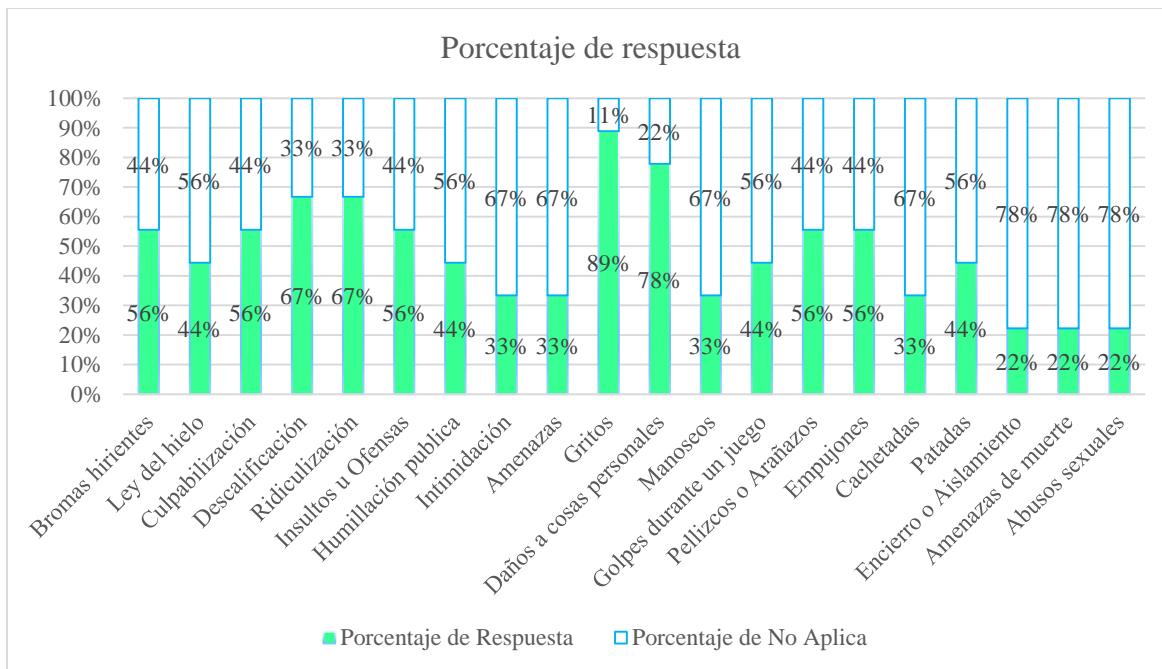


La grafica estadística cumple la misma función que la anterior, pero esta muestra la frecuencia de poca presencia, donde se nota mayor cubrimiento de violencias y un distinto orden, lo importante a resaltar acá es identificar como las mismas violencias reportadas en mucha presencia en el aula, también se presenta en poca medida, lo cual consolida que las violencias y el orden de la primera grafica son las violencias más presentes y las que más acontecen en el aula. Éste hallazgo también sirve para problematizar como puede existir un desconocimiento alrededor de otras formas de violencias, lo cual es importante no perder de vista. (el instrumento

permitió identificar, que también existen otros tipos de violencias con menores frecuencias, pero que es importante no perder de vista)

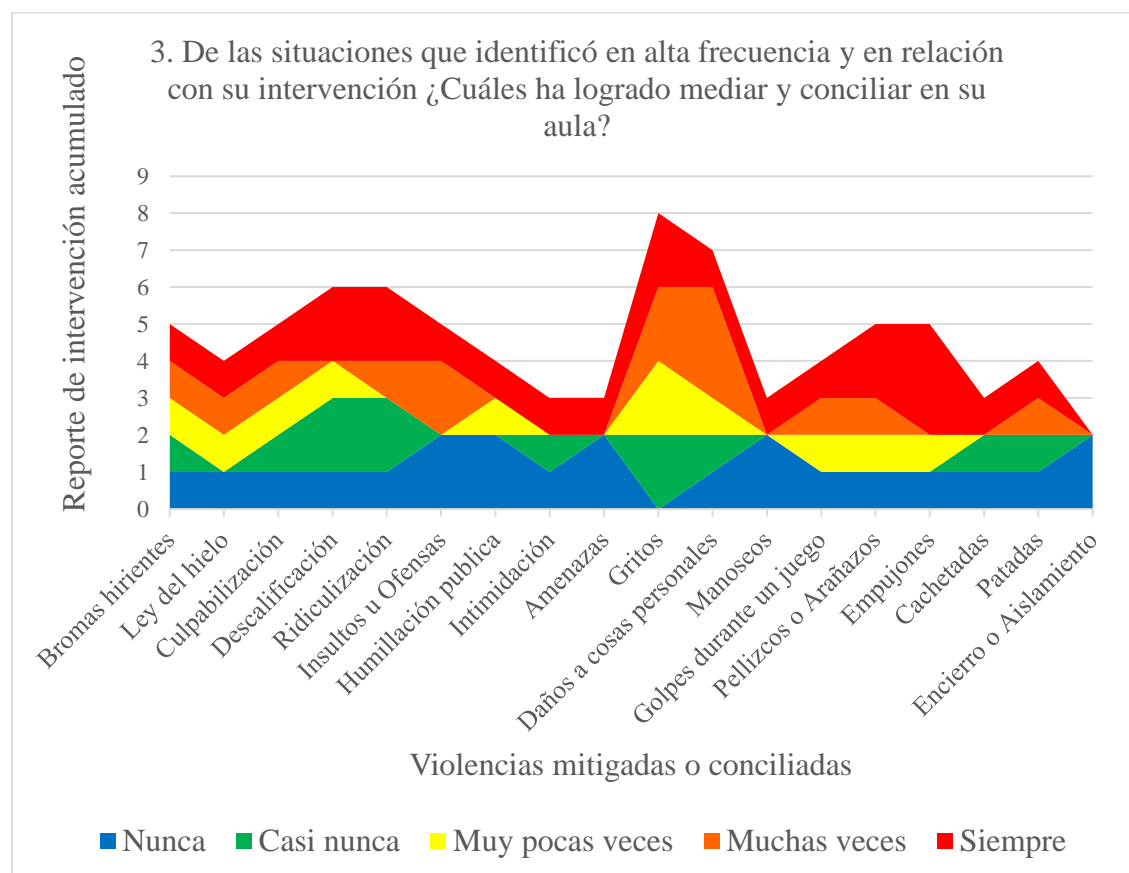
### ***3. CA1. educación para la sexualidad: intervención activa ante situaciones de las faltas a la convivencia como primera instancia formativa (categoría emergente (CE1. Violencia escolar-convivencia-intervención)***

Por efecto de practicidad y siendo íntegros con la información obtenida, al iniciar cada análisis se enunciará cuantos maestros respondieron y cuantos no, ya que para esta pregunta hubo reporte de *no respuesta* o *no aplica*, por lo cual solo se contará con el análisis de los criterios y variables calificadas.



Sobre los porcentajes de no respuesta y de acuerdo con la formulación de la pregunta, se puede inferir en intención de problematizar, mas no en deducir o definir panoramas que no suceden, que de las 21 formas de violencias propuestas para la identificación, se reportan 18 como existentes en el aula (de la anterior pregunta), pero, los maestros pese a que las identifican no necesariamente tienen una intervención frente a ellas, también cabe decir, que los maestros se

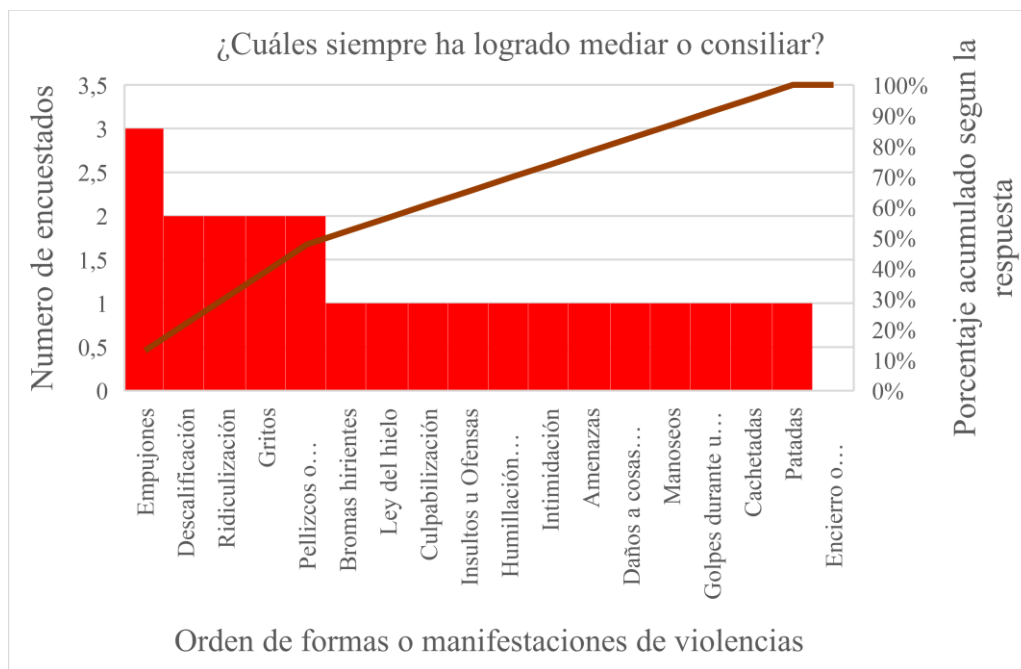
ciñeron a la indicación “*de las que identifiqué en alta frecuencia*” y es congruente al comparar las identificadas con más alta frecuencia anteriormente, a las que sí reportan respuesta de intervención; lo último, sería que simplemente no se presentan de tal forma para generar una intervención. Ahora se dispondrá a evidenciar en cuáles nunca intervienen, y en cuáles siempre.



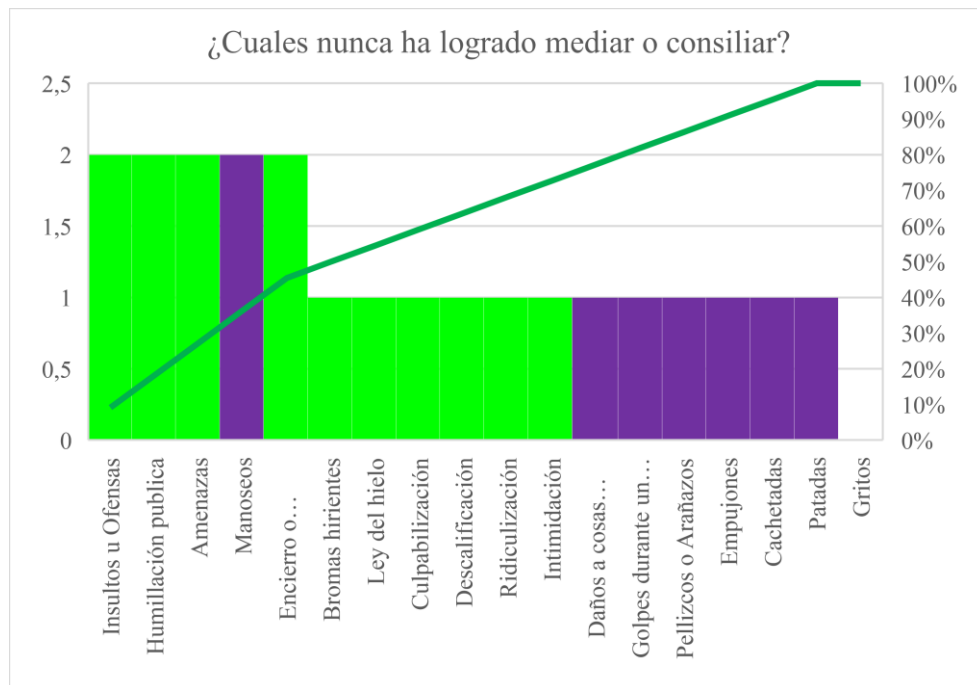
Se procede a analizar la variable estadística (primera instancia de intervención de formas de violencia, donde reportan la frecuencia de intervención por los maestros del área de tecnología e informática en mediación o conciliación de las faltas a la convivencia). La pregunta que moviliza este análisis es: “*de las situaciones que identifiqué en alta frecuencia anteriormente, y en relación con su intervención ¿cuáles ha logrado mediar y conciliar en su aula?*”. Al finalizar el análisis se hará la salvedad sobre cuáles son las violencias en las que menos y más intervienen.

### Análisis estadístico:

En todas las formas de violencias, a excepción de *gritos*, hay un 11% de la muestra que manifiesta su nula intervención, en algunas hay un 22% como lo son: *insultos u ofensas*, *humillación pública*, *amenazas*, *manoseo*, y *encierro o aislamiento*. Siempre han tenido que intervenir en todas menos en *encierro o aislamiento*, la muestra reporta un 33% de intervención en *cachetadas*, un 22% en *descalificación*, *ridiculización*, *gritos*, *pellizcos o arañazos*, y 11% en el resto. Las gráficas que expresan lo anterior y que ordenan desde las más representativas a las ménenos según el criterio siempre y nunca son:



De las formas de violencia en las que menos intervienen ¿priman más las físicas o las simbólicas?, como se muestra en la siguiente gráfica del reporte de nunca intervienen, de 17 formas de violencia 10 son simbólicas (color verde) y 7 son físicas (color morado)



*Análisis interpretativo:*

Puede consistir en la baja intervención por:

- Los estudiantes tienen la suficiente autonomía para solucionar sus conflictos de las múltiples manifestaciones o formas de violencia, entre ellos mismos. Por ende, no hay necesidad de intervención directa. Habría que evidenciar si depende de las etapas de desarrollo.
- Los maestros no tienen las habilidades suficientes para abordar situaciones donde se presenten estas formas de violencias, que, al parecer las que tienen un alto reporte son de orden más simbólico que físico, según las identificadas anteriormente.
- ¿Cuáles serían las carencias, desconocimientos o vacíos en la formación de los maestros para asumir la totalidad de las situaciones? Se formula a partir de la inferencia en que se reconoce, a pesar de los procesos institucionales, la formación disciplinar, la calidad de la

educación, demás factores y desde la evidencia, la existencia de esas formas de violencia no conciliadas y no mediadas, lo cual es fundamental en el rol del maestro.

- Los maestros pueden identificar claramente una situación de agresión o formas de violencia en sus aulas, sin embargo, no siempre tienen una acción frente a eso. Pueda que se privilegie el remitir o delegar la solución de situaciones a quienes consideren más aptos, o puedan desempeñarlo mejor.
- Pueda que no intervengan en el aula, por considerar que no es el lugar o el momento oportuno y no intervenir el curso de su clase, y abra la posibilidad de abordarlo en otro espacio y momento, tal vez funciona en dinámicas más personales que publicas.
- Los maestros no se sienten lo suficientemente preparados para abordar esas temáticas en el aula, podría pensarse (y según la baja incidencia) que podrían hacer caso omiso a situaciones más simbólicas que físicas.
- ¿Sera inoficioso todos los procesos que se generan en la institución? ¿Tendrá el alcance suficiente en formar para formar sujetos en autonomía de su ejercicio de la sexualidad y la ciudadanía? ¿Tendrían que mejorar sus procesos de formación tanto en cobertura como en integralidad para el manejo de aula o de grupo?

*A modo de conclusión:*

(Toda la información da insumo para decir:) en la institución con todos los procesos pedagógicos, formativos e históricos; hay situaciones que se están tratando de abordar desde unas prácticas de maestros e institucionales como la justicia restaurativa, la cual es una lógica distinta al de la mirada de la justicia punitiva, sino que intentan tratarlo desde la mediación y conciliación hacia reparar a la o las personas y la relación, reparar la relación que se deconstruye en ese tipo de situaciones, sin embargo, en un muy loable propósito de informar el reporte y en

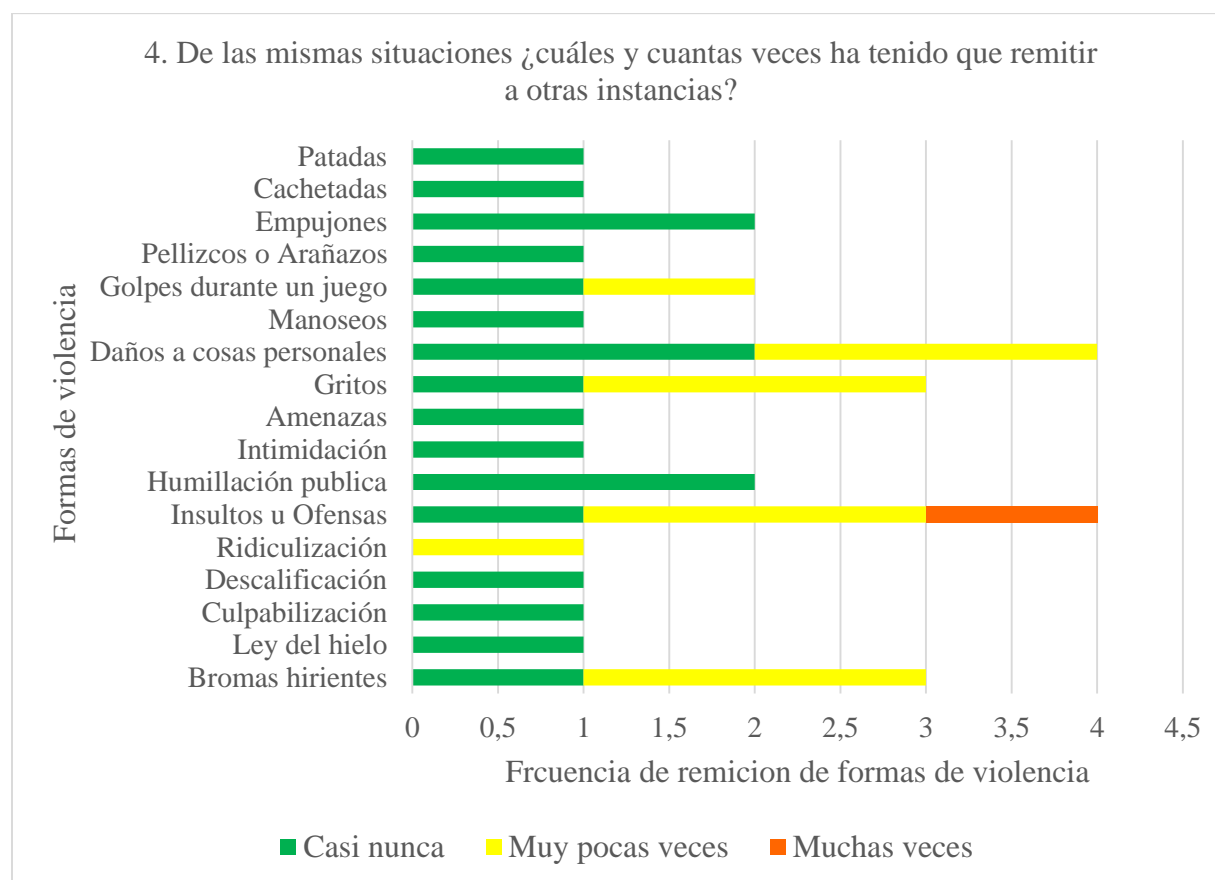
una perspectiva investigativa, en este análisis de lo que ocurre o acontece en el aula y de acuerdo a las categorías de estudio, se evidencia que pasan (situaciones como estas estas y estas) no siempre son intervenidas por los maestros, ni por otras instancias, porque no se remiten; surge la cuestión: ¿es posible que no existen los recursos suficientes para mediar otro tipo de situaciones para intervenirlas en el aula? los maestros de tecnología e informática ¿qué tendrían que hacer por se a los hallazgos, y en éste sentido si ocurren en su clase?, no es una intención de atacar a los maestros, tan solo es la evidencia de las múltiples realidades, desde tan solo un lugar de la mirada global que representa una institución educativa, por ende, no se intenta arrojar la información de forma totalitarista, ni definitivas, ni punitivos frente a sus prácticas. Esto es lo que hay, y esto es lo que no hay, lo que permite problematizar según el recorrido teórico planteado da los elementos para analizarlo, sin intención de deslegitimar lo que allí funciona.

***4. CA1. Educación para la sexualidad: remisión de situaciones con manifestaciones o formas de violencia de las faltas a la convivencia (categoría emergente (CE1. Violencia escolar-convivencia-intervención)***

Propósito de la pregunta: ¿cuáles son las manifestaciones de violencias que desfasan al maestro para ser remitidas? ¿con que frecuencia lo hace?, para efectos de la comprensión estadística de ésta pregunta se decide descartar el criterio “siempre” ya que en la institución no lo reportan. Se procede a analizar la variable estadística (necesidad de remisión de situaciones de las faltas a la convivencia en formas de violencia, donde reportan la frecuencia en que delegan a otras instancias). La pregunta que moviliza este análisis es: “*de las mismas situaciones ¿cuáles y cuantas veces ha tenido que remitir a otras instancias?*”. Al finalizar el análisis se hará la salvedad sobre cuáles son las violencias con alto grado de remisión.

Hay alrededor de un 50% en todas las formas de violencia que los maestros evidenciaron, reportan frecuencia de nunca han tenido que remitir a otras instancias, o que no han tenido la

necesidad de hacerlo. En las que tienen presencia los maestros calificaron 3 de los 5 criterios, están en la siguiente medida.



#### *Análisis estadístico:*

La remisión de más alta frecuencia es de un 11% para *insultos u ofensas*; de poca remisión con un 22% es para *daños a cosas personales*, *gritos*, *insultos u ofensas* y *bromas hirientes*, con un 11% *golpes durante un juego* y *ridiculización*; las de casi nunca remiten con un 22% son *empujones*, *daños a cosas personales* y *humillación pública*, y todas las demás con un 11%.



*Análisis interpretativo:*

Podría decirse que las manifestaciones de violencias que menos remiten son de orden más físico, comprendiendo su explícito conflicto y la acción del maestro para reconciliar, pero para las más simbólicas, es cuando los maestros se enfrentan (y dependiendo de la situación) ha habilidades sociales y temáticas necesarias para la resolución de conflictos, que tal vez, no sean de su pleno dominio.

- Si es tan alto el índice de no remisión, será porque ¿tienen dominio global para abordar todas las situaciones, o es un posible índice de caso omiso?
- ¿habrá la posibilidad que la relación bienestar-maestros esté en condiciones no muy unida? ¿comunicación no muy fluida?
- El departamento de bienestar ¿tendrá una comunicación con los maestros de bachillerato no es tan fluida como la comunicación con los de primaria?, se remiten cuando son situaciones muy puntuales.
- Nunca han tenido la necesidad de remitir por sentirse aptos para (como habilidad fundamental en la institución) generar practicas dialógicas al momento en que surge la situación.
- Los profesores son más mediadores que propositivos.
- La trayectoria institucional de la formación de los estudiantes ha evidenciado en sus formas discursivas que ellos tienen una formación política y ética muy fuerte en la institución, lo que infiere que se mueven en dinámicas muy resolucionadoras y autónomas. No todos lo alcanzan con la misma intensidad, pero siempre se están formando en resolución de conflictos, muchas veces no necesitan la intervención de un maestro, o de otras instancias, entre ellos mismos solucionan.

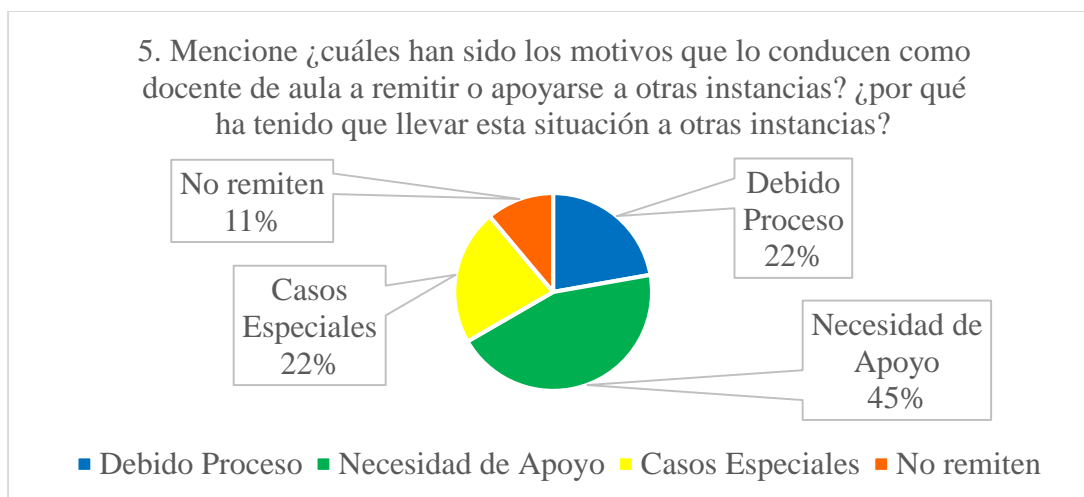
*A modo de conclusión:*

Se puede interpretar que los maestros ante situaciones de agresión en sus aulas si están acogidos a un currículo coherente con las políticas institucionales y convivenciales, pero al igual y según el análisis de los datos en forma global, se puede indicar que es un acogimiento muy superficial ante la presencia de actitudes, disposiciones y conductas socialmente asimiladas, muy posiblemente sea una de las instituciones que más se piensa el factor humano en las practicas pedagógicas de su comunidad educativa, pero no significa que tengan cubierto íntegramente todos los espacios, presencia de violencias (de cualquier orden o naturaleza), y la atención de las acciones pedagógicas de toda su comunidad de maestros, donde sí se resalta la corresponsabilidad del maestro de cualquier área, del área de tecnología e informática, en formar sujetos para el ejercicio de su sexualidad y la ciudadanía al margen de la institución, pero, ¿Cómo se puede exigir la formación integral desde estas perspectivas, si no contiene una formación integral propia?

***5. CA1. educación para la sexualidad: fenómenos escolares que se presentan en la institución (categoría emergente (CE1. síntomas de violencia escolar-convivencia)***

Pregunta abierta; se busca la tendencia de repetición en las respuestas, agrupándolas para categorizarlas, según los nueve encuestados. Se procede a analizar la variable estadística (motivos para remitir situaciones de las faltas a la convivencia en formas de violencia a otras instancias). La pregunta que moviliza este análisis es: *“mencione ¿cuáles han sido los motivos que lo conducen como docente de aula a remitir o apoyarse a otras instancias? ¿por qué ha tenido que llevar esta situación a otras instancias?”*.

Pregunta abierta; se busca la tendencia de repetición en las respuestas, agrupándolas para categorizarlas, según los nueve encuestados



#### *Análisis estadístico:*

El 45% de la muestra manifiesta que hace remisiones al equipo de bienestar por necesidad de una red apoyo como parte de las acciones que requiere para la resolución de los conflictos que allí se presentan o por solicitud directa de los padres de familia, entendiendo que la tercera instancia es el departamento de convivencia. El 22% de la muestra dicen que, para atención de casos especiales, es la única razón por la que remiten al departamento de bienestar. El 11%, dice que nunca remite por no ver la necesidad a causa de que, en educación infantil y especial no surgen este tipo de situaciones de las faltas a la convivencia que no puedan solucionar en el momento. El 22%, se ciñe a obedecer el debido proceso que pacta el manual de convivencia, de seguro por el tipo de falta a la convivencia.

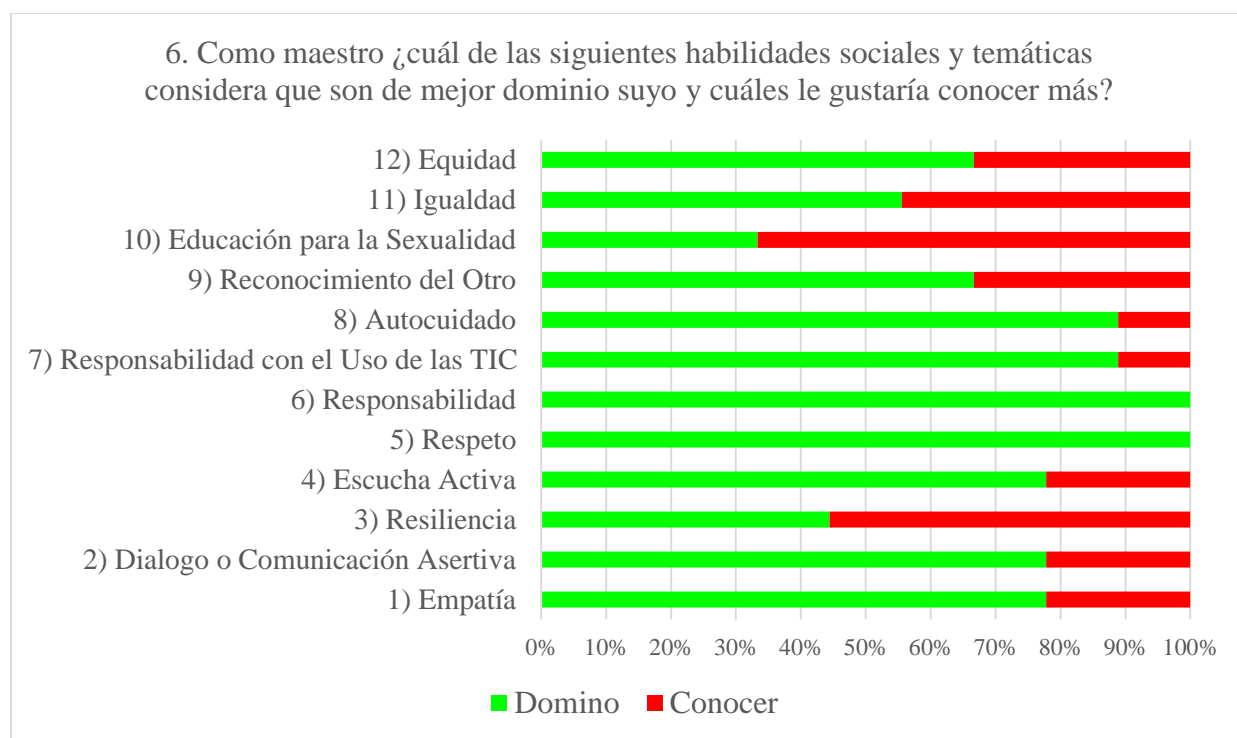
#### *Análisis interpretativo:*

En la mediación por instancias, la primera instancia es el docente de la asignatura, la segunda el docente director de curso, entendiendo que todos ellos, a excepción de un docente nuevo, son directores de curso, que manifiesten en un 89%, por los nombrados motivos, ha tenido que remitir a otras instancias. Se puede inferir que hay un muy bajo índice de faltas a la convivencia que requieran el debido proceso con un 22%, es del 67% la necesidad del departamento de

bienestar y convivencia. A modo de conclusión: más de la mitad de la muestra (67%) indica la necesidad de una red apoyo que los acompañe a mediar o conciliar las formas de violencias (identificadas en el segundo punto de la encuesta), por motivos de considerarlos más aptos para orientar mejor el proceso, también, por solicitud de padres de familia. Un 11%, esclarece una necesidad de mediación puntual “el uso de redes [sociales para el] "sexting" y también a mediación por daño o descalificación de los estudiantes”, se manifiesta una ausencia de acciones y habilidades para la intervención de asuntos de relacionamiento al contenido sexual que se posibilita por el uso de las TIC, y también ante la presencia de formas de violencia simbólica como la descalificación, la cual, según el reporte del primer punto, es una forma de violencia con mayor tendencia a permanecer o aumentar.

***6. CA2. formación del maestro: dominio o conocimiento de habilidades sociales y temáticas educativas (categoría emergente (CE3. Formación integral-corresponsabilidad-perspectivas de educación para la sexualidad)***

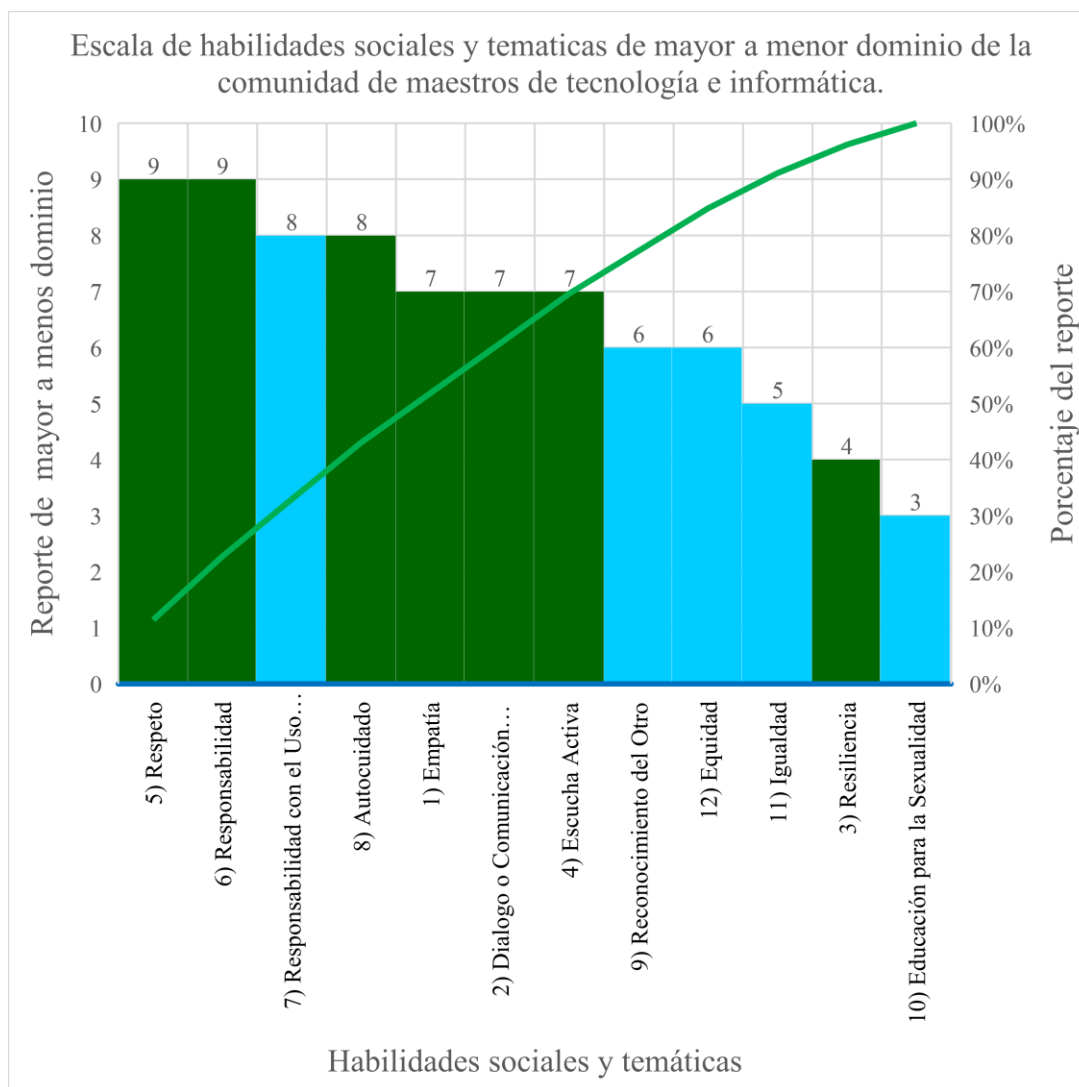
Se procede a analizar la variable estadística (dominio o desconocimiento de habilidades sociales; aquellas que son relevantes en el ámbito escolar para el abordaje de situaciones y a lo que le apuesta la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, y temáticas; componentes de la educación para la sexualidad ), la pregunta que moviliza este análisis es: “*como maestro ¿cuál de las siguientes habilidades sociales y temáticas considera que son de mejor dominio suyo y cuáles le gustaría conocer más?*”. Al finalizar el análisis se hará la salvedad sobre cuáles son las que menos dominan.



#### *Análisis estadístico:*

La muestra manifiesta que las categorías que menos dominan, con un 73% es *educación para la sexualidad*; con un 55% *resiliencia*; 44% *igualdad*; 33% *equidad y reconocimiento del otro*; un 22% *escucha activa, dialogo o comunicación asertiva, y empatía*; y finalmente con un 11% *autocuidado y responsabilidad con el uso de las TIC, responsabilidad y respeto* reportan que las dominan en un 100% de la muestra.

A continuación, la escala que evidencia lo anterior en orden descendente. De las 12 categorías, 7 son habilidades sociales (verde oscuro) y 5 son temáticas (azul claro).



#### *Análisis interpretativo:*

La educación para la sexualidad es el eje central de la investigación, la cual, se preocupa mirar los esquemas de formación del maestro de la licenciatura en diseño tecnológico a la luz de este tema en una institución particular, un caso emblemático que se piensa estos asuntos para una educación integral. ¿Qué tan importante es acentuar que los maestros del área de tecnología e informática identifican que lo que menos dominan es educación para la sexualidad? y que las temáticas que componen o hacen parte de ésta, son igualdad, equidad y reconocimiento del otro (la cual es parte de la propuesta pedagógica PESCC de la institución), y también las posicionan

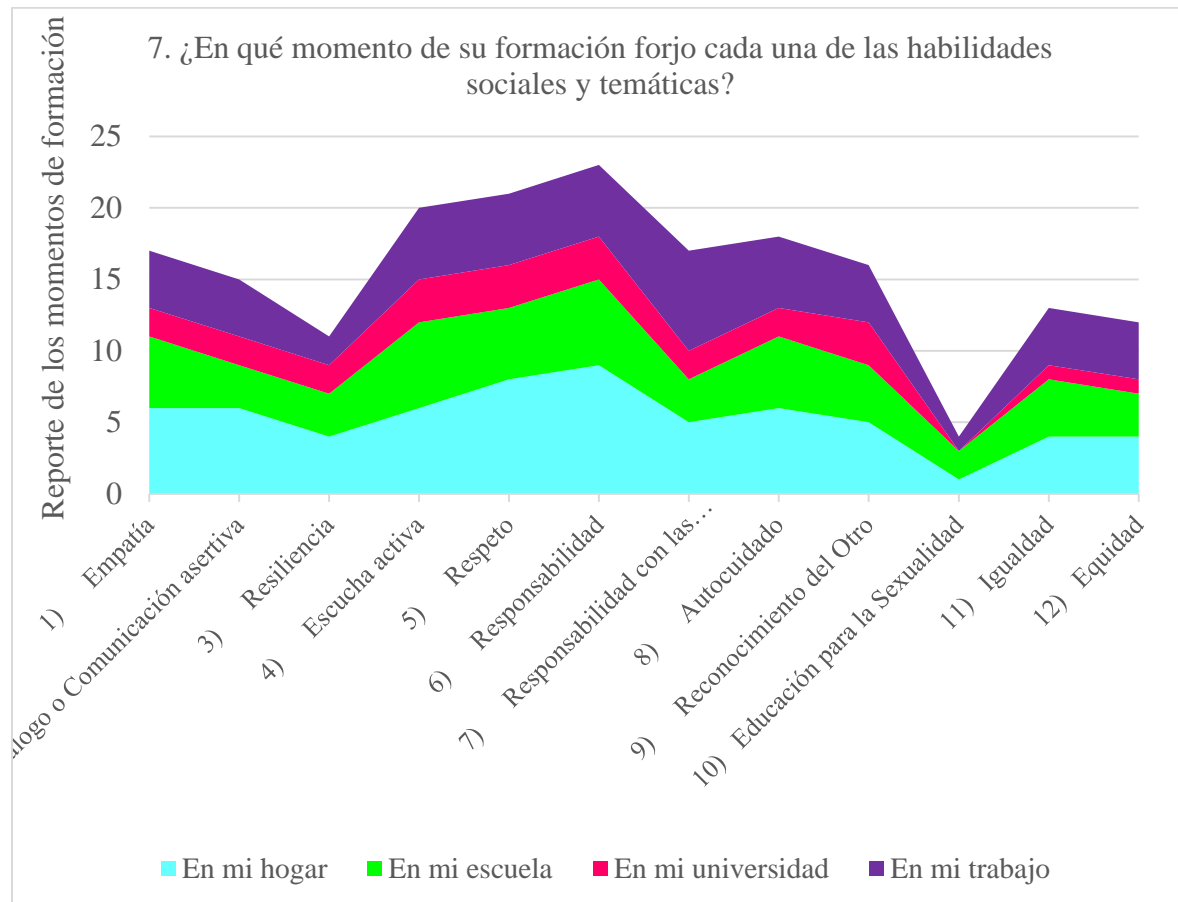
como las que menos han desarrollado. Son en sentido estricto la base para pensar unas prácticas coherentes con la postura de la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, lo cual genera la reflexión: ¿es necesario repensar la formación de los maestros de la licenciatura en diseño tecnológico?, no para cambiar su malla curricular, sino para apostarle a, y entendiendo que su práctica está inscrita en el ámbito escolar, que no solo se va a enfrentar con el fenómeno del desempeño académico, sino también con las prácticas de convivencia que tienen que ver plenamente con la temática central.

Cuando se hace el estudio con los maestros sobre sus acciones y experiencia en el aula, y sobre las situaciones que acontecen, a las que se enfrentan, sean constantes u ocasionales, en espacios específicos, de diferentes frecuencias de remisión o intervención. Es acá cuando se entiende el por qué se asumen en una actitud pasiva frente al abordaje de situaciones puntuales en los diferentes escenarios donde se inscribe su práctica, ¿carecen de estos componentes en su formación?, la evidencia lo confirma, el por qué, la investigación no lo puede asegurar, pero si recalcar el hallazgo que entre una cantidad específica de componentes que integran una educación integral en términos de ciudadanía y sexualidad, en las que menos están sujetos es a las que se comprenderán como categorías emergentes.

***7. CA2. formación del maestro: lugares o momentos de la vida (escenarios de socialización) donde se formó en las habilidades sociales y temáticas educativas (categoría emergente (CE2. Formación integral-convivencia)***

Se procede a analizar la variable estadística (lugares donde se forman las habilidades sociales y temáticas; aquellas que son relevantes en el ámbito escolar para el abordaje de situaciones y a lo que le apuesta la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, y temáticas; componentes de la educación para la sexualidad) la pregunta que moviliza este análisis es: “¿en qué momento de su formación forjo cada una de las habilidades sociales y temáticas?”. Según el

anterior análisis, es necesario ubicar en cuales de los escenarios de socialización y formación del maestro es donde se ubica el vacío, para así debelar la necesidad y el lugar formativo carente de ésta.

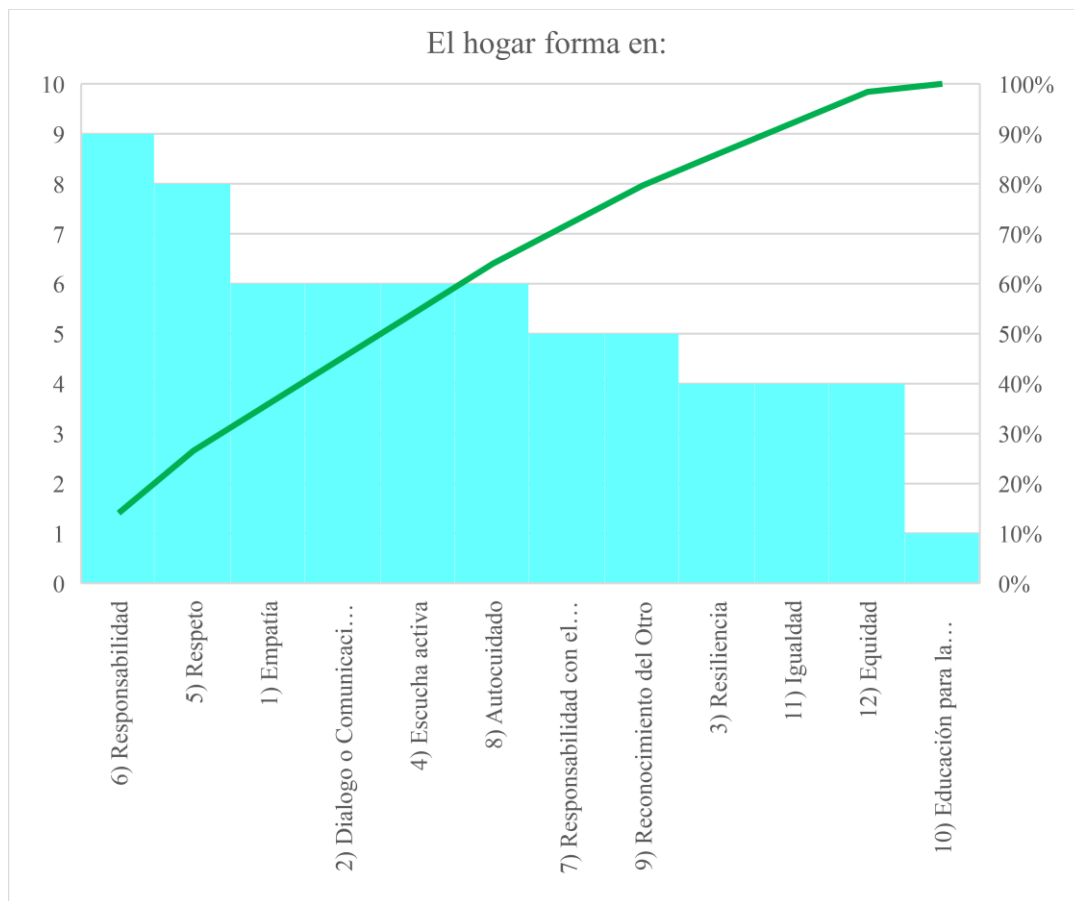


#### *Análisis estadístico:*

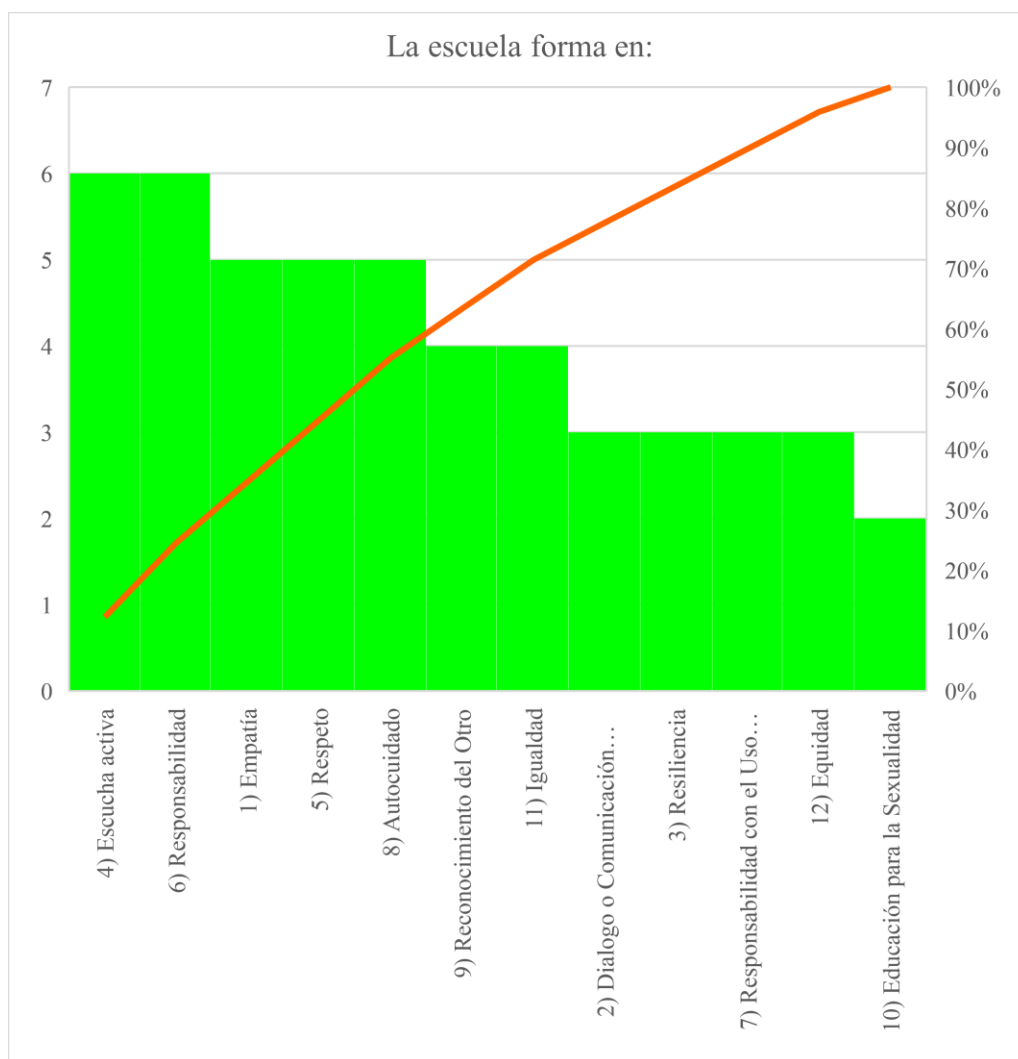
Según las franjas, se evidencia que la formación en el espacio *universitario* en estos aspectos es el de más bajo reporte, seguido de *la escuela*, en tercer lugar, *el trabajo*, y el escenario más significativo es en *el hogar*. Las habilidades sociales más completa en el transcurso vivencial de la muestra es responsabilidad, respeto, escucha activa y autocuidado; las más bajas son resiliencia, equidad e igualdad (en ese orden), (resiliencia: capacidad generada de una persona



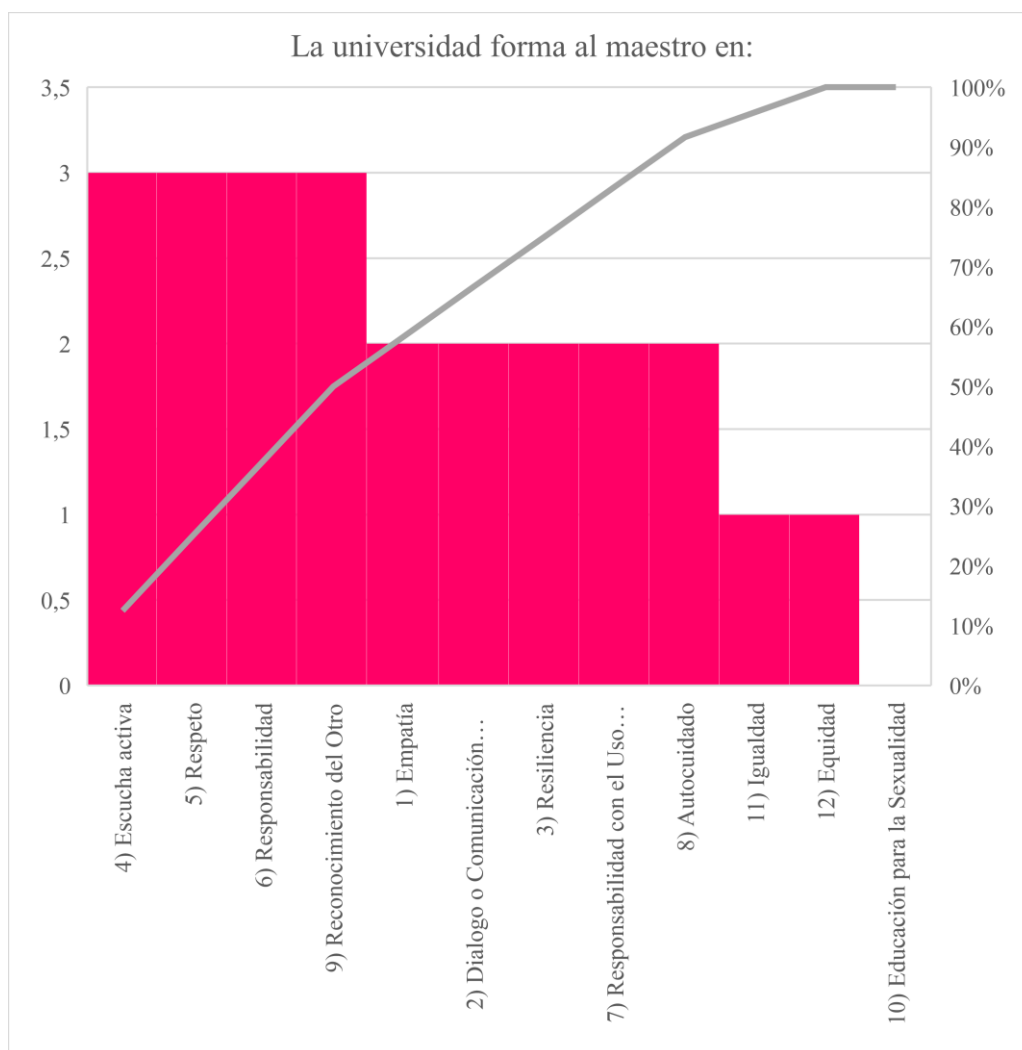
para sobreponerse de una situación difícil por sus propios medios), a continuación, la escala según el reporte en cada una de lugares o espacios de socialización.



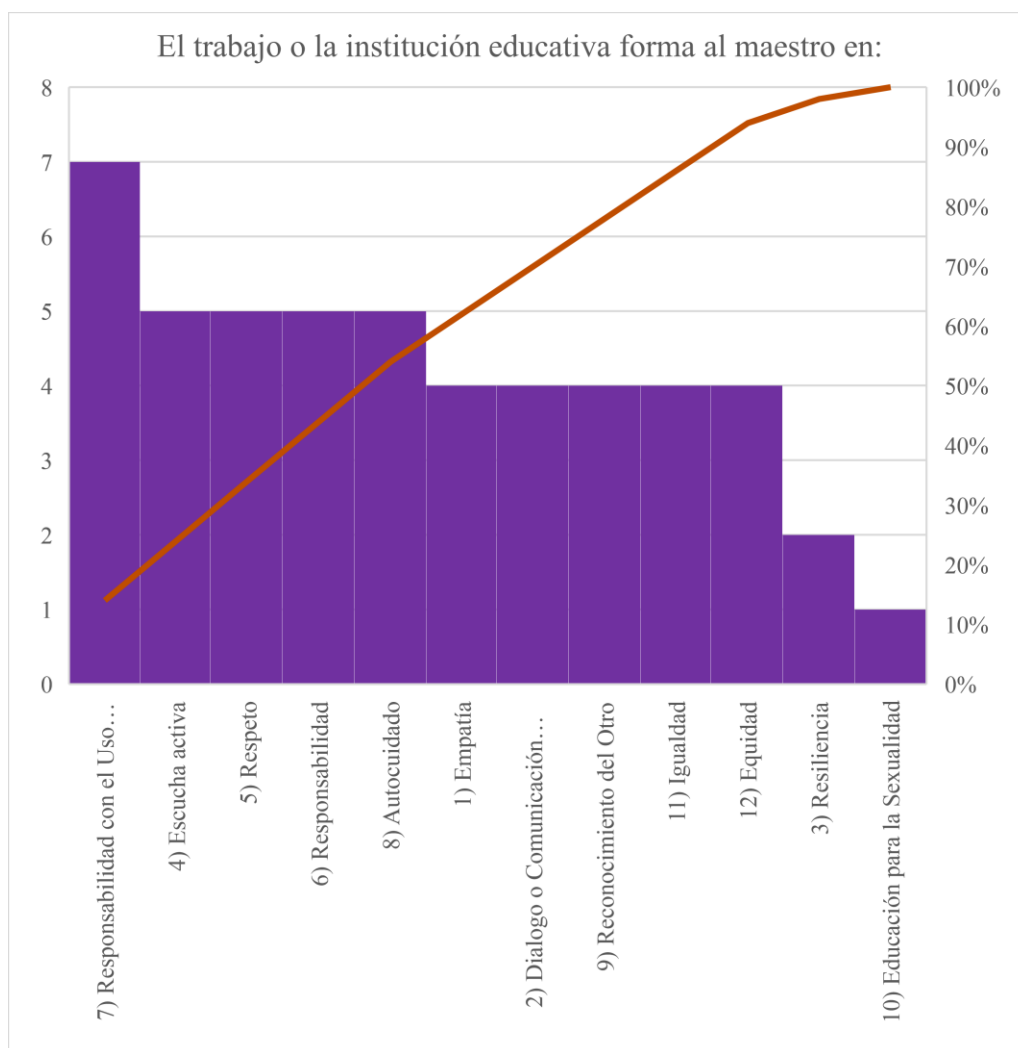
En el hogar, *responsabilidad* 9 de 9 maestros lo forja allí; *respeto* 8 de 9, son las más altas, seguidas de *empatía*, *dialogo*, *escucha activa* y *autocuidado*. 5 de 9 maestros forjan *responsabilidad en el uso de las TIC* y *reconocimiento del otro*. Las más bajas, donde 4 de cada 9 reportan *resiliencia*, *igualdad* y *equidad*, y tan solo 1 de 9 reporta su educación para la sexualidad en casa.



En la escuela, 6 de 9 forjan *escucha activa* y *responsabilidad*, 5 de 9 forjan *empatía*, *respeto* y *autocuidado*, 4 de 9 *reconocimiento del otro* e *igualdad*, 3 de cada 9 forjan *el dialogo*, *la resiliencia*, *la responsabilidad con el uso de las TIC* y *la equidad*, y finalmente, 2 de cada 9 forjan su *educación para la sexualidad*. Habría que saber que conciben de ésta.



En la universidad, 3 de cada 9 forja su *escucha activa*, *respeto*, *responsabilidad* y *reconocimiento del otro*, 2 de 9 forjan la *empatía*, *el dialogo*, *la resiliencia*, *responsabilidad en el uso de las TIC*, y *autocuidado*, 1 de cada 9 forja las temáticas de *igualdad* y *equidad*. Ninguno reporta que la universidad le haya dado bases para asumir la corresponsabilidad de su educación para la sexualidad en la escuela. (puede comprenderse esto a causa de los lineamientos generales para ser competente en educación en tecnología, guía 30 y Ley 115, los cuales se abordarán más adelante).



El trabajo o la institución educativa donde laboran forja en ellos: 7 de cada 9 la *responsabilidad con el uso de las TIC*, 5 de cada 9 forja *escucha activa*, *respeto*, *responsabilidad* y *autocuidado*, 4 de 9 forja su *equidad*, *dialogo*, *reconocimiento del otro*, *igualdad* y *equidad*, y tan solo 1 de 9 encuestados manifiesta haber forjado la temática de educación para la sexualidad.

#### *Análisis interpretativo:*

La educación para la sexualidad es el tema que menos dominan, y del que más reportan la necesidad de conocer. validan el estar careciendo de esos componentes en su formación.

Es de tener en cuenta cómo el reporte y el número de respuesta decrece a medida del paso de escenario. Si el hogar es el lugar de mayor influencia para la formación en aspectos y componentes directamente relacionados a la educación para la sexualidad, ¿a quién recae la responsabilidad de éste?

- ¿La universidad solo funciona para formar en el saber disciplinar y deja de lado los niveles de desarrollo, contacto, intervención y convivencia, necesarios para el ámbito escolar?
- ¿Estamos hablando de un problema de cobertura? ¿rige el fenómeno de delegar asuntos que requieren estas habilidades basadas en estas temáticas, a otros?
- La universidad no le forjó una posición en la responsabilidad en el uso de las TIC, es como si se las hubiera mostrado, pero no enseñado el carácter pedagógico y su impacto en la sociedad (si nos enfocamos en la labor de ser maestro) en el modo de relacionamiento de los individuos en la actualidad.
- El uso de las TIC, aunque no está en estado crítico de la escala, habría que considerar; siendo maestros de tecnología e informática, y en este aspecto no es uno de los índices altos, ¿qué está pasando para que no sea así?, ¿quién sería el más apto para apropiarse de esta temática? ¿se delega asunto respecto al uso adecuado de las TIC a quien no se formó en enseñar TIC?
- Podría decirse que es en el trabajo donde se socorren los vacíos que los otros espacios no suministran, en la práctica se aprende, pero, ¿Por qué delegar el trabajo formativo, hasta el momento en que se enfrente a las situaciones que emergen en el ámbito educativo?

*Planteamientos de análisis:*

1. Frente a la educación para la sexualidad, que es la temática central de la investigación, los maestros manifiestan que no logran identificar, en ninguno de sus escenarios de socialización principales, como lugares de formación para la educación para la sexualidad, lo cual da cuenta de los vacíos que existen de su formación en esta temática, y el por qué, de asumir una actitud pasiva frente a las formas de violencia tipificadas anteriormente, y que priorizan en sus aulas como escenarios donde acontecen.
2. ¿Un maestro cómo tiene que ser, a parte del saber disciplinar? en términos de desarrollar: un maestro con comunicación asertiva, con capacidad de escucha, con resolución de conflictos, con niveles de equidad, con el reconocimiento de la igualdad, de la diferencia. Y que la muestra haya manifestado: lo que menos sé es sobre educación para la sexualidad. Lo importante en recalcar, es que, los maestros logran posicionas estas habilidades y temáticas que menos han desarrollado, recae en la ausencia de estos elementos en su formación.
3. Es necesario a la luz de este estudio de caso, repensar la formación de maestros de la licenciatura en diseño tecnológico,
4. Se evidencia que, la academia no lo forma para lo que le depara el estar en el ámbito escolar y lo que acontece allí (basando en los requerimientos tanto de normativas educativas e institucionales), su práctica pedagógica carece de formación para la intervención de situaciones muy poco percibidas, solo lo forma en carácter disciplinar, lo que sugiere, dejar de lado el factor y el ámbito que constituye al humano en sociedad; los modos de relacionamiento y la formación de sujetos en ejercicio de su sexualidad y su ciudadanía, y sí, a modo de respeto, responsabilidad, autocuidado y empatía, pero si no es

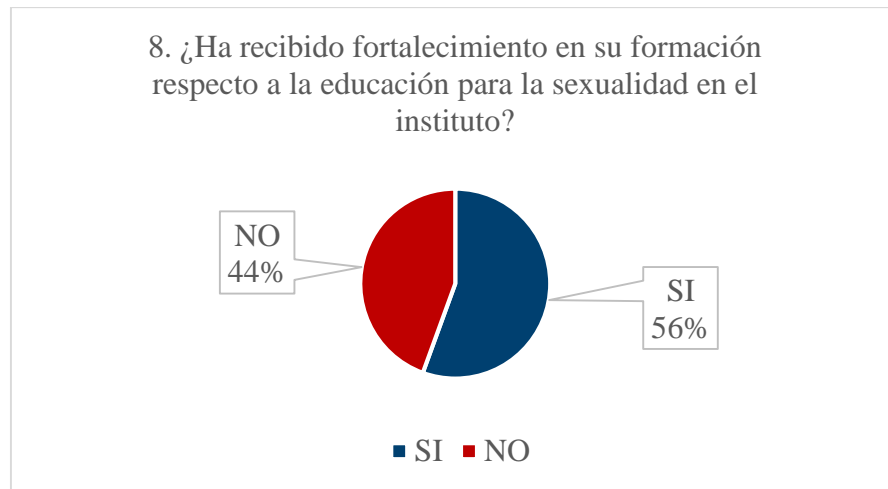
en función del reconocimiento del otro, si solo se queda en el reconocimiento propio ¿qué caso tiene, si la academia forma para formar sujetos, por qué no forma para formar en ciudadanía y sexualidad consiente, planeado, con intenciones y acciones pedagógicas a esos sujetos estudiantes? entendiendo que la educación para la sexualidad es: primero, transversal, y segundo es de corresponsabilidad de toda la comunidad de maestros.

5. La recriminación no es sobre el proceder y la práctica del maestro, es hacia el sistema. Sí, es necesario posicionar una educación para la sexualidad en la macro bola formativa de todo maestro, pero no es de solicitarlo y creer que se acatara (la norma está muy bien hecha, pero no significa que se materialice en la realidad), cuando se evidencia que no hay una línea intergeneracional que apoye esto, desde la visión a lo que le apuesta la educación para la sexualidad, es cuando se cuestiona: Si no hay una educación para la sexualidad evidenciada en las prácticas de aula y formación para el ejercicio de la ciudadanía y la sexualidad ¿cómo ha sido la educación para la sexualidad hasta la fecha, si es en la actualidad que surgen y se establecen estos discursos?, es a partir de acá que la investigación consolida la teoría del currículo oculto como categoría que relaciona y consolida estas interrogantes, pero antes hay que entender que es currículo.

***8. CA2. formación del maestro - CA1. educación para la sexualidad: responsabilidad de la institución para formar a su comunidad de maestros en educación para la sexualidad (categoría emergente (CE3. Formación integral-corresponsabilidad-convivencia)***

Se procede a analizar la variable estadística (responsabilidad de la institución para fortalecer la educación para la sexualidad en la comunidad de maestros). La pregunta que moviliza este análisis es: “¿ha recibido fortalecimiento en su formación respecto a la educación para la

*sexualidad en el instituto?''*. Para sostener el planteamiento anterior, y respecto al escenario laboral en suministrar lo que la política educativa dice.



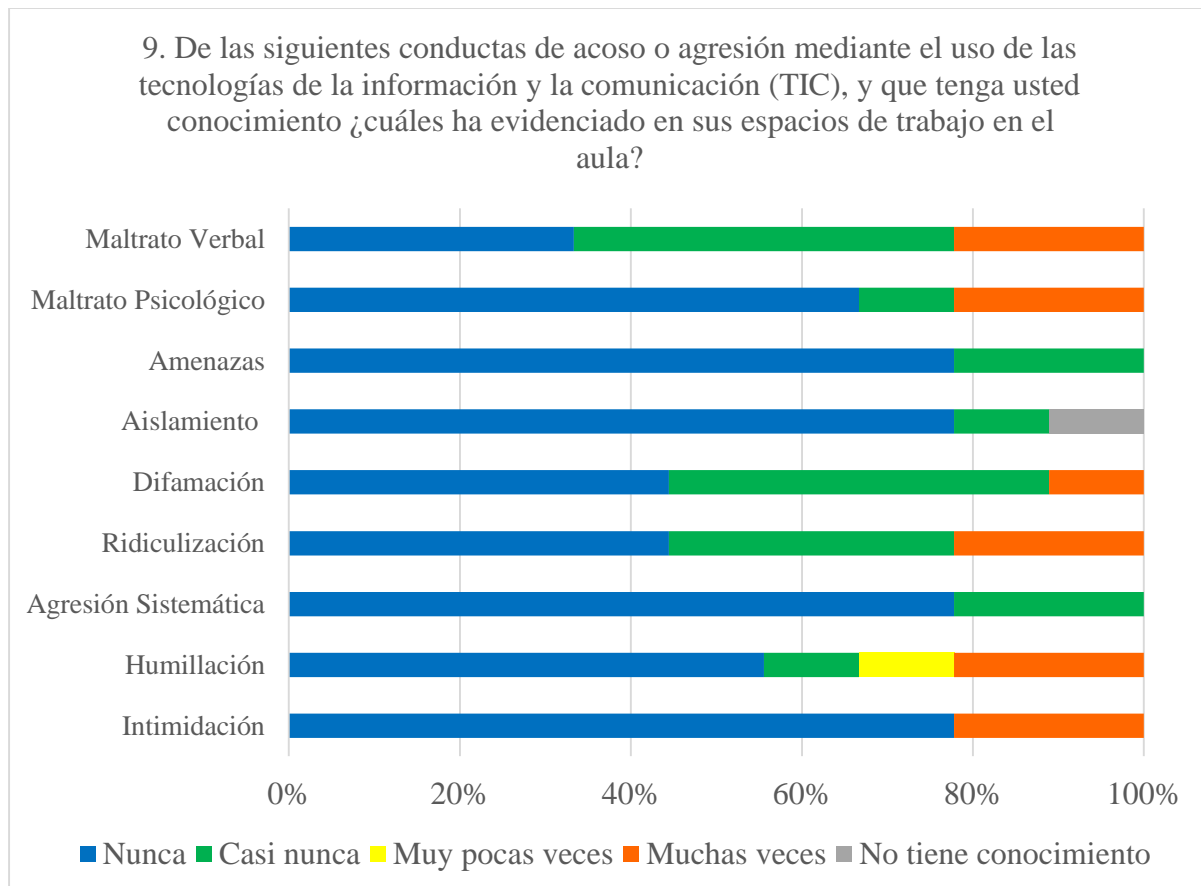
El 56% de la muestra manifiesta que en efecto la institución les ha fortalecido su formación, sin embargo, es de un 44% el que anuncia que no ha recibido formación en ésta temática en la institución. Y del 56% que dice SI, tan solo el 11% manifiesta que lo forjó en el trabajo (según el análisis anterior). Entendemos entonces que, una cosa es enseñarlo y otra diferente es aprenderlo y emplearlo. ¿Qué acciones son necesarias para llegar al maestro, para que se desenvuelva en estas dinámicas?

Cuando se les pregunta ¿cada cuánto? El 56% que representan 5 de los 9 encuestados, responden: 3 de 5 una vez al año, 1 de 5 una vez al semestre, y 1 de 5 que más veces. La población esta polarizada en este aspecto, lo cual confirma los planteamientos anteriores. Poca cobertura, baja actitud para asumir situaciones de orden más simbólico, vacíos en la formación, posible baja comprensión de componentes objetos de la educación para la sexualidad.



**9. CA3. tecnología y sociedad - CA1. educación para la sexualidad: formas o manifestaciones por medio del uso de las TIC, impacto de los medios tecnológicos en el modo de relacionamiento con el otro (CE4. impacto de la tecnología-violencia cibernética-convivencia)**

Según el reporte, la muestra no evalúa el criterio siempre en ésta pregunta, por ende, se descartará para el análisis. se procede a analizar la variable estadística (formas de violencia (acoso escolar y cyberbulling) por medio del uso de las TIC, evidenciadas en el aula de tecnología e informática). La pregunta que moviliza este análisis es: “*De las siguientes conductas de acoso o agresión mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y que tenga usted conocimiento ¿cuáles ha evidenciado en sus espacios de trabajo en el aula?*”.



#### *Análisis estadístico:*

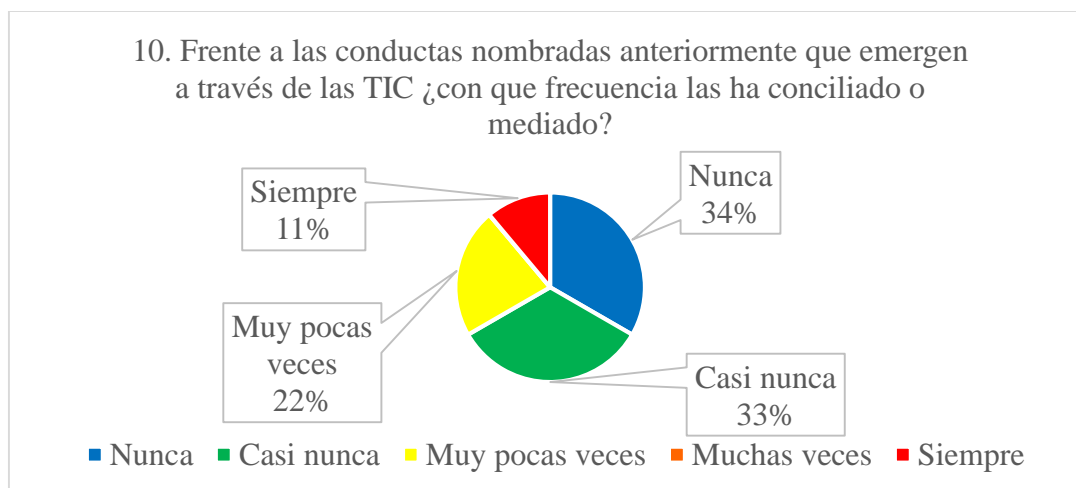
Más de un 40% de la muestra manifiesta que todas las formas de violencias por medio del uso de las TIC, típicas aquí, nunca se presentan en su aula, algunas menos que otras cómo: *amenazas, aislamiento e intimidación* con un 88% de nula presencia. Las que tienen mucha presencia solo representa el 22% y 11% de la muestra, que serían *maltrato verbal, maltrato psicológico, ridiculización, humillación, intimidación*, y con un 11% *difamación*. Ese bajo índice de mucha presencia ¿a qué nivel educativo pertenece? al nivel de especial y básica del ciclo de secundaria, es decir 8vos y 9nos.

#### *Análisis interpretativo:*

Las formas de violencia (acoso escolar y ciberbulling) por medio del uso de las TIC, no está presentes en la institución según el reporte. Aunque hay un bajo índice de mucha presencia, es bajo la percepción de maestros del nivel de secundaria y especial. Aunque está presente, son casos muy particulares, de los cuales surge la duda ¿Qué tanto lo intervienen?

***10. CA3. Tecnología y sociedad - CA1. educación para la sexualidad: corresponsabilidad en asumirse como primera instancia para intervenir en las faltas a la convivencia por medio de la tecnología (CE1. violencias escolares-impacto de la tecnología-convivencia)***

Se procede a analizar la variable estadística (corresponsabilidad en asumir la intervención frente a situaciones puntuales de formas o manifestaciones de violencia (acoso escolar y ciberbulling) por medio del uso de las TIC, evidenciadas en el aula de tecnología e informática). la pregunta que moviliza este análisis es: “*frente a las conductas nombradas anteriormente que emergen a través de las TIC ¿con que frecuencia las ha conciliado o mediado?*”



*Análisis estadístico:*

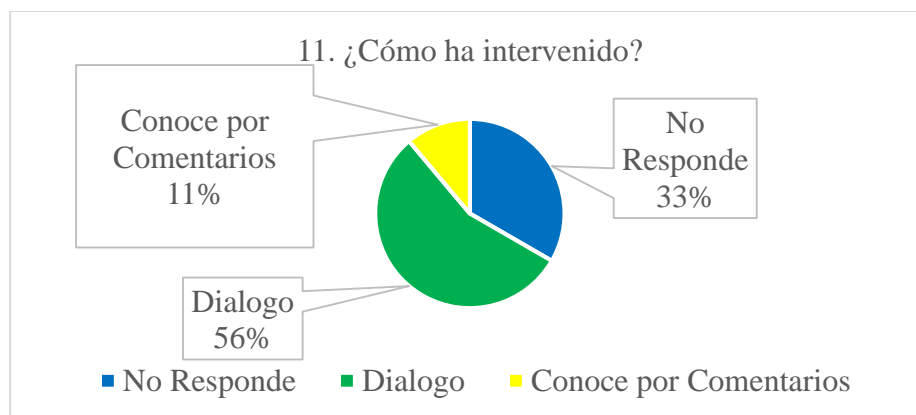
Un 34% manifiesta que es nula la intervención. Y frente a que acontezca, los maestros manifiestan la alta incidencia en la intervención con un 33%.

*Análisis interpretativo:*

Sí nunca se presenta, nunca será llamado a intervenir. Sea el caso, la muestra manifiesta que está cubierto, ya que los sujetos estudiantes no se mueven en dinámicas de violencia simbólica por medio del uso de las TIC como son los medios de comunicación y redes sociales. Aunque hay presencia, y no debe ser despreciada, serán casos puntuales que ellos intervienen directamente. Ahora, ¿cómo lo hacen?

**11. CA3. Tecnología y sociedad - CA1. educación para la sexualidad: acciones pedagógicas frente a la presencia de las faltas a la convivencia por medio de la tecnología (CE2. Acción pedagógica-corresponsabilidad-convivencia)**

Pregunta abierta, se caracterizarán y agruparán las respuestas que aludan a lo mismo o sean similares. Se procede a analizar la variable estadística (acciones pedagógicas para intervenir en formas de violencia (acoso escolar y ciberbullying) por medio del uso de las TIC, evidenciadas en el aula de tecnología e informática). La pregunta que moviliza este análisis es: “¿cómo ha intervenido?”. Para entender los modos de intervención de la comunidad de maestros.



*Análisis estadístico:*

El análisis es representativo para el 67% de la muestra, ya que el otro 33% no responde. El 56% manifiesta que su intervención es por medio del dialogo. Y un 11% indica que solo conoce casos por comentarios entre la comunidad de maestros.

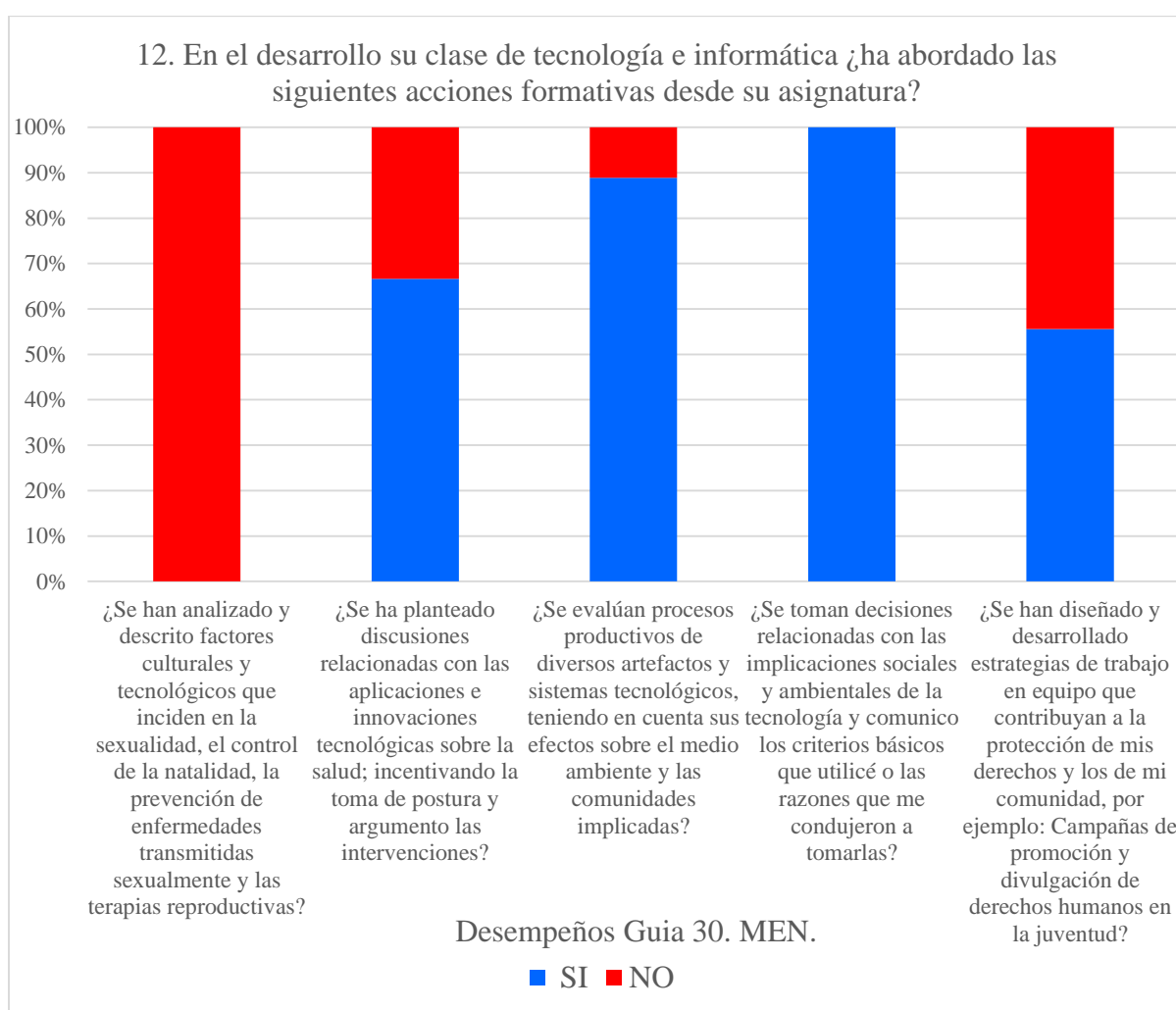
*Análisis interpretativo:*

6 de 9 maestros responden en su totalidad que la acción pedagógica predilecta es el dialogo para conciliar y mediar situaciones puntuales donde hayan formas o manifestaciones de violencia por medio del uso de las TIC. Esto es coherente con las dinámicas en que se mueve la institución respecto a la justicia restaurativa, pero no necesariamente esa postura tiene que ver con un proceso de formación, sino muchas veces desde el quehacer de la norma (prácticas transversales del EE, primer paso, el dialogo). Los maestros lo emplean para: ejemplarizar y generar conciencia, reunir las partes y establecer pactos, generar respeto; lo anterior, para invitar a la reparación y la no reiteración.

**12. CA3. Tecnología y sociedad - CA2. Formación del maestro: corresponsabilidad con la educación para la sexualidad y acogimiento de la política educativa “Guía 30” (CE3. Formación integral)**

Pregunta cerrada. Para esta pregunta se formulan sub-preguntas que en realidad son desempeños establecidos en la Guía 30 del 2008 del MEN, característicos del componente

tecnología y sociedad, donde responden SI abordan o NO abordan como acciones formativas. Se procede a analizar la Variable Estadística (corresponsabilidad con la educación para la sexualidad a partir de lo establecido en la guía 30 como desempeños para ser competente en tecnología). La pregunta que moviliza este análisis es: “*en el desarrollo su clase de tecnología e informática ¿ha abordado las siguientes acciones formativas desde su asignatura?*”. Al finalizar se formulan posibles interpretaciones de esos desempeños que se vinculen con la Educación para la Sexualidad, o el abordaje de esta para el campo.



### *Análisis estadístico:*

El primer desempeño, el 100% de la muestra indica que no lo desarrolla y no lo ve necesaria como acción formativa. Segundo desempeño; el 67% si lo aborda. Tercer desempeño, el 88% lo aborda. Cuarto desempeño, el 100% de la muestra lo ve relevante para ser una acción formativa en su asignatura. Y el quinto desempeño, el cual es el segundo menos abordado, con un 44%.

### *Análisis interpretativo:*

Entendiendo que son desempeños propios para el área y la asignatura, están completamente desvirtuados del primer desempeño, parte del segundo, y casi la mitad del quinto. Ninguno de los maestros siente que tiene las herramientas de formación para abordar el primer mencionado, ningún maestro ha planteado discusiones en su aula en relación con eso.

Se puede entender, y a partir del reporte, que predomina o se privilegia la formación disciplinar, por encima de los otros componentes de formación, si se habla de una formación integral. Se reitera, no es una intención de deslegitimar las practicas del maestro, es mostrar las evidencias que conducen a pensar la presencia de ausentismos en la formación integral del maestro. (Esto es lo que hay, y se puede leer desde las categorías, de esta manera). A continuación, se proponen posibles abordajes de los desempeños y la interpretación:

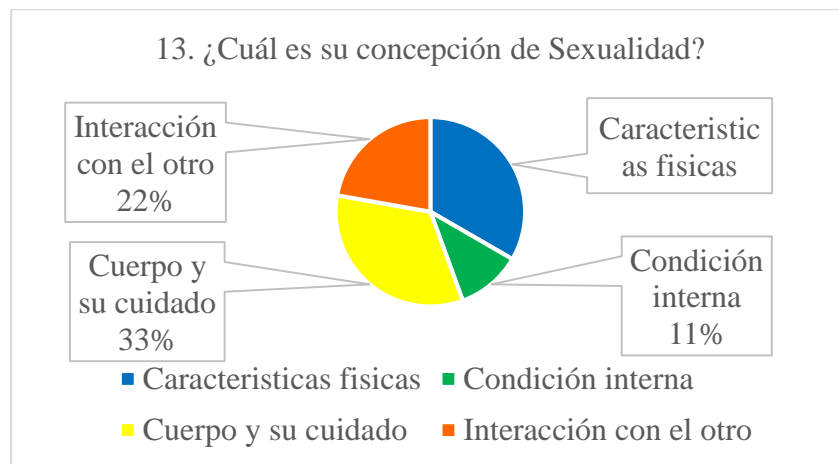
1. El primer desempeño alude al impacto de la tecnología en la sociedad, a razón de la sexualidad y lo característico de la educación sexual. Podría entenderse cómo aquel que posibilita introducir al maestro en discursos de su participación en la educación para la sexualidad, y más cuando indica “factores culturales y tecnológicos que inciden en la sexualidad”, no es gratuita esa aclaración. No se han pensado claramente encontrar una relación o vinculo de la educación para la sexualidad que incluya una posición de los lineamientos que mueven a un maestro de tecnología, según la normativa educativa. No

es una acción formativa que consideren abordar, aun siendo un desempeño a desarrollar, del que tendrían que tener conocimiento. (p. 25. Guía 30.)

2. Segundo desempeño, trata sobre la intervención del área a lo relacionado con la salud, no necesariamente entendiéndola como padecimientos y enfermedades puntuales, sino en cambio, la prevención y protección de la salud pública, como es el caso de la alta tasa de suicidios en edades escolares, depresión y bajo rendimiento académico, como síntomas de las formas y manifestaciones de violencias. Aunque, según el caso investigativo, no tienen un reporte significativo para estas interpretaciones, pero no es menos recalcarlo.
3. Tercer desempeño, si habla de evaluar diversos artefactos, y acatando a “el efecto en las comunidades implicadas”, da cabida a la interpretación de; evaluar el efecto de la interacción con los dispositivos de comunicación en la comunidad estudiantil, como medio donde surgen modos de relacionamiento, donde pueden surgir formas o manifestaciones de violencia hacia el otro, y surge la cuestión ¿posibilitan los medios tecnológicos digitales las manifestaciones o formas de violencia en el relacionamiento de quienes los usan?
4. Cuarto desempeño, para abordar “las implicaciones sociales de la tecnología” son disciplinados en su saber para proponer una metodología de acción, sea cual sea el tema que aborden, y reiterando la anterior interpretación.
5. Quinto desempeño, acata directamente la promoción de los DHSR para el ejercicio de una sana sexualidad y ejercicio de la ciudadanía. Ahora bien, sería válida si esos DHSR están asumidos por la muestra, o, no lo conciben.

### **13. CA1. Educación para la sexualidad - CA2. Formación del maestro: concepción de la sexualidad en los maestros (CE5. Sexualidad)**

Pregunta abierta. La pregunta que moviliza este análisis es: “¿Cuál es su concepción de sexualidad?”. Dado que los maestros declaran muy distintas percepciones sobre lo que conciben de sexualidad, se expondrán en grupos de semejanza.



#### ***Análisis estadístico:***

Tres de los nueve maestros indican que la sexualidad se compone de características físicas y psicológicas que se predefinen por el género, con alusión a la identidad y a lo que posee cada humano. Un maestro indica que es una condición interna que debe ser orientada al comportamiento social. Tres de nueve aluden a que es en fusión del cuerpo y su cuidado en relación con los otros y asumiendo responsabilidad. Dos de nueve indican que es lo relacionado con el ser, el conocimiento de sí mismo y la interacción que se tiene con los otros, uno de ellos indica que no tiene que ver con la genitalidad sino con las relaciones interpersonales.

#### ***Análisis interpretativo:***

La sexualidad es un proceso de construcción social que se ha transformado en el tiempo históricamente, lo cual lleva a pensar que la concepción con la que se formó cada uno es de diferentes momentos históricos, es decir, cada quien obedece al momento histórico, cultural y

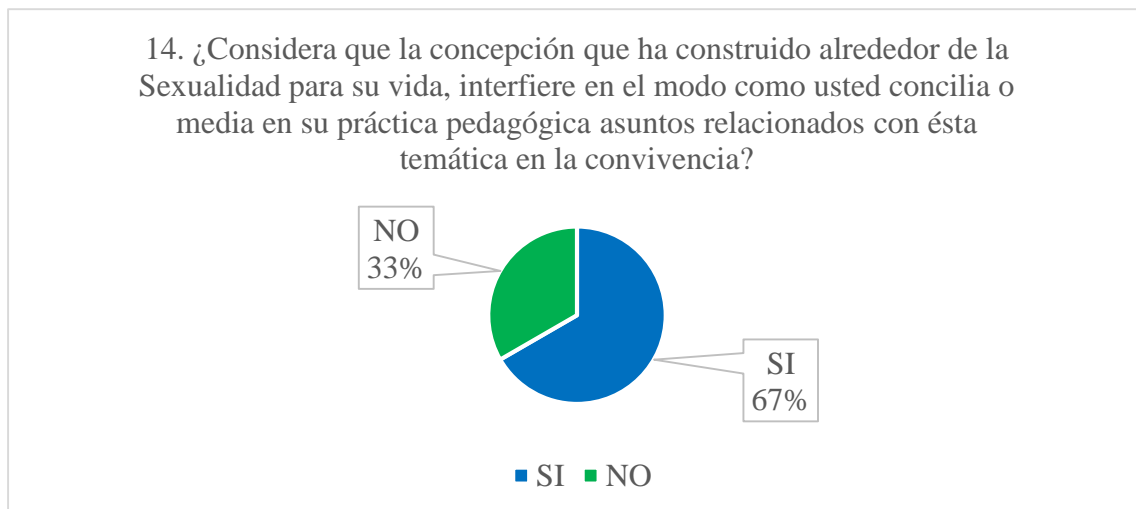


social en el que se forma donde comprende qué es la sexualidad, lo cual puede aludir a que los maestros más jóvenes tienen unas comprensiones distintas de este. Entender como los maestros asumen la sexualidad da margen para comprender el por qué es que sus prácticas se inscriben o no de una manera en relación con la educación para la sexualidad.

Los escenarios de la sexualidad se han trasladado a la tecnología, y como maestros del área de tecnología, no puede obviarse el hecho que se puedan presentar situaciones que requieran una educación para la sexualidad; es un punto de interacción de la tecnología y la sociedad donde la sexualidad se entiende como un lugar de relacionamiento contemporáneo que se posibilita también por los medios tecnológicos, sin dirigirse a lo que se concebía por educación sexual, “*no tiene que ser con genitalidad*” exclusivamente, en cambio, como maestros se asume la formación corresponsablemente en que no solo es trabajo del orientador o del de biología, sino que hay espacios en los que se puede y debe participar.

**14. CA1. Educación para la sexualidad - CA2. Formación del maestro: concepción de la sexualidad en los maestros (CE5. Sexualidad-primera instancia-convivencia)**

Pregunta cerrada.

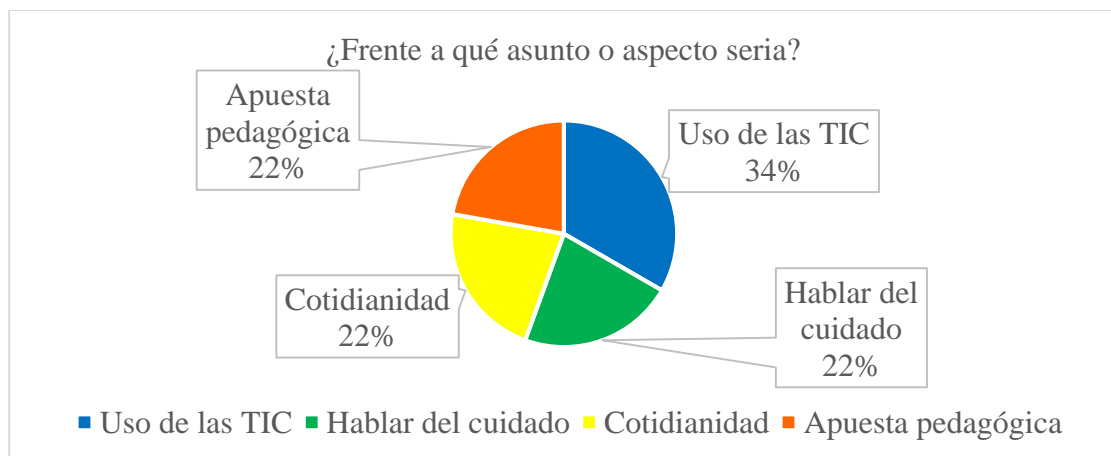


### *Análisis interpretativo:*

Que seis de nueve maestros indiquen que, si afecta, permite decir el que reconozcan que en su formación no haya un favorecimiento en cuanto a enfrentan a situaciones que requieran su corresponsabilidad, lo cual lleva a pensar que su trabajo no se limita a solo la enseñanza disciplinar, sino a participar en lo que acontece en el transcurso de su práctica como maestros. Su interacción con sus estudiantes en cuanto a convivencia, si requiere que su construcción como sujeto le permita atender dichas situaciones.

### **15. CA1. Educación para la sexualidad: corresponsabilidad del área (CE6. Corresponsabilidad)**

Pregunta cerrada y abierta. Directamente se les pregunto “¿considera que existe una corresponsabilidad de su área con la educación para la sexualidad? ¿frente a qué asunto o aspecto seria?”. Dado que los maestros declaran distintos asuntos o aspectos en los que hay corresponsabilidad del área, se expondrán en grupos de semejanza.



### *Análisis estadístico:*

El 100% de la muestra indica que, si hay una corresponsabilidad del área con la educación para la sexualidad, frente a los aspectos: tres de nueve maestros indican que en el cuidado y responsabilidad con el uso de las TIC, uno de ellos indica que fomentando al usuario culto. Dos

de nueve, en el respeto y el cuidado del cuerpo y del otro en cualquier espacio de clase. Dos de nueve, aluden a la cotidianidad; en el diario vivir, compartiendo en comunidad, entendiendo la diferencia y en la forma como se muestran. Dos de nueve, aluden a la apuesta pedagógica de cada maestro, al decir que en las acciones que permiten usar los medios desde lo disciplinar o atendiendo y mejorando situaciones que surgen.

*Análisis interpretativo:*

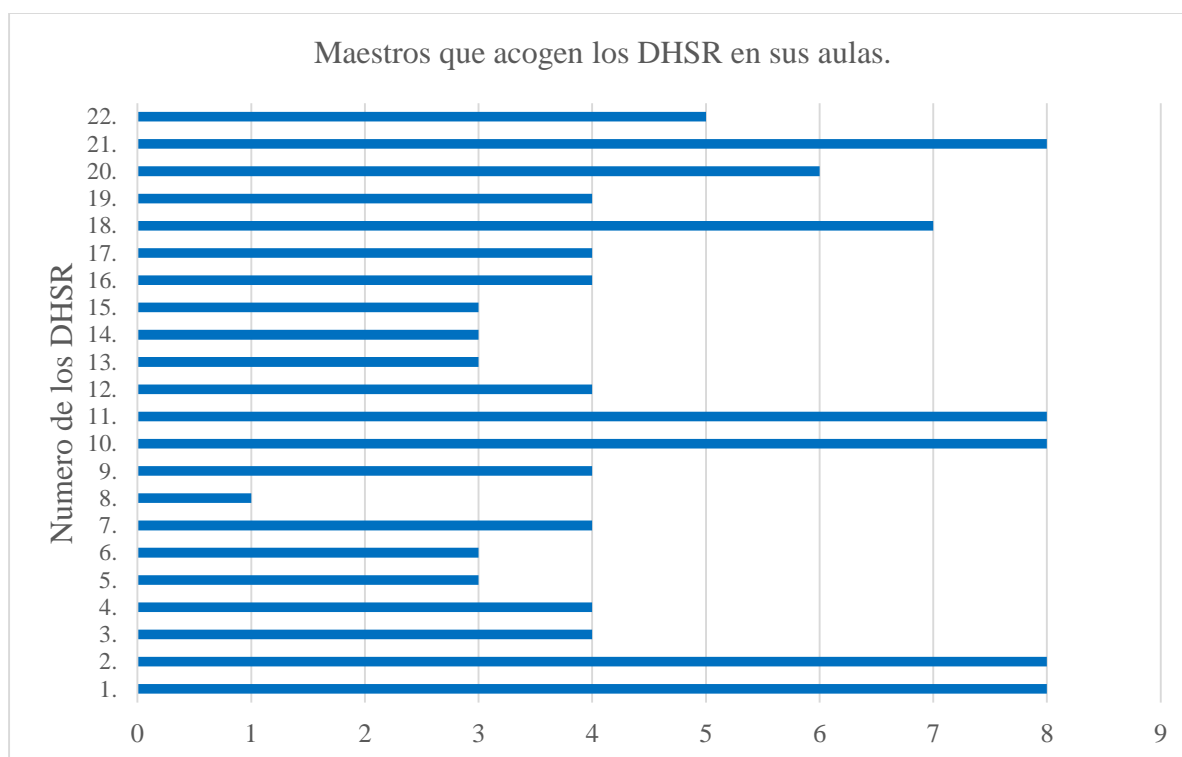
Entre sus respuestas resaltan el asumir y formar en responsabilidad y cuidado en el uso de los medios tecnológicos, reconocen que en la cotidianidad hay formación en cuanto son sujetos de ejemplo y de fomento en reconocer a los otros en sus diferencias –el trato entre los sujetos que confluyen en los escenarios–, e igualmente entre sus cátedras en cuanto no hay limitación para no hablar de temas abiertamente.

***16. CA1. Educación para la sexualidad - CA2. Formación del maestro: reconocimiento de su formación integral respecto a los DHSR como ejercicio de la ciudadanía (CE1. DHSR-corresponsabilidad- formación integral)***

se les presento a los maestros los 22 derechos humanos, sexuales y reproductivos establecidos por el MEN, donde se les indico a los nueve maestros que marcaran con (X) los que facilitaban su interacción con sus estudiantes en clase.

| <b>Derechos humanos, sexuales y reproductivos (DHSR) pactados por el MEN</b>                       | <b>Marcas</b> |
|--|---------------|
| 1) Derecho a la vida, derecho fundamental que permite el disfrute de los demás derechos.           | 8             |
| 2) Derecho a la integridad física, psíquica y social.  | 8             |
| 3) Libertad a la finalidad del ejercicio de la sexualidad: recreativa, comunicativa, reproductiva. | 4             |
| 4) Respeto a las decisiones personales en torno a la preferencia sexual.                           | 4             |
| 5) Respeto a la opción de la reproducción.   | 3             |

|  |   |
|--|---|
| 6) Elección del estado civil.  | 3 |
| 7) Libertad de fundar una familia.   | 4 |
| 8) Libertad de decidir sobre el número de hijos, el espaciamiento entre ellos y la elección de los métodos anticonceptivos o proconceptivos.             | 1 |
| 9) Derecho al reconocimiento y aceptación de sí mismo, como hombre, como mujer y como ser sexuado.   | 4 |
| 10) Derecho a la igualdad de sexo y de género.   | 8 |
| 11) Derecho al fortalecimiento de la autoestima, la autovaloración, y la autonomía para lograr la toma de decisiones adecuadas respecto a la sexualidad. | 8 |
| 12) Expresión y libre ejercicio de la orientación sexual.  | 4 |
| 13) Libertad de elegir compañero(a) sexual.  | 3 |
| 14) Elegir si se tienen o no relaciones sexuales.  | 3 |
| 15) Elegir las actividades sexuales según las preferencias.  | 3 |
| 16) Derecho a recibir información clara, oportuna y científica acerca de la sexualidad.  | 4 |
| 17) Derecho a espacios de comunicación familiar para tratar el tema de la sexualidad.  | 4 |
| 18) Derecho a la intimidad personal, la vida privada y al buen nombre.   | 7 |
| 19) Derecho a disponer de opciones con mínimo riesgo.  | 4 |
| 20) Derecho a disponer de servicios de salud adecuados.  | 6 |
| 21) Derecho a recibir un trato justo y respetuoso de las autoridades.  | 8 |
| 22) Derecho a recibir protección ante la amenaza o la violación de los derechos fundamentales, sexuales y reproductivos.                                 | 5 |



*Análisis interpretativo:*

Del reporte, los maestros marcan los derechos que acogen en sus aulas tanto en facilitar su interacción con los estudiantes como en ser implementados como componentes en la estructura curricular –para la formación integral de los estudiantes–, los que menos identifican que ejercen son de orden de la vida sexual de sus estudiantes, de lo cual se puede decir que, no se plantean inmiscuirse en ese tipo de decisiones u orientar a sus estudiantes en ello, y no es que sea o esté dentro de su plan curricular, pero si se habla en términos de lo que acontece en el aula, el tener conocimiento sobre estos derechos posibilita el descentralizar los discursos de estos aspectos solo le correspondan al orientador. Lo anterior lleva a pensar; los derechos con menor marcaciones por los maestros son en relación a que no acontezca en sus aulas para tener que hablar de ello.

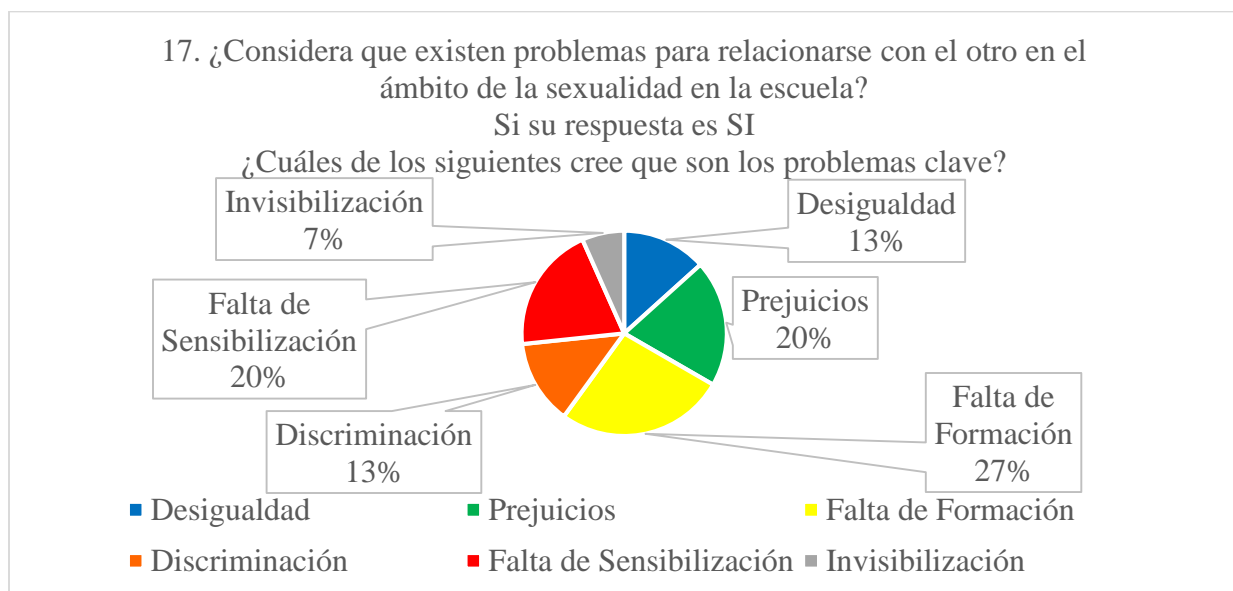
Los derechos con mayor número de marcaciones son más de orden convivencial, en cuanto reiteran los discursos del cuidado del otro, reconocimiento de la diferencia y la libre expresión, lo cual indica que se acogen al oriente institucional en cuanto no cuartan el libre desarrollo de sus estudiantes.

**17. CA1. Educación para la sexualidad: reconocimiento del otro en el ámbito de la sexualidad y corresponsabilidad en su apoyo. (CE6. Corresponsabilidad-DHSR)**

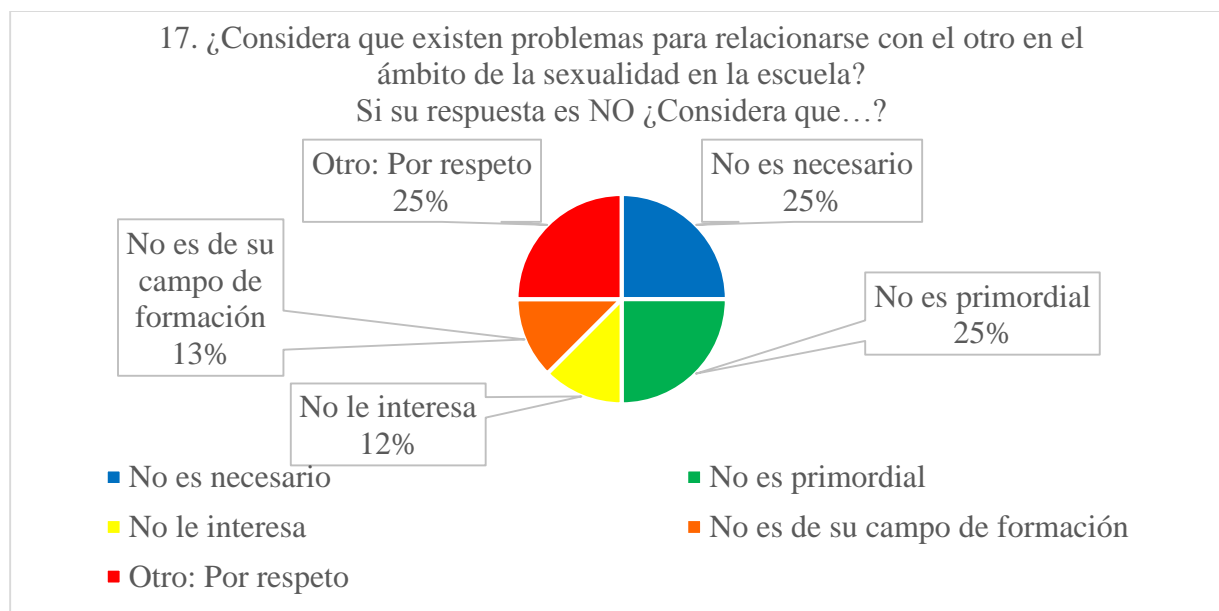
Pregunta cerrada con múltiple opción. Se les formula responder “¿considera que existen problemas para relacionarse con el otro en el ámbito de la sexualidad en la escuela?”, donde a partir de su respuesta negativa o positiva hay múltiples opciones para indicar las razones de su respuesta.

*Análisis estadístico*

Cinco de nueve maestros indican que SI por:



Cuatro de nueve maestros indica que NO por:



*Análisis interpretativo:*

Como se evidencia hay una polarización en como asumen la sexualidad desde su labor donde; el primer grupo reconoce la existencia de problemáticas tales como la falta de formación y sensibilización, presencia de prejuicios y en poca medida, la discriminación, esto lleva a pensar que entre las dinámicas de la escuela si se perciben, para lo cual se hace necesario poseer de herramientas base para intervenir y producir lo que engloba una educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en cuanto a la no tolerancia de su existencia.

Del segundo grupo al reportar que no por respeto, por no ser necesario o por no ser de su campo de formación, lo cual da para pensar que, en su honestidad manifiestan que no evidencian la necesidad de poseer las herramientas de una educación para la sexualidad, por las razones que ya reportaron.

**18. CA1. Educación para la sexualidad: violencias por diversidad (CE7.Diversidad)**

Pregunta cerrada, directamente se les pregunto “*¿Se han identificado en la institución, situaciones de violencia o acoso escolar relacionadas con las orientaciones sexuales e identidades de género? ¿cuales?*” para lo cual tan solo uno de los nueve indica que sí.

*Análisis interpretativo:*

El hecho que ocho de nueve maestros reporten que no se identifican violencias, evidencia el desconocimiento de otro tipo de manifestaciones de violencias, aunque ya las reportaron en otras preguntas, lo cual da para pensar que, al exponérseles explícitamente la pregunta no relacionan esas manifestaciones o dinámicas de orden simbólico o de baja medida a la categoría violencia o acoso, niegan su existencia a pesar de haberlas reconocido anteriormente, tal vez por el hecho de que la concepción cultural de violencia alude directamente a lo explícito y físico.

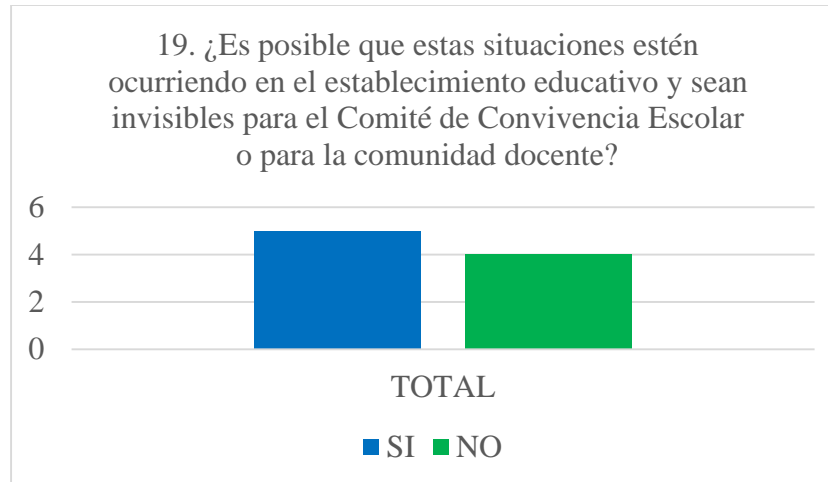
Cabe la posibilidad de que en un instrumento como estos, ellos no van a exponer evidencia que indique la existencia de violencia en su institución, ya que sería exponer la imagen de esta. También, que ante violencias por diversidad no han evidenciado un proceder, lo cual daría para decir que en situaciones así el proceder es obviarlo o asumirlo cuando hay faltas graves, es decir, cuando ya trasciende a lo físico.

El maestro que reporto si, indica que es “*por relaciones interpersonales y reconocimiento de inclinación sexual*” para lo cual, si existe, pero los maestros posicionan el hecho de que esas manifestaciones no son para asumir como graves.



**19. CA1. Educación para la sexualidad: violencias por diversidad (CE7.Diversidad-convivencia)**

Pregunta cerrada.

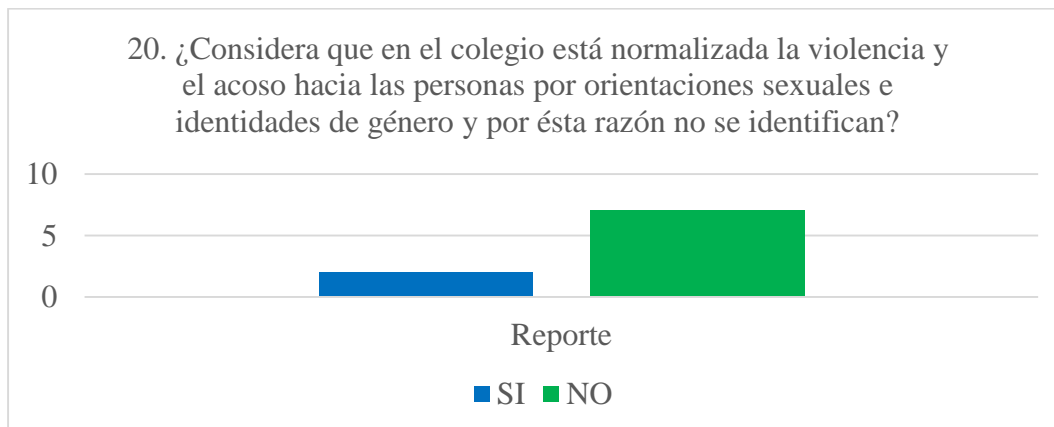


*Análisis interpretativo:*

Que cinco de nueve maestros indiquen que si hay la posibilidad de que se invisibilice la violencia por diversidad, declara que en su conocimiento si existen pero que no necesariamente se asumen, lo cual lleva a pensar que de alguna manera este naturalizado –violencias de orden sutil o simbólico– o que sean situaciones en las que es mejor no intervenir.

**20. CA1. Educación para la sexualidad: violencias por diversidad (CE7.Diversidad-convivencia)**

Pregunta cerrada.



*Análisis interpretativo:*

Dos de nueve reportan que si esta naturalizada, ya que siete indiquen que no, está relacionado a los análisis anteriores a este.

***21. CA1. Educación para la sexualidad: corresponsabilidad frente violencias escolares y la necesidad de delegar a otras instancias (CE6. Corresponsabilidad)***

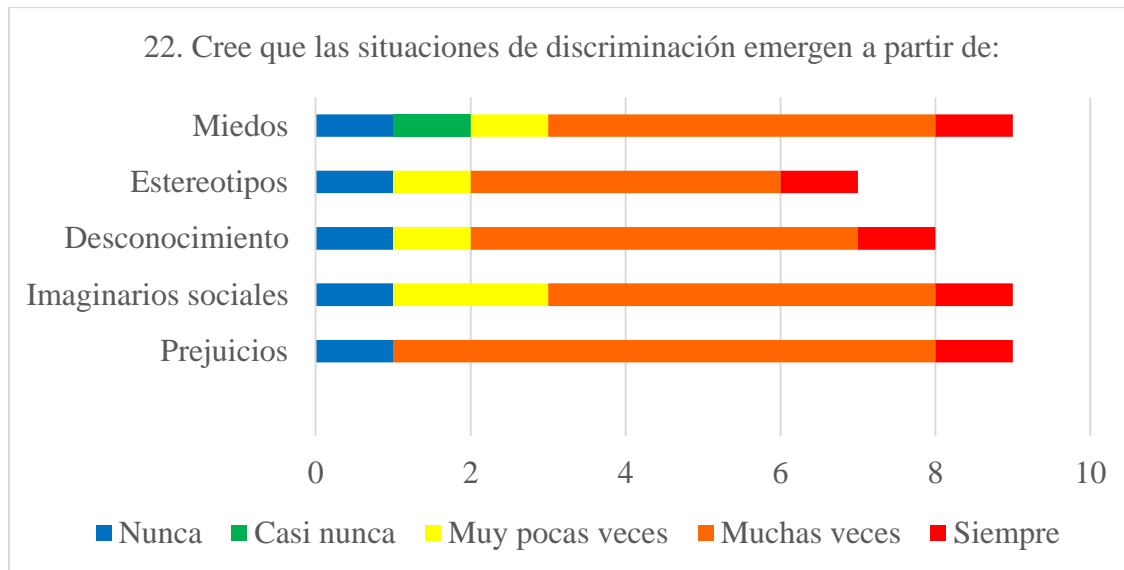
Pregunta abierta, se les formula “*cuando se ha enfrentado en su trabajo de área a situaciones convivenciales que involucran formas de agresión o acoso alrededor de la Educación para la Sexualidad y decide no asumirla. ¿Explicite por qué cree que ha tenido que delegarlas?*” en esta, solo cuatro de nueve maestros responden.

*Análisis interpretativo:*

Uno de cuatro indica que, por aspectos legales, lo cual indicaría que solo cuando se debe acoger al debido proceso. Dos de cuatro indican no se han enfrentado a ellas ya que para los niveles escolares en los que se encuentran –prescolar y primaria– no las han evidenciado, lo cual conduce a pensar que no relacionan el ámbito de la sexualidad con los primeros años de infancia. Y el ultimo indica que asume hasta donde le corresponde, en este se puede resaltar que, hay límites en que el maestro establece en cuanto a su trabajo formativo para con sus estudiantes, y más en estos aspectos.

## 22. CAI. Educación para la sexualidad: (CE8. Discriminación)

Pregunta de frecuencia.



### *Análisis interpretativo:*

Es significativo en cuanto los maestros reportan en cada una de ellas un alto índice de mucha frecuencia, donde evidencian conductas sociales para interiorizar al otro a razón de estos. Lo que permite decir que, logran entender y posicionar la discriminación como un problema, pero otra cosa es saber cómo obrar para que situaciones de esa índole se moderen, es decir, una educación para la sexualidad que implica socorrer la indiferencia respecto al reconocimiento del otro y el libre e integral desarrollo del estudiantado, implica abordar las situaciones e interesarse en reconocer a los individuos y participar en que los otros lo hagan, lo cual no involucra salir de su función como maestro, es lo contrario, hace parte de la forma en como aprueba o desaprueba las implicaciones que tienen los unos con los otros, asumirse como sujeto de poder que puede contener o prevenir esas situaciones y sobrepasar esos miedos, prejuicios e imaginarios aprendidos socialmente. Otra cosa es que se reconozca así o que si hace parte de su labor.

**23. CA1. Educación para la sexualidad - CA2. Formación del maestro: su quehacer (CE6. Corresponsabilidad)**

Pregunta abierta, “¿Cuál es su apuesta desde su quehacer al interior de su aula para aportarle a la formación integral de sus estudiantes en términos de lo que implica la Educación para la Sexualidad?”. Las respuestas tocan temas diferentes, por lo cual solo se identifica un elemento en común en un grupo de cinco maestros, los demás tienen diferente declaración al respecto.

*Análisis estadístico:*

Cinco de nueve maestros declaran que gira en torno al respeto por el otro, haciendo alusión a la comprensión, el autocuidado, al cuerpo, al relacionamiento, a no invadir o impedir el libre desarrollo. Uno indica que es en los espacios educativos del diario vivir donde la educación es lugar de la convivencia pacífica. Otro maestro indica que es en el reconocimiento de la diferencia de los demás. Una respuesta es sobre la responsabilidad de esa formación, la cual no posee pero que debe conocer. Por último, uno de los maestros no responde.

*Análisis interpretativo:*

Se encuentran múltiples comprensiones sobre la apuesta pedagógica en la que se asumen los maestros en relación al tema, en cuanto se siente que la educación para la sexualidad no es un tema que solo se les atribuye a unos maestros con especificidades más sociales y humanitarias, pero no deja de reflejarse el hecho de una ausencia en formación para asumirse no solo en términos como “*fomentar el respeto*” a; generar dinámicas de enfatización, reconocer la diferencia desde mi diferencia, comprender las particularidades y las implicaciones sociales naturalizadas, problematizar los discursos

Lo anterior invita a pensar, por qué no en la formación del maestro de la licenciatura fuera un poco más complementaria ante la oferta de otros tipos de interacción en sus espacios

que logren problematizar esas interacciones que al igual se van a tener que enfrentar cuando estén ejerciendo.

### **Consideración a partir del análisis de encuestas**

En el momento que se formula este tipo de investigaciones, en la cual se genera la necesidad de la formación integral, que abarca y abre la discusión de la descentralización y la no preservación del imaginario sobre la sexualidad es un discurso propio de algunos expertos, se comprueba que es un espacio donde confluyen todos aquellos que están implicados en cuanto se vive en convivencia, se relacionan e interactúan lo cual son influencias para la construcción de identidad, donde a toda institución educativa se le delega responsabilizarse en educar integralmente para formar individuos en pleno conocimiento de sus libertades y responsabilidades para consigo y con los otros.

En cuanto al aporte, a la luz de los resultados obtenidos y el análisis que se les realiza, se encuentra que hay una necesidad imperiosa en ampliar los espacios de discusión respecto a este tipo de dinámicas que de una manera u otra van a interferir en su quehacer pedagógico, en ese sentido, al grupo de maestros que lidera el proyecto transversal, se les invita a la generación de esos espacios y a la cobertura del conocimiento actual en cuanto a lo que confluye y a lo que le apuesta la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, en cuanto a los maestros del área se les invita a buscar otras relaciones que desde su experiencia y especificidad se vincule a ellos, es decir, el ser propositivos.

### **Discusión**

A partir de la investigación descriptiva desarrollada, es posible observar que el Estado, a partir de sus políticas educativas, delega a las instituciones escolares el deber de la formación integral en relación al ejercicio activo de la ciudadanía y el ejercicio pleno de la sexualidad, asumiendo que

los maestros dentro de su formación cuentan con las herramientas de base suficientes para hacerse cargo del tema de sexualidad y ciudadanía, por lo tanto, éste “debería” ser un tema tratable y abordable con sus estudiantes. En esa lógica, se asume que en su rol de maestros pueden atender la multiplicidad de dinámicas propias de la escuela, pero no se hace una lectura sobre la importancia, por ejemplo, de fortalecer la formación de maestros, en el entendido que su práctica pedagógica; es decir, su quehacer, se inscribe en un escenario como la escuela, en donde necesariamente deben verse enfrentados a dinámicas como las manifestaciones de violencia, la educación para la sexualidad, la resolución de conflictos y demás situaciones que confluyen en el ámbito de la educación.

Al respecto, este trabajo permitió visibilizar la tensión entre lo legal y las practicas reales en el escenario escolar que se comprenden cuando los maestros identifican manifestaciones de violencia en sus aulas, pero es muy bajo el índice que reportan en cuanto a encargarse de las situaciones, o permitir delegarlas a otras dependencias, entendiendo que todo maestro es la primera instancia en mediar o conciliar las mismas. Se evidencia que la intención y el conocimiento de la responsabilidad del maestro respecto a la formación para la sexualidad y ejercicio de la ciudadanía le corresponde a todos, pero, cuando se les solicita identificar componentes, desempeños, competencias, habilidades sociales que involucran dicha formación, los maestros no las reconocen, lo cual lleva a pensar que su rol puede limitarse a lo disciplinar, y los otros ámbitos que contemplan la integralidad, aunque saben de su existencia y su necesidad, no se evidencia un proceso acorde a lo solicitado normativamente e institucionalmente.

Lo anterior, abre nuevos interrogantes sobre asuntos como la formación integral tanto de maestros como de los niños, niñas y jóvenes; asunto que no se aborda a profundidad en el presente documento, pero que, en efecto, se constituye en apertura para próximos espacios de investigación.

Como es el caso de la discusión sobre el currículo oculto; como se evidencia los maestros no manifiestan que en su plan de área se proyecten para generar enseñanza respecto al ejercicio pleno de la sexualidad, pero si están en disposición a no cuartar el libre desarrollo de los individuos, es decir, hace parte de su apuesta pedagógica asumir una posición de reconocimiento, en cuanto comprenden que su interacción cotidiana si genera un efecto de relacionamiento, lo cual es emprender acciones consientes para que en el diario vivir los otros puedan asumirse como sujetos de derechos, deberes, responsabilidades, empáticos, resilientes y responsables en cómo se relacionan, reconociendo su cuerpo como un territorio que habitan tanto en lo público y en lo privado.

Esto último, demuestra el asumirse corresponsables de la formación integral, pero otra cosa es, el que reconozcan que en sus espacios formativos no tuvieron una aproximación que sustente dicha necesidad institucional, lo cual lleva a pensar; como maestros se está convocado a participar activamente en la formación de sus estudiantes en estos términos, ¿cómo esperan que se responda integra y ampliamente en esa labor, si no se han generado los espacios fidedignos y con propósitos para realmente asumirse como formadores en sexualidad y ciudadanía? Una cosa es tener conciencia de ello, otra es tener las herramientas que solicitan, ya que en la escuela los maestros se encuentran con dinámicas para cuales no se percibe una formación en cuanto a responder frente a lo que acontece en sus aulas.

## Conclusiones

- Siendo consecuente con los resultados obtenidos por la investigación; si los maestros y maestras del área reconocen que en sus aulas se presentan múltiples manifestaciones de violencia, mayormente de orden simbólico, y entendiendo que recae en la acción pedagógica de su quehacer cotidiano el desenvolver sus habilidades para conciliar, mediar o reparar cualquier situación, siendo los primeros actores en intervenir ¿por qué hay un alto índice de presencia de manifestaciones de violencia, pero un bajo índice de intervención, y aún más bajo en delegar? Entra en cuestión el proceso integral que solicita el Estado por parte de los profesionales de la educación, para lo que la investigación logra identificar que para el caso de las y los maestros de tecnología e informática no logran identificar en que institución o momento de formación se les provisiona para atender dicha responsabilidad, aunque explícitamente el 100% de los encuestados declaran la existencia de la corresponsabilidad de su área con la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, pero en contradicción a ello las evidencias posicionan que: algunas de las habilidades sociales y temáticas que son requeridas para dicha educación tienen un bajo reporte de dominio, el espacio o momento de formación con más bajo índice de participación para provisionar estos aspectos es la universidad y casi nula en la temática de educación para la sexualidad, de esto surge la cuestión: la universidad es la entidad que forma profesionales de la educación y teniendo en cuenta los requerimientos que solicita el inscribir la práctica profesional al ámbito escolar ¿la universidad no debería tener un papel más participativo en dicha formación?
- Sobre las formas como se vinculan los maestros y maestras a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, es desde la puesta pedagógica que cada uno



asume al momento de discernir si interviene o delega situaciones que requieren su corresponsabilidad cuando acontecen, es decir, requieren de su experticia como profesionales y como sujetos sociales, por lo cual no entra en oposición el desplegar sus competencias educativas acopladas a sus habilidades sociales toda vez que da cuenta de su experiencia como persona y como educador, al igual, entendiendo que se encuentran en una posición privilegiada en cuanto ocupan un rol de poder y de control frente a sus estudiantes.

- En relación a los dos momentos que se aborda al establecimiento educativo, se hace evidente que la responsabilidad de esta educación queda en manos de unos pocos lo cual entra en detrimento que sea transversal a las áreas, se hace necesario el tener la percepción de la totalidad de la comunidad de maestros en cuanto a su aporte pedagógico, aunque no sea evidente en el momento, vale proponerse encaminar trabajo colectivo para llegar ello. Al igual se recomienda que el grupo de maestros y maestras que lideran el proyecto generen acciones que vinculen a las demás disciplinas en cuanto a empoderarse de la formación, esto es, cobertura para la comunidad.
- El MEN, las políticas educativas y las necesidades del ámbito escolar requieren que las y los maestros en su proceso formativo adquieran una fundamentación pedagógica que les permita apropiarse de los saberes y conocimientos tanto universales como específicos para dar cuenta de las exigencias particulares de su contexto en relación a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, sin embargo, no se evidencia una relación directa entre la exigencia educativa y la práctica pedagógica de los maestros. Se recomienda que el Estado sea la entidad que proporcione dicha fundamentación, tanto a las generaciones que se encuentran en ejercicio profesional, como a las nuevas

generaciones de maestros y maestras que se encuentran en proceso de formación, es decir, en el ámbito universitario.

- La forma en que las y los maestros se relacionan con la formación para la sexualidad desde el currículo oculto, hace parte de su apuesta pedagógica al asumir una posición de reconocimiento, en cuanto comprenden que su interacción cotidiana si genera un efecto de relacionamiento lo cual es emprender acciones consientes para que en el diario vivir, los otros puedan asumirse como sujetos de derechos y deberes, empáticos, resilientes y responsables en cómo se relacionan, reconociendo su identidad y la del otro como un territorio que habitan tanto en lo público y en lo privado. En ese orden de ideas, si se es consciente de la práctica del currículo oculto como un espacio donde se ubican las interacciones cotidianas lo cual hace parte de la misma apuesta, pero con resultados que se hacen evidentes en las relaciones humanas que se naturalizan pero que muchas veces no son a propósito, es desde allí que hay una apuesta pedagógica implícitas del quehacer del maestro, es decir, es un lugar de posibilidades que los maestros pueden emprender para movilizar su intención pedagógica en pleno conocimiento de lo que requiere una formación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.
- La aplicación del componente tecnología-sociedad frente a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, no se hace evidente en la planeación de la asignatura, pero si las consideraciones del impacto de los medios tecnológicos en los modos de relacionamiento que tienen los estudiantes; es una preocupación que los maestros declaran de real importancia, aunque el en ejercicio investigativo no anuncian una acción directa para ello pero si aluden a generar una cultura de responsabilidad en cuanto asumir el cuidado de sí mismo como de los otros, toda vez que es necesaria la

reflexión del uso de los medios tecnológicos, lo cual posibilita un lugar de contravención a lo que le apuesta la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, lo cual es, atender la violencia escolar en cualquiera de sus formas o manifestaciones.

### **Reflexión pedagógica**

Los maestros y maestras de tecnología e informática son corresponsables de la formación para el ejercicio pleno de la sexualidad y el ejercicio activo de la ciudadanía en la medida en que comparten la responsabilidad frente a las condiciones particulares que se enfrentan en la interacción maestro-estudiante y estudiante-estudiante, lo cual implica el reconocimiento de las obligaciones compartidas por los diferentes individuos frente a la convivencia, la protección y fomento de los derechos y deberes propios y ajenos, configuración de relaciones sociales de reconocimiento y cuidado, formación en habilidades sociales, comunicativas y actitudinales, y finalmente, el mantenimiento de las condiciones deseadas en busca del bienestar colectivo, tanto en la reflexión de las condiciones y los efectos que todo lo anterior genera en pro de la calidad de vida de las personas, entendiendo que se le ha encomendado a toda institución educativa el asumir la responsabilidad de esta educación, dando respuesta a la necesidad de la sociedad colombiana en atender y dejar de obviar toda manifestación de violencia que en síntomas sistemáticos puede llegar a detonar en casos que atentan contra la dignidad propia o ajena.

El currículo oculto como un plano que es necesario tener en cuenta en los trayectos formativos para trabajar en los conflictos emergentes en el aula, considerando aquellas situaciones relacionadas con los géneros y las sexualidades que les preocupan a las y los maestros y que no tienen necesariamente una resolución inmediata, pero al momento de hacer consiente y enfrentarse a estos, es en las practicas rutinarias y cotidianas que está el lugar de posibilidad en generar un efecto más eficaz y distintivo, es decir, la apuesta pedagógica de cada

maestro y maestra que no agota su desarrollo como persona y como profesional al entender que no están desvirtuadas, en cambio, se correlacionan y apoyan al potenciar su práctica reflexiva y su quehacer lo cual se enmarca en relaciones convivenciales que contemplan su subjetividad y la de sus estudiantes. En ese orden de ideas, entender que las y los maestros también son sujetos con una experiencia histórica singular permite comprenderlos como individuos sociales que al cumplir su rol no significa que se desprendan de su identidad, en cambio, se potencian como profesionales de la educación.

La multiplicidad de posibilidades y posiciones que permite ésta educación es inagotable, tal es el caso del presente ejercicio investigativo, donde logra identificarse que los maestros con especificidad de orden exacto tiene lugar participe y al igual aportar a la apuesta de la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, en cuanto a su componente tecnología y sociedad que entra en discusión los modos de relacionamiento y uso responsable de los medios tecnológicos donde los sujetos se muestran como individuos, allí hay un lugar de enunciación y participación. Este posiblemente sea uno de muchos, donde la presente investigación da cuenta de esos posibles lugares que todo maestro y maestra, independiente de su especificidad, puede lograr vincularse si comprende la alvergadura y relevancia para una formación integral.

## Lista de referencias

- Butler, J. (1999). El genero en disputa. El feminismo y la subvercion de la identidad. Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberica, S.A.
- Constitucional, C. (2015). Caso Sergio Urrego .Sentencia T-478/15: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en [http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20\(Sergio%20Urrego\).pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/T-478-15%20ExpT4734501%20(Sergio%20Urrego).pdf)
- Tadeu de Silva, T. (1999). Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum. São Paulo, Brazil: 2º Edición, Autentica Editorial. Bello Horizonte.
- Doig, G. (2000). Tecnología y mundo actual: El desafío de la tecnología. Lima, Peru: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad.
- Foucault, M. (1987). Historia De La Sexualidad 2. El Uso De Los Placeres. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado el 09 de 02 de 2018, de <https://sites.google.com/site/aportacionesfilosoficas4sec/foucault-michel-historia-de-la-sexualidad-12-y-3-siglo-xxi-espaa-1987>
- Kemmis, S. (1988). El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, España: Morata.
- Martínez Pineda, M., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, C., & Prada Dussán, M. (2015). Pensar la formación de maestros hoy : una propuesta desde la experiencia pedagógica. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en "<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151029061130/Pensar-la-Formacion-Docente.pdf>"
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (17 de 02 de 1994). Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación.: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (16 de 09 de 2008). Colombia Aprende. Guía N°1 Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Modulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas,

adolescentes y jóvenes. Bogotá. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en:  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-172204_recurso_1.pdf)

MEN, Ministerio de Educación Nacional. (16 de 09 de 2008). Colombia Aprende. Obtenido de Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Modulo 3, Ruta para desarrollar Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en:  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-176712\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-176712_archivo.pdf)

MEN, Ministerio de Educación Nacional (05 de 2008). Guía No. 30 Ser competente en Tecnología ¡una necesidad para el desarrollo!: [versión Adobe Digital Reader].  
 Recuperado en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf)

MEN, Ministerio de Educación Nacional (10 de 2011). Obtenido de Cartilla 1 Brújula Programa de Competencias Ciudadanas: [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en:  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)

MEN, Ministerio de Educación Nacional (15 de 03 de 2013). Ley 1620 del 2013, Sistema Nacional de Convivencia Esfomar y Formacioón para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educacion para la Sexualidad y la Prevención y Mitigacion de la Violencia Escolar. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en:  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

MEN, M. d. (20 de 03 de 2014). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. [versión Adobe Digital Reader].  
 Recuperado en:  
<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

MEN, M., UNFPA, F., UNICEF, F., & PNUD, P. (06 de 2016). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Ambientes de Aprendizaje Libres de Discriminación. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en:  
[https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016\\_0.pdf](https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf)

- MEN, Ministerio de Educación Nacional (08 de 1996). Wordpress.com. Programa de Educación en Tecnología para el Siglo XXI, PET 21. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado en: <https://panditupn.files.wordpress.com/2010/06/pet-xxi-961.pdf>
- Quiceno Castrillón, H. (2006). Scribd.com. El maestro: del oficio a la profesión. Miradas críticas. [versión Adobe Digital Reader]. Recuperado el 05 de 03 de 2018, en: <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/18642/15985>
- Santomé, J. T. (2005). El Currículum Oculto. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación (s.f.), La Ciencia y la Cultura. Recuperado el 25 de 02 de 2018, en: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (10 de 2015). Obtenido de El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación.: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244841S.pdf>

## Anexos

### ANEXO A.

#### Antecedentes en Resúmenes Analíticos Especializados

##### Nivel Internacional.

| RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO |   |
|---------------------------------|---|
| <b>1. Título.</b>               | Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas  |
| <b>2. Autor:</b>                | Kornblit, Ana Lía; con la ayuda de Sustas, Sebastián Ezequiel; Adaszko, Dan   |
| <b>3. Edición</b>               | Base de Datos Académicos SciELO   |
| <b>4. Fecha</b>                 | Buenos Aires, Argentina. Diciembre de 2013  |
| <b>5. Palabras Claves,</b>      | Formación Docente, Educación Sexual, Género, Diversidad Sexual, Actitudes   |
| <b>6. Descripción.</b>          | Investigadores del CONICET, co-coordinadora del Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; publicado en Scielo.org.ar<br>URL: <a href="http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1851-17162013000200002">http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1851-17162013000200002</a>   |
| <b>7. Fuentes.</b>              | 25 autores  |
| <b>8. Contenidos.</b>           | <p>El Rol docente en la capacidad de poner conocimiento en circulación para posibilitar la transformación de los sujetos, por lo cual es importante indagar sobre sus concepciones, para el estudio, en relación a las dimensiones constitutivas de la sexualidad.</p> <p>Aclaran desde autores la importancia del modelo conservador y el liberar resaltando sus diferencias y características en relación a la educación sexual.</p> <p>Analizan los datos de una encuesta a docentes de escuelas públicas de Argentina que realizaron el curso virtual dictado por el Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación. El objetivo fue analizar las opiniones, creencias y actitudes de los docentes sobre temas relacionados a la</p> |



|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | <p>sexualidad, el derecho al aborto, la diversidad sexual, la equidad de género y la sexualidad. La muestra del estudio estuvo compuesta por 585 docentes. Para el análisis de los datos utilizaron métodos multivariantes. Los resultados muestran que los estereotipos relacionados con el sexismo y la diversidad sexual varían considerablemente en cuanto a su representación estadística según las regiones del país. Por lo tanto, el mapa de las concepciones de los docentes sobre estos temas muestra una marcada heterogeneidad según regiones geográficas.</p>   |
| <b>9. Metodología.</b>   | <p>Estudio de la política pública de formación docente por regiones del país, por medio de encuestas. Con variables correlacionales: “liberal/conservador” discretizados para facilitar sus respuestas. Usan el análisis de clúster, la forma genérica de hacer referencia a un amplio conjunto de técnicas clasificatorias que agrupan a las unidades de análisis en categorías que teóricamente resultan relevantes.</p> <p>El ACM es una técnica que representa gráficamente la ubicación de las categorías de filas y columnas involucradas en el análisis con el fin de comparar la correspondencia o asociación entre ellas y permite asignar puntuaciones o coordenadas a los objetos.</p> <p>Encuesta se realizó vía correo electrónico y se envió a los docentes que finalizaron los cursos durante 2009 y 2010. De los 1112 docentes de todo el país a los que se les envió, contestaron 585, lo que representa el 52.6%.</p> <p>El cuestionario consistió en 40 preguntas con respuestas cerradas, en la mayor parte de los casos del tipo múltiple. Los temas que se exploraron fueron: postura frente al aborto; grado de aceptación de las sexualidades no hegemónicas; roles asociados al género; prevención de enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos.</p> <p>Los objetivos del trabajo fue la construcción de un continuo “liberal/conservador” que permita analizar en qué medida las respuestas de los docentes frente a las cuestiones indagadas de sexualidad y género se ubican en relación con estos dos polos.</p> |
| <b>10. Conclusiones.</b> | <p>“pensamos que las diferencias encontradas entre las representaciones acerca de la sexualidad por parte de los docentes según las regiones se vinculan, como dice Angenot (2010), con el hecho de que en cada época –y en cada lugar,</p>  |

|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | agregaríamos nosotros–, hay límites de lo pensable y lo decible. Estos límites tienen que ver con las creencias legitimadas por el discurso social, el que provoca una hegemonía discursiva compuesta de una serie de lugares comunes y esquemas básicos, responsables de producir una visión del mundo dominante que, sin embargo, no excluye antagonismos e imágenes conflictivas que son el caldo de cultivo para el surgimiento de nuevas formas discursivas [...] el dogma religioso que prevalece en esa región” (p. 74) |
| <b>11. Aportes</b>        | Referencias como: El rol docente, las variables del modelo conservador y liberal respecto a las concepciones de los docentes por regiones. Los instrumentos de encuestas y el análisis de resultados.  |
| <b>12. Autor del RAE.</b> | Gabriel Ricardo Hernández Grisales   |

| <b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO</b> |   |
|--|---|
| <b>1. Título.</b>                      | Las situaciones escolares en escena: aportes a la formación docente en educación sexual integral  |
| <b>2. Autor:</b>                       | Micaela Kohen, dirigido por Elsa Meinardi   |
| <b>3. Edición</b>                      | <b>Base de Datos Académicos SciELO</b>  |
| <b>4. Fecha</b>                        | Buenos Aires, Argentina. Diciembre de 2016  |
| <b>5. Palabras Claves,</b>             | Formación Docente; Educación Sexual; Teatro; Currículo Oculto; Embarazo; Argentina  |
| <b>6. Descripción.</b>                 | Investigación tesis doctoral de Micaela Kohen dirigida por Elsa Meinardi y publicado por La Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE). Página web:<br><a href="http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1405-66662016000401047">http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1405-66662016000401047</a>  |
| <b>7. Fuentes.</b>                     | 40 entre autores y sitios web   |
| <b>8. Contenidos.</b>                  | El artículo se proponemos para hacer un aporte a la formación docente en educación sexual integral. Atendiendo a la importancia del currículo oculto en la transmisión del sexismo y en la reproducción de las desigualdades de género. Diseñan un dispositivo para trabajar con las intervenciones docentes ante los conflictos emergentes en la escuela, centrados en los que se relacionan con los géneros y las sexualidades. Para ello, conformaron una comunidad de práctica de profesores(as) de diferentes disciplinas de una escuela media |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El dispositivo, basado en el teatro-imagen, les permitió abordar las situaciones escolares con y desde los cuerpos, exponiendo dimensiones de la sexualidad frecuentemente silenciadas en la escuela. A partir de la escena propuesta, lograron que los y las docentes reflexionaran sobre las tensiones y significados que se le atribuyen al embarazo en la institución escolar.   |
| <b>9. Metodología.</b>   | Trabajo de campo llevado a cabo durante 2013 con una comunidad de práctica, crean un grupo de trabajo con docentes de escuelas medias que pertenecieran a distintas disciplinas.   |
| <b>10. Conclusiones.</b> | <p>Este tipo de análisis puede ser un camino para reflexionar sobre los roles y las relaciones de poder, aportando a las y los profesionales de la educación nuevas herramientas ante las situaciones que irrumpen la vida de la escuela.</p> <p>En el trabajo se reflexionaron sobre algunos de los sentidos y significados que se le atribuyen al embarazo en la escuela. Por un lado, encuentran que tanto en el plano del currículum explícito como del oculto muchas veces se enseña que el embarazo es lo que hay que prevenir o evitar.</p> <p>Los resultados expuestos en el trabajo muestran la importancia de reconocer cómo lo que se pretende enseñar, reflexionar acerca de la pedagogía de las sexualidades “el dispositivo de teatro imagen puesto en juego en la investigación en la formación docente, intenta aportar a un cambio en los formatos escolares.” “propone interpelar los modelos pedagógicos, poniendo a las y los docentes como sujetos activos y fundamentales a la hora de revisar la pedagogía de las sexualidades, explicitando qué se puede aprender haciendo teatro y dándole valor a la experiencia escolar como instancia de interrogación y aprendizaje.”</p> |
| <b>11. Aportes</b>       | <p>Comprensión de la relación entre currículum oculto y la sexualidad de los individuos.</p> <p><b>Currículo oculto</b> en la transmisión del sexismo y en la reproducción de las desigualdades de género.</p> <p>Las enseñanzas inscritas en el <b>currículum oculto</b>, entendido como el conjunto de normas, saberes y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela (Jackson, 1998) y que por tal razón poseen una particular potencialidad. Según Torres Santomé (2005) menciona que "el descubrimiento de esta dimensión profunda de la</p>  |

|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | <p>escolarización [...] nos va a permitir capturar el significado de unas prácticas y rutinas que hasta el momento venían pasando desapercibidas” (p.63)</p> <p>El <b>currículum oculto</b> como un plano de la enseñanza que es necesario tener en cuenta en los trayectos formativos. Donde trabajan con los conflictos emergentes en la escuela considerando aquellas situaciones relacionadas con los géneros y las sexualidades que les preocupan a las y los docentes y que no tienen necesariamente una resolución inmediata.</p> |
| <b>12. Autor del RAE.</b> | Gabriel Ricardo Hernández Grisales   |

## Nivel Nacional

| <b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO</b> |  |
|--|--|
| <b>1. Título.</b>                      | Educación para la sexualidad con estrategias didácticas TIC, en adolescentes de 14 a 16 años en instituciones educativas oficiales de básica secundaria  |
| <b>2. Autor:</b>                       | Pilar Abreu Peralta y Eduardo Carrillo Zambrano  |
| <b>3. Edición</b>                      | <b>Base de Datos Académicos QuadernsDigitals.Net</b>   |
| <b>4. Fecha</b>                        | Bucaramanga, Colombia. Abril de 2016   |
| <b>5. Palabras Claves,</b>             | Educación sexual; Adolescencia; Educación tradicional; Tecnología de la comunicación; Enseñanza multimedia   |
| <b>6. Descripción.</b>                 | Investigación publicada en la Revista Linhas Universidad del Estado de Santa Catarina – UDESC<br>Para la línea de investigación del Centro de Ciencias Humanas y de Educación - FAED   |
| <b>7. Fuentes.</b>                     | 26 entre autores, normativa y páginas web.   |
| <b>8. Contenidos.</b>                  | Investigación realizada para conocer la asociación existente en conocimientos y actitudes hacia la sexualidad, con el uso de estrategias didácticas TIC y sin ellas en educación para la sexualidad en adolescentes de 14 a 16 años, en dos instituciones educativas oficiales de básica secundaria, buscando aumentar las posibilidades de ofrecer mejores herramientas en la formación de adolescentes y así prevenir altos índices de natalidad y promover la toma de decisiones críticas. Las actitudes hacia la sexualidad se presentaron cambios a favorablemente, en sentimientos, conductas y pensamientos, también en el grupo experimental. “educación |

|                          |   |
|--------------------------|---|
|                          | <p>sexual impartida a jóvenes en muchas partes del mundo ha fallado en sus propósitos, y se ha convertido en solo transmisión de conocimientos biológicos porque se olvida la promoción de saberes y habilidades para la Educación para la sexualidad con estrategias didácticas TIC, en adolescentes de 14 a 16 años en instituciones educativas oficiales de básica secundaria Linhas toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo. Es importante rescatar, que los adolescentes se interesan por el tema y valoran el esfuerzo de quienes los educan al respecto (Soriano Ayala, 2009). También, las políticas educativas para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas han mejorado el equipamiento y la infraestructura de las instituciones educativas, no obstante, aún no se ha experimentado el profundo cambio educativo anunciado por dichas políticas.”</p> <p>“se busca con Proyectos Educativos para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) ver la sexualidad como una dimensión humana, donde interactúan los componentes biológicos, sicológicos y sociales y que se expresa en prácticas y actitudes que se transforman dentro de los procesos de aprendizaje.</p> |
| <b>9. Metodología.</b>   | Método cuantitativo con diseño cuasi experimental de prueba pos-prueba. Se conformaron dos grupos: experimental y control.  |
| <b>10. Conclusiones.</b> | <p>Finalmente, se pudo concluir que la aplicación de estrategias didácticas TIC en educación para la sexualidad en adolescentes favorece el incremento en el nivel de conocimientos y las actitudes favorables hacia la sexualidad. En los adolescentes tanto del grupo control como del grupo experimental, después de realizar la intervención educativa, se encontró diferencia a favor de las estrategias didácticas TIC utilizadas, tanto en conocimientos como en actitudes hacia la sexualidad en sentimientos, conductas y pensamientos. Por tanto, las TIC son la clave para crear, adaptar y divulgar conocimiento.</p> <p>La educación impartida por medio de las TIC, puede generar mayor trabajo independiente y autonomía por parte del adolescente, a la vez favorecer la apropiación del conocimiento. La educación para la sexualidad con estrategias didácticas TIC y el uso de cursos virtuales como</p>   |

|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | <p>“La Sexualidad en tu Vida”, garantiza que el adolescente tenga la posibilidad de tener siempre a la mano la información requerida para ampliar sus conocimientos y aclarar dudas. Situación que además lo motiva a buscar las personas idóneas y expertas en el tema. Crear ambientes de aprendizaje en educación para la sexualidad con adolescentes destacados, que se conviertan en líderes en cultura juvenil y tecnológica, permite el manejo de temas en sexualidad con pares, contexto preferido por los adolescentes.</p> |
| <b>11. Aportes</b>        | Implementación de PESCC por medio de las TICs, descubrimiento maneras interactivas de formar en sexualidad en adolescentes, ofrece resultados satisfactorios.  |
| <b>12. Autor del RAE.</b> | Gabriel Ricardo Hernández Grisales   |

### Nivel Distrital

| <b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO</b> |   |
|--|---|
| <b>1. Título.</b>                      | Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del acuerdo 371 de 2009 del concejo de Bogotá  |
| <b>2. Autor:</b>                       | Miguel Ángel Barriga Talero. Directora: Donalda Jeanine Meertens  |
| <b>3. Edición</b>                      | <b>Pontificia Universidad Javeriana</b>   |
| <b>4. Fecha</b>                        | Septiembre de 2013  |
| <b>5. Palabras Claves,</b>             | Escuela. Diversidad Sexual, Identidad de Género, Currículo Oculto, Violencias por Prejuicios, Matoneo, Personas de los sectores LGBTI, Inclusión.   |
| <b>6. Descripción.</b>                 | Trabajo presentado como requisito para optar el título de Magister en Política Social.  |
| <b>7. Fuentes.</b>                     | 31 autores y normatividad relacionadas con educación y política publica   |
| <b>8. Contenidos.</b>                  | La investigación analiza las dinámicas de convivencia, pedagógicas e institucionales, alrededor de la diversidad sexual y de géneros que se establecen entre los diferentes actores educativos. Analizar los factores y dinámicas que se establecen en el devenir escolar de estas instituciones, si facilitan o no, la inclusión de la perspectiva de diversidad sexual e identidades de género. Generar recomendaciones de política que contribuyan a la puesta en marcha de la “Política |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | <i>Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas-LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital”, en el sector educativo, en particular en instituciones educativas. Colegios analizados: IED Integrada la Candelaria, IED Débora Arango Pérez, IED Clemencia de Caicedo, Colegio Salesiano León XIII.</i>   |
| <b>9. Metodología.</b>   | Investigación de tipo exploratorio y participativo, utilizando como instrumentos de recolección de información la entrevista semiestructurada, aplicada a padres, madres de familia o acudientes, maestros y maestras y directivos docentes.   |
| <b>10. Conclusiones.</b> | <p>La escuela es un espacio socializador, que complementa y coadyuva a la perpetuación de modelos que determinan el relacionamiento entre las personas, entre estos, los relacionados con la sexualidad, posibilitando la generación de falsas creencias, mitos y prejuicios alrededor de ésta y visiones restringidas, medicalizadas y biologicistas. (p. 109)</p> <p>En las cuatro instituciones estudiadas observaron como a través de definiciones formales, tal es el caso de los manuales de convivencia y no formales (<b>currículo oculto</b>) se activan dispositivos pedagógicos que establecen las formas de construcción de identidad y del género en particular de las y los estudiantes. Se refuerzan estereotipos y roles de género desiguales e inequitativos para hombres y mujeres, que en relación a la orientación sexual e identidades de género solo aceptan el relacionamiento heterosexual y de construcción binaria de hombre-mujer en relación al sexo con el que se nació, negando y llevando a la exclusión a quienes se reconocen por fuera de esto. (p. 111)</p> <p>El análisis de la información permite afirmar que son factores determinantes para la exclusión y violencia por prejuicio, la ausencia de conocimientos apropiados sobre la diversidad sexual y de géneros por parte de docentes y directivos docentes, desde donde se manifiestan abierta e invisiblemente (<b>currículo oculto</b>) prejuicios y se construyen estereotipos hacia las personas sexualmente diversas, la falta de herramientas didácticas y pedagógicas para abordar estos temas, enfoque diferencial, de derechos y perspectiva de género desde el aula, más aún cuando</p> |

|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | existe una visión disciplinar estricta por parte de las y los docentes, entender la convivencia como la regulación y control hacia los comportamientos “adecuados” normatizados desde los manuales de convivencia. (p. 98)  |
| <b>11. Aporte.</b>        | Plantea concepciones relevantes como; dispositivos pedagógicos de género, currículo oculto, discriminación, Política Publica LGBTI, educación inclusiva, orientaciones sexuales e identidades de género no normativas.<br>“La escuela como agente social para el reconocimiento de la diversidad sexual y de géneros”<br>Genera una Propuesta desde la escuela para el reconocimiento de la diversidad sexual y de géneros. |
| <b>11. Autor del RAE.</b> | Gabriel Ricardo Hernández Grisales  |

| <b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO</b> |   |
|--|---|
| <b>1. Título.</b>                      | Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la ley 1620 de 2013   |
| <b>2. Autor:</b>                       | Luz Dary Bolaños Malaver, Marysol Roa Yepes; dirigido por: José Guillermo Martínez Rojas  |
| <b>3. Edición</b>                      | <b>Pontificia Universidad Javeriana</b>   |
| <b>4. Fecha</b>                        | 11 de Julio de 2015   |
| <b>5. Palabras Claves</b>              | Políticas Públicas, Convivencia Escolar, Violencia Escolar, Acoso Escolar.  |
| <b>6. Descripción.</b>                 | Investigación para optar para al título de Magíster en Educación  |
| <b>7. Fuentes.</b>                     | 110 entre Autores, Artículos, Normativas y Tesis  |
| <b>8. Contenidos.</b>                  | Analizan el desarrollo de los procesos de convivencia escolar desde la política pública Ley 1620 de 2013.<br>La investigación resalta la importancia del desarrollo y formación de la ciudadanía y de las políticas públicas para la convivencia.<br>Se proyecta determinar la transformación de la práctica convivencial en dos instituciones desde la apropiación de la Ley 1620, entendiendo y a partir de varios autores la relación del ámbito escolar con la convivencia, disciplina, el acoso escolar, los sujetos de derecho, el clima escolar, donde para ello asume a los sujetos que interactúan en el espacio social como sujetos políticos, éticos y ciudadanos. Realiza la caracterización conceptual de las instituciones esclareciendo el |



|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | <p>oriente institucional. En su marco metodológico aclara cual es la población que abordara y el diseño y fases del proceder metodológico de la investigación. Para el análisis de los datos declara unas categorías, en las que a partir de las entrevistas que realizo realiza mapas donde identifica los elementos relevantes, primero individual y luego en grupo.</p>   |
| <b>9. Metodología.</b>    | <p>Investigación de diseño cualitativo con enfoque de estudio de caso en dos instituciones educativas. Análisis documentos institucionales PEI's, y manuales de convivencia. Entrevistas semiestructuradas a miembros de las comunidades educativas.</p>   |
| <b>10. Conclusiones.</b>  | <p>Las instituciones no han generado un cambio funcional, riguroso y estructural en la implementación de la ley, ya que está no indica la forma de implementar procesos de DHSR y mitigación de violencias, no presentaron transformaciones en el manual de convivencia ya que no se hizo una implementación rigurosa, contextualizada y socializada, aunque los miembros manifiestas satisfacción en el clima y ambiente escolar cordial y tolerante.</p> <p>Es importante que los profesionales de la educación estén formados rigurosamente en lo que confiere a la ley, ya que falta la rigurosidad de conocimientos básicos para las necesidades escolares.</p> |
| <b>11. Aportes.</b>       | <p>Identificación de procesos de convivencia y conceptos relacionados como Violencia Escolar, Clima Escolar y Conflicto. Las herramientas investigativas pueden ser bases para crear las propias.</p>  |
| <b>12. Autor del RAE.</b> | <p>Gabriel Ricardo Hernández Grisales</p>  |

| <b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO</b> |   |
|--|---|
| <b>1. Título.</b>                      | <p>La Formación de los docentes en relación con la Educación para la Sexualidad de la primera infancia dentro de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> |
| <b>2. Autor:</b>                       | <p>Bustos Herrera Jennifer, Monroy Villa diana Elizabeth, Velandia Guevara Ingrid Lilian ; dirigido por: Gabriel Benavides Rincón</p>   |
| <b>3. Edición</b>                      | <p><b>Universidad Pedagógica Nacional</b></p>   |
| <b>4. Fecha</b>                        | <p>Noviembre de 2014</p>  |
| <b>5. Palabras Claves</b>              | <p>Infancia, Escuela, Familia, Estado, Código de Infancia Y Adolescencia, Ley De Convivencia Escolar.</p>   |

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>6. Descripción.</b> | Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil. Trabajo monográfico.  |
| <b>7. Fuentes.</b>     | 10 entre Autores   |
| <b>8. Contenidos.</b>  | <p>Indagan sobre los hitos culturales que permitieron la transformación del concepto de sexualidad, el desarrollo biológico y psicológico de los sujetos haciendo énfasis en la sexualidad infantil. Resaltan la diferencia entre educación sexual, educación en sexualidad y educación para la sexualidad. Luego, una revisión analítica de la legislación en relación con la formación docente y la educación para la sexualidad, y finalizando se analiza la influencia de las creencias, las tensiones y/o reflexiones que los docentes poseen durante su formación, ejercicio o catedra.</p> <p>Recorrido histórico acerca de la sexualidad en el contexto mundial y colombiano, resaltando los hitos culturales que permitieron la transformación del concepto de sexualidad. Capítulo sobre la dimensión de la sexualidad donde se hace referencia al desarrollo biológico, psicológico y social enfatizando en la sexualidad infantil y la importancia de un adecuado acompañamiento por parte del adulto durante este periodo. En el siguiente, fundamentan la formación docente desde la legislación partiendo de la Constitución Política de 1991, para realizar un acercamiento en relación con la educación para la sexualidad, las demandas y las situaciones particulares que se presentan en el contexto actual, resaltando las prácticas de los docentes y las tensiones o reflexiones que se generan al abordar la educación para la sexualidad.</p> <p>Realizan un ejercicio hermenéutico de los discursos orales y escritos recolectados en el transcurso de la investigación, con el fin de lograr interpretar y comprender la concepción que los docentes tienen en relación a la dimensión de la sexualidad y como conciben su formación en la misma. Se hace una articulación de la teoría con cada uno de los elementos de información encontrados, en relación con los discursos de los docentes para analizar, interpretar y comprender mejor el objeto de estudio.</p> |
| <b>9. Metodología.</b> | Enfoque cualitativo, debido a la necesidad de comprender el lugar que tiene la educación para la sexualidad en la primera infancia en la formación docente. Mediante un ejercicio arqueológico y genealógico, se hace una revisión histórica y legislativa que dan las bases para el análisis de la problemática   |

|                          |   |
|--------------------------|---|
|                          | <p>planteada, así mismo se realiza un ejercicio hermenéutico de los discursos orales y escritos recolectados por la estrategia metodológica Investigación –Acción (IA), por herramientas como entrevistas, un estudio de caso para abrir el debate de la formación docente en torno a la sexualidad infantil, por grupos focales y conversatorios. Finalizan contrastando resultados, para el dialogo de la teoría, la realidad, los discurso de los docentes y la perspectiva del grupo de investigación, arroja dos categorías: Las historias de vida, y la formación docente, surgen tres subcategorías: profesionalización, creencias y debates e implicaciones, para analizar, interpretar y comprender la educación para la sexualidad en la formación docente, para generar debate sobre ello.</p>   |
| <b>10. Conclusiones.</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La sexualidad inicia desde el momento mismo de la concepción, comprende características biológicas, psicológicas, sociales, culturales, económicas y políticas que se relacionan entre sí para conformar una dimensión fundamental en todo sujeto, la cual se mantiene a lo largo de la vida como un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo influenciado por el contexto en el cual se encuentra inmerso y la cultura que caracteriza el entorno donde vive, de ahí que todo sujeto es un ser único, irrepetible e inacabado.</li> <li>- Es necesario trabajar la educación para la sexualidad desde la primera infancia, trascender del ámbito de la información a la formación, estructurando valores, actitudes y sentimientos positivos frente a la sexualidad, ya que es una dimensión que no se puede desconocer, pues se nace siendo hombre o mujer pero no se nace sabiendo serlo y las nuevas dinámicas sociales exponen al sujeto-niño a constantes trasformaciones, al presentar otras formas de interacción generando nuevas identidades y luchas sexuales.</li> <li>- Es inevitable ver que la sexualidad han pasado del ámbito privado al ámbito público y los docentes han de afrontar múltiples retos para dar respuesta a los profundos cambios que ha tenido la sociedad, más aun cuando estos docentes son educadores infantiles lo que genera tensión entre su formación personal y su labor como educador.</li> </ul> |
| <b>11. Aportes.</b>      | <p>La diferencia de la concepción de sexualidad como dimensión del humano que se manifiesta en lo privado y en lo público, donde resaltan la necesidad de una formación integral en este.</p>   |

|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | Resaltan la importancia de; cuando se educa en sexualidad desde el comportamiento, los gestos y los silencios (Currículo Oculto) y en la forma de relacionarse con los otros. Anuncia que si se genera la educación pero sin tener claro los propósitos o intención, lo cual incide en la dimensión de la sexualidad. |
| <b>12. Autor del RAE.</b> | Jeimy Hedith Sánchez Durán y modificado por Gabriel Ricardo Hernández Grisales para fines investigativos de este trabajo.   |

| <b>RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO</b> |   |
|--|---|
| <b>1. Título.</b>                      | Los medios y tecnologías de la información y la comunicación (MTIC) como recurso para el fortalecimiento de Competencias Ciudadanas.  |
| <b>2. Autor:</b>                       | Oscar Amaury Barrios de León, Carlos Mauricio Galeano Almanza, Dirigido por Francisco Perea.  |
| <b>3. Edición</b>                      | <b>Universidad Pedagógica Nacional</b>  |
| <b>4. Fecha</b>                        | 2012  |
| <b>5. Palabras Claves,</b>             | Competencias Ciudadanas, Tecnologías, Estrategias Pedagógicas, Convivencia Pacífica, Valores.   |
| <b>6. Descripción.</b>                 | Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogías   |
| <b>7. Fuentes.</b>                     | 17 autores y sitios web   |
| <b>8. Contenidos.</b>                  | Fortalecimiento de las competencias ciudadanas (CC) a través del uso de las herramientas que ofrece las MTIC, para la cual se aplican estrategias y actividades pedagógicas. Siendo objeto principal del proyecto, herramientas como, video vean, computador, tablero digital, internet y televisor que ofrece MTIC para estudiantes de sexto grado en la IDE Manuel Ruiz en la ciudad de Montería y del Centro Educativo La Draga en el municipio de Ciénaga de Oro-Córdoba. CC en medios tecnológicos su enseñanza y su aplicación, modelos pedagógicos como, tecnología educativa. |
| <b>9. Metodología.</b>                 | Investigación Acción Participativa y sobre un caso, ya que se combina la acción social y la participación de las bases humanas con fines de transformar la realidad. Da como resultado acciones interrelacionarse con la población objeto de estudio, clima de colaboración, disposición e inmersión en solución de problemas.  |

|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | Instrumentos como encuestas, entrevistar e informaciones del colegio, Su diseño en fase, diagnostica, diseño de propuesta evaluación del impacto de la propuesta.  |
| <b>10. Conclusiones.</b>  | El desarrollo de una formación ciudadanas permite crear espacios para que los estudiantes puedan proponer normas y reglar dentro de las variadas activadas, cumplirlas y respetarlas reconociendo que el respeto a las normas contribuye a las normas sanas, al fortalecimiento de valores, y al desarrollo de las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, con el fin de que los estudiantes puedan desenvolver con mayor facilidad en todos los aspectos de la vida. Las reflexiones surgidas de las diversas actividades que se planteaban en la propuestas “las MTIC al servicio del fortalecimiento de CC” generaron en los estudiantes, actitudes del cumplimiento de las normas por voluntad y decisión propia ayudando a otros a cumplirlas, resolución pacífica de los conflictos y reconocimiento del papel que tiene cada persona en un determinado contexto, la propuesta permitió promover el respeto por el otro, el control de emociones, fortalecer lazos de amistades, desarrollo del autoestima, mejorar las relaciones interpersonales, y crear ambientes de convivencia pacífica y democrática. |
| <b>11. Aporte</b>         | Referentes sobre, fortalecer competencias ciudadanas, tecnologías y MTIC como medios posibilitadores de enseñanza de las competencias ciudadanas, lo cual demuestra su eficaz funcionamiento   |
| <b>11. Autor del RAE.</b> | Gabriel Ricardo Hernández Grisales   |

## Anexo B

### Instrumento Entrevista

INTRUMENTO Entrevista Semi-Estructurada a Profundidad.

Profesores que tienen asignado el *Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* (PESCC) en el *Establecimiento Educativo (EE) de Bogotá*: Maestro de Comunitaria, Maestro de Biología, Maestro de Filosofía y Maestro de Educación Física.

1. ¿Qué proceso tiene el PESCC desde la sanción de la Ley 1620 de 2013 en el IPN?
  - 1.1. ¿Qué experiencias se han recogido?
  - 1.2. ¿Qué desarrollo tiene?
  - 1.3. ¿Cómo lo desean plantear y bajo qué orientaciones?
  - 1.4. ¿Cuánto tiempo de ejecución?
  - 1.5. ¿Qué contra tiempos ha tenido?
2. ¿El PESCC se orienta a alguna de las Perspectivas (Derechos Humanos, Diferencia y Género), o vincularán las tres?
  - 2.1. ¿Cómo?
3. ¿Habrá reestructuración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) al acoger la *Educación para la Sexualidad* (EpS)?
  - 3.1. ¿Qué características tendrá en el PEI?
  - 3.2. ¿Estará acorde a los Valores Institucionales?
  - 3.3. El aspecto de Múltiple Desarrollo ¿Cómo se vinculará a la Educación para la Sexualidad?
4. La implementación de los Protocolos y Rutas de Atención de situaciones que afectan la convivencia; ¿afecta en algo a la modalidad de Justicia Restaurativa?
5. ¿La EpS será Transversal a las Áreas y Asignaturas?
  - 5.1. ¿Cómo se vincula a cada área?
  - 5.2. ¿Habrá corresponsabilidad como aportes de cada área del saber?
  - 5.3. ¿Todos los maestros deberían vincularse?
  - 5.4. ¿Cómo lo vincularán al área de Tecnología e Informática?
6. Siendo el docente de la asignatura, el docente responsable del curso, la persona involucrada, la primera instancia que interviene en situaciones que afectan la convivencia, respecto al Género, Diferencia y Diversidad.
  - 7.1 ¿Consideran que necesita elementos o competencias para la resolución de situaciones, por mediación o dialógicamente?
  - 7.2 ¿Consideran crear espacios formativos para la comunidad docente en éste aspecto?

### 7.3 ¿Cómo asumen la transversalidad?

7. ¿Consideran que la comunidad docente (particularmente el maestro de tecnología e informática) delega asuntos y situaciones conferidas a la Sexualidad a otras instancias, o ellos en su quehacer median, concilian, reparan y dialogan la resolución de situaciones emergentes?
8. ¿Hay conflicto de interés por parte de la comunidad docente (particularmente el maestro de tecnología e informática) en temas de Sexualidad, o de las perspectivas (Derechos Humanos, Diferencia y Género)?
9. ¿Qué acciones pretenden implementar para mitigar y prevenir de violencias escolares por discriminación, prejuicios, desigualdades; en un marco de reconocimiento del otro?  
9.1.¿Identificar y hacer visibles formas de discriminación?
10. ¿Consideran que un Maestro del Área de Tecnología e Informática tiene responsabilidad en asumir las dinámicas de relacionamiento contemporánea? (Impacto de los medios tecnológicos de relacionamiento en la sociedad)

Muchas gracias.

Gabriel Ricardo Hernández Grisales  
Licenciatura en Diseño Tecnológico  
Universidad Pedagógica Nacional

## Anexo C

### Instrumento Encuesta

#### INSTRUMENTO Encuesta

Profesión: \_\_\_\_\_  
Cargo: \_\_\_\_\_  
Área: \_\_\_\_\_  
Antigüedad en la Institución: \_\_\_\_\_

#### Apartado Introductorio:

Estimado maestro, de antemano le agradecemos el tiempo que dedica al desarrollo de la presente encuesta, la cual solo es para fines académicos e investigativos. Las respuestas consignadas aquí se constituirán en insumos para hacer el análisis categorial para un proyecto investigativo de grado a cargo de Gabriel Ricardo Hernández Grisales, estudiante de la Licenciatura en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional -universidad en la que creo todos son egresados-, dirigido por la maestra Claudia Rodríguez Cordero. La lógica del proyecto nace a partir de la aproximación a algunas realidades del entorno escolar que se dan en la cotidianidad, donde surge la inquietud; un maestro de éste campo del saber ¿cómo se enfrenta a situaciones y dinámicas que emergen en el aula respecto a la convivencia? La presente encuesta está dirigida a tratar de indagar sobre la situación actual, desde sus experiencias, para lograr hacer una lectura transversal de ésta. La encuesta es anónima, hablando en términos de unidad muestral, ya que la finalidad de la encuesta no es identificarlo en sus prácticas, sino a aquello que acontece en el aula y a lo que se enfrentara un maestro en formación en aras del entorno laboral. Agradecemos mucho su colaboración.

#### Encuesta:

| 1. De los siguientes espacios y bajo su conocimiento, ¿en cuáles se reportan situaciones de las faltas a la convivencia?<br>¿Qué frecuencia? | Siempre | Muchas veces | Muy pocas veces | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|-----------------|------------|-------|
| Aula de clase  |         |              |                 |            |       |
| Entrada o salida   |         |              |                 |            |       |
| Pasillos   |         |              |                 |            |       |
| Patios   |         |              |                 |            |       |
| Comedor  |         |              |                 |            |       |
| Gimnasio   |         |              |                 |            |       |
| Baños  |         |              |                 |            |       |
| Otros: _____   |         |              |                 |            |       |

| 2. ¿Qué tipo de agresiones ha observado en su aula en relación con asuntos de género y diferencia de los estudiantes? | Siempre | Muchas veces | Muy pocas veces | Casi nunca | Nunca |
|---|---------|--------------|-----------------|------------|-------|
| Bromas hirientes  |         |              |                 |            |       |



|                          |  |  |  |  |  |
|--------------------------|--|--|--|--|--|
| Ley del hielo            |  |  |  |  |  |
| Culpabilización          |  |  |  |  |  |
| Descalificación          |  |  |  |  |  |
| Ridiculización           |  |  |  |  |  |
| Insultos u Ofensas       |  |  |  |  |  |
| Humillación publica      |  |  |  |  |  |
| Intimidación             |  |  |  |  |  |
| Amenazas                 |  |  |  |  |  |
| Gritos                   |  |  |  |  |  |
| Daños a cosas personales |  |  |  |  |  |
| Manoseos                 |  |  |  |  |  |
| Golpes durante un juego  |  |  |  |  |  |
| Pellizcos o Arañazos     |  |  |  |  |  |
| Empujones                |  |  |  |  |  |
| Cachetadas               |  |  |  |  |  |
| Patadas                  |  |  |  |  |  |
| Encierro o Aislamiento   |  |  |  |  |  |
| Amenazas con arma        |  |  |  |  |  |
| Amenazas de muerte       |  |  |  |  |  |
| Abusos sexuales          |  |  |  |  |  |

Otras: ¿Cuáles?

Según las Acciones Pedagógicas instauradas en el Establecimiento Educativo y en concordancia con la Ley 1620 del 2013; en aras de su intervención por acciones de Promoción, Prevención, Acompañamiento y Seguimiento para situaciones que afectan la convivencia. Y entendiendo que el docente es la primera instancia en la Ruta de Convivencia:

| 3. De las situaciones que identifico en alta frecuencia anteriormente, y en relación con su intervención ¿Cuáles ha logrado mediar y conciliar en su aula? | Siempre | Muchas veces | Muy pocas veces | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|-----------------|------------|-------|
| Bromas hirientes   |         |              |                 |            |       |
| Ley del hielo  |         |              |                 |            |       |
| Culpabilización  |         |              |                 |            |       |
| Descalificación  |         |              |                 |            |       |
| Ridiculización   |         |              |                 |            |       |
| Insultos u Ofensas   |         |              |                 |            |       |
| Humillación publica  |         |              |                 |            |       |
| Intimidación   |         |              |                 |            |       |
| Amenazas   |         |              |                 |            |       |
| Gritos   |         |              |                 |            |       |
| Daños a cosas personales   |         |              |                 |            |       |
| Manoseos   |         |              |                 |            |       |
| Golpes durante un juego  |         |              |                 |            |       |

|                        |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|--|--|--|--|
| Pellizcos o Arañazos   |  |  |  |  |  |
| Empujones              |  |  |  |  |  |
| Cachetadas             |  |  |  |  |  |
| Patadas                |  |  |  |  |  |
| Encierro o Aislamiento |  |  |  |  |  |
| Amenazas de muerte     |  |  |  |  |  |
| Abusos sexuales        |  |  |  |  |  |

Entendiendo que las Instancias de la Ruta de Convivencia para situaciones convivenciales son:  
 1) El docente de la asignatura, el docente responsable del curso, la persona involucrada. 2) El docente director de grupo. 3) El coordinador de convivencia. 4) Director(a) de la institución. 5) El comité de convivencia. 6) El consejo directivo del instituto.

| 4. De las mismas situaciones ¿Cuáles y cuantas veces ha tenido que remitir a otras instancias? | Siempre | Muchas veces | Muy pocas veces | Casi nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|-----------------|------------|-------|
| Bromas hirientes   |         |              |                 |            |       |
| Ley del hielo  |         |              |                 |            |       |
| Culpabilización  |         |              |                 |            |       |
| Descalificación  |         |              |                 |            |       |
| Ridiculización   |         |              |                 |            |       |
| Insultos u Ofensas   |         |              |                 |            |       |
| Humillación publica  |         |              |                 |            |       |
| Intimidación   |         |              |                 |            |       |
| Amenazas   |         |              |                 |            |       |
| Gritos   |         |              |                 |            |       |
| Daños a cosas personales   |         |              |                 |            |       |
| Manoseos   |         |              |                 |            |       |
| Golpes durante un juego  |         |              |                 |            |       |
| Pellizcos o Arañazos   |         |              |                 |            |       |
| Empujones  |         |              |                 |            |       |
| Cachetadas   |         |              |                 |            |       |
| Patadas  |         |              |                 |            |       |
| Encierro o Aislamiento   |         |              |                 |            |       |
| Amenazas con arma  |         |              |                 |            |       |
| Amenazas de muerte   |         |              |                 |            |       |
| Abusos sexuales  |         |              |                 |            |       |

5. Mencione ¿cuáles han sido los motivos que lo conducen a usted como docente del aula a remitir o apoyarse a esas otras instancias? ¿Por qué ha tenido que llevar esta situación a otras instancias?

---



---



---

|   |        |         |
|---|--------|---------|
| 6. Como maestro ¿Cuál de las siguientes habilidades sociales y temáticas considera que son de mejor dominio suyo y cuáles le gustaría conocer más? (Marque con una X) | Domino | Conocer |
| 1) Empatía  |        |         |
| 2) Dialogo o Comunicación asertiva  |        |         |
| 3) Resiliencia  |        |         |
| 4) Escucha activa   |        |         |
| 5) Respeto  |        |         |
| 6) Responsabilidad  |        |         |
| 7) Responsabilidad con las Tecnologías (como medio de relacionamiento)  |        |         |
| 8) Autocuidado  |        |         |
| 9) Reconocimiento del Otro  |        |         |
| 10) Educación para la Sexualidad  |        |         |
| 11) Igualdad  |        |         |
| 12) Equidad   |        |         |

|   |  |
|---|--|
| 7. Teniendo en cuenta la numeración anterior, indique enfrente de cada una de las opciones, ¿en qué momento de su formación forjo cada una de las habilidades sociales y temáticas? |  |
| En mi hogar   |  |
| En mi escuela   |  |
| En mi universidad   |  |
| En mi trabajo   |  |

8. ¿Ha recibido fortalecimiento en su formación respecto a la Educación para la Sexualidad en el Instituto? Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

¿Con que frecuencia? Una vez al año: \_\_\_\_ Una vez al semestre: \_\_\_\_ Mas:

|   |         |              |                 |            |       |
|---|---------|--------------|-----------------|------------|-------|
| 9. De las siguientes conductas de acoso o agresión mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y que tenga usted conocimiento ¿Cuáles ha evidenciado en sus espacios de trabajo en el aula? | Siempre | Muchas veces | Muy pocas veces | Casi nunca | Nunca |
| Intimidación  |         |              |                 |            |       |
| Humillación   |         |              |                 |            |       |
| Agresión sistemática  |         |              |                 |            |       |
| Ridiculización  |         |              |                 |            |       |
| Difamación  |         |              |                 |            |       |
| Aislamiento deliberado  |         |              |                 |            |       |
| Amenazas  |         |              |                 |            |       |
| Incitación a violencia  |         |              |                 |            |       |

|                      |  |  |  |  |  |
|----------------------|--|--|--|--|--|
| Maltrato psicológico |  |  |  |  |  |
| Maltrato verbal      |  |  |  |  |  |

|   |         |              |                 |            |       |
|---|---------|--------------|-----------------|------------|-------|
| 10. Frente a las conductas nombradas anteriormente que emergen a través de las TIC ¿Con que frecuencia las ha conciliado o mediado? | Siempre | Muchas veces | Muy pocas veces | Casi nunca | Nunca |
|   |         |              |                 |            |       |

11. ¿Cómo lo ha hecho?

---



---

12. En el desarrollo su clase de tecnología e informática ¿ha abordado las siguientes acciones formativas desde su asignatura?

(Marque con una X las que SI y las que NO)

| Acciones:  | SI | NO |
|--|----|----|
| ¿Se han analizado y descrito factores culturales y tecnológicos que inciden en la sexualidad, el control de la natalidad, la prevención de enfermedades transmitidas sexualmente y las terapias reproductivas?               |    |    |
| ¿Se ha planteado discusiones relacionadas con las aplicaciones e innovaciones tecnológicas sobre la salud; incentivando la toma de postura y argumento las intervenciones?   |    |    |
| ¿Se evalúan procesos productivos de diversos artefactos y sistemas tecnológicos, teniendo en cuenta sus efectos sobre el medio ambiente y las comunidades implicadas?  |    |    |
| ¿Se toman decisiones relacionadas con las implicaciones sociales y ambientales de la tecnología y comunico los criterios básicos que utilicé o las razones que me condujeron a tomarlas?                                     |    |    |
| ¿Se han diseñado y desarrollado estrategias de trabajo en equipo que contribuyan a la protección de mis derechos y los de mi comunidad, por ejemplo: Campañas de promoción y divulgación de derechos humanos en la juventud? |    |    |

13. ¿Cuál es su concepción de sexualidad?

---



---

14. ¿Considera que la concepción que ha construido alrededor de la Sexualidad para su vida, interfiere en el modo como usted concilia o media en su práctica pedagógica asuntos relacionados con ésta temática en la convivencia?

SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

15. ¿Considera que existe una corresponsabilidad de su área con la Educación para la Sexualidad? Sí\_\_\_\_ No\_\_\_\_

¿Frente a qué asunto o aspecto sería?

16. De los siguientes Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos (DHSR) pactados por el MEN, marque con una X los que facilitan su interacción con los estudiantes en clase:

|  |  |
|--|--|
| 1) Derecho a la vida, derecho fundamental que permite el disfrute de los demás derechos.   |  |
| 2) Derecho a la integridad física, psíquica y social.  |  |
| 3) Libertad a la finalidad del ejercicio de la sexualidad: recreativa, comunicativa, reproductiva.   |  |
| 4) Respeto a las decisiones personales en torno a la preferencia sexual.   |  |
| 5) Respeto a la opción de la reproducción.   |  |
| 6) Elección del estado civil.  |  |
| 7) Libertad de fundar una familia.   |  |
| 8) Libertad de decidir sobre el número de hijos, el espaciamiento entre ellos y la elección de los métodos anticonceptivos o proconceptivos.             |  |
| 9) Derecho al reconocimiento y aceptación de sí mismo, como hombre, como mujer y como ser sexuado.   |  |
| 10) Derecho a la igualdad de sexo y de género.   |  |
| 11) Derecho al fortalecimiento de la autoestima, la autovaloración, y la autonomía para lograr la toma de decisiones adecuadas respecto a la sexualidad. |  |
| 12) Expresión y libre ejercicio de la orientación sexual.  |  |
| 13) Libertad de elegir compañero(a) sexual.  |  |
| 14) Elegir si se tienen o no relaciones sexuales.  |  |
| 15) Elegir las actividades sexuales según las preferencias.  |  |
| 16) Derecho a recibir información clara, oportuna y científica acerca de la sexualidad.  |  |
| 17) Derecho a espacios de comunicación familiar para tratar el tema de la sexualidad.  |  |
| 18) Derecho a la intimidad personal, la vida privada y al buen nombre.   |  |
| 19) Derecho a disponer de opciones con mínimo riesgo.  |  |
| 20) Derecho a disponer de servicios de salud adecuados.  |  |
| 21) Derecho a recibir un trato justo y respetuoso de las autoridades.  |  |
| 22) Derecho a recibir protección ante la amenaza o la violación de los derechos fundamentales, sexuales y reproductivos.                                 |  |

17. ¿Considera que existen problemas para relacionarse con el otro en el ámbito de la sexualidad en la escuela? (Marque con una X los que considere)

|   |  |
|---|--|
| Si su respuesta es <b>SI</b><br>¿Cuáles de los siguientes cree que son los problemas clave? | Si su respuesta es <b>NO</b><br>¿Considera que...? |
|---|--|

|                          |       |                                |  |
|--------------------------|-------|--------------------------------|--|
| Desigualdad              |       | No le compete                  |  |
| Prejuicios               |       | No es necesario                |  |
| Falta de Formación       |       | No es primordial               |  |
| Discriminación           |       | No es su responsabilidad       |  |
| Falta de Sensibilización |       | No le interesa                 |  |
| Sexismo                  |       | No es de su campo de formación |  |
| Invisibilización         |       |                                |  |
| Otro:                    | Otro: |                                |  |

18. ¿Se han identificado en la Institución, situaciones de violencia o acoso escolar relacionadas con las Orientaciones Sexuales e Identidades de Género?

Sí\_\_\_ No\_\_\_

¿Cuales?

---



---

19. ¿Es posible que estas situaciones estén ocurriendo en el establecimiento educativo y sean invisibles para el Comité de Convivencia Escolar o para la comunidad docente? Sí\_\_\_ No\_\_\_

20. ¿Considera que en el colegio está normalizada la violencia y el acoso hacia las personas por Orientaciones Sexuales e Identidades de Género y por ésta razón no se identifican?

Sí\_\_\_ No\_\_\_

21. Cuando se ha enfrentado en su trabajo de área a situaciones convivenciales que involucran formas de agresión o acoso alrededor de la Educación para la Sexualidad y decide no asumirla. ¿Explicite por qué cree que ha tenido que delegarlas?

---



---

| 22. Cree que las situaciones de discriminación emergen a partir de: | Siempre | Muchas veces | Muy pocas veces | Casi nunca | Nunca |
|---|---------|--------------|-----------------|------------|-------|
| Prejuicios  |         |              |                 |            |       |
| Imaginarios sociales  |         |              |                 |            |       |
| Desconocimiento   |         |              |                 |            |       |
| Estereotipos  |         |              |                 |            |       |
| Miedos  |         |              |                 |            |       |

Otros, ¿cuáles?

---

23. ¿Cuál es su apuesta desde su quehacer al interior de su aula para aportarle a la formación integral de sus estudiantes en términos de lo que implica la Educación para la Sexualidad?

---

Agradecemos el tiempo que se ha tomado para el diligenciamiento de este instrumento.

## Anexo D

### Carta de aval

Bogotá, Mayo de 2018

Señor:


FABIO GONZALEZ RODRIGUEZ  
COORDINADOR ACADEMICO DE LA LICENCIATURA EN DISEÑO TECNOLÓGICO  
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGÍA  
UNIVERSIDAD PEGAGOGICA NACIONAL

Respetuoso saludo.

Me permito informar que se avala para sustentación el trabajo de grado "La corresponsabilidad del maestro del área de tecnología e informática respecto a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en una institución educativa de Bogotá D.C." Del estudiante Gabriel Ricardo Hernández Grisales con cedula de ciudadanía número 1022993497 y código 2013201032 de la Licenciatura en Diseño Tecnológico.

De acuerdo al cronograma académico para que se le asignen jurados.

Cordialmente,

  
Claudia Fanneth Rodríguez  
C.C. 63455143  
Asesora de trabajo de grado  
Departamento de tecnología  
Programa. Licenciatura en Electrónica.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGÍA  
Fecha: MAYO 15/18 Hora: 9:46  
Recibe: Amoys Folios: 2

## Anexo E

### Carta ingreso al establecimiento educativo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadoras*

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGÍA

#### MEMORANDO

CÓDIGO: DTE-365

FECHA: 2018-03-16

PARA: [Redacted]  
Coordinadora Académica Básica Secundaria y Media

ASUNTO: Presentación del Maestro en Formación y solicitud de Documento: Proyecto transversal educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

Cordial saludo

Me dirijo atentamente con el fin de solicitar su amable colaboración con el maestro en formación, GABRIEL RICARDO HERNANDEZ GRISALES identificado C.C. 1022993497 y código 2013201032 de la LICENCIATURA EN DISEÑO TECNOLÓGICO, quien en el desarrollo de su trabajo de grado requiere revisar el documento del Proyecto transversal "Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, PESCC".

Por tal razón, agradezco su amable colaboración y si es posible, asignar un espacio en las instalaciones de su institución, para realizar reunión con los profesores, [Redacted] quienes tienen asignado el proyecto en referencia, con el objetivo de conocer la experiencia y el desarrollo del proyecto durante el tiempo de su ejecución como también conocer la información y documentación sobre el tema en mención.

Adicionalmente, Agendar reunión con la profesora [Redacted] Jefe del área de Tecnología e Informática del [Redacted] con el fin de sistematizar la experiencia alrededor del proyecto PESCC, y generar información que fortalezca desde el área de tecnología e informática la vivencia de los valores en los estudiantes.

El maestro en formación asistirá en compañía de la profesora Claudia Rodríguez Cordero, directora del trabajo de grado, y la asesora Yeymí Alejandra Arango Murcia

Atentamente,

*Nilson Valencia V.*  
NILSON G. VALENCIA VALLEJO  
Director del Departamento de Tecnología

Correspondencia Recibida  
Fecha: 16 MAR. 2018  
Hora: 1:30 pm  
Firma: [Redacted]



## Anexo F

### Carta de respuesta y aprobación del establecimiento educativo

 **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
*Educadora de educadores*

**RECTORÍA**  
**INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL**


**MEMORANDO**

**CÓDIGO:** IPN-395  
**FECHA:** Lunes, 16 de abril de 2018  
**PARA:** Doctor, **NILSON G. VALENCIA VALLEJO**  
Director del departamento de Tecnología  
**ASUNTO:** Presentación del Maestro en Formación y solicitud de Documento: Proyecto transversal educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

Cordial saludo;

Dando respuesta a su solicitud le informamos que el maestro en formación ,Gabriel Ricardo Hernández Grisales ya fue presentado con los docente del área de Tecnología e informática y tiene el apoyo de los maestros del [REDACTED] para realizar y conocer sobre el proyecto transversal.

Atentamente;

  
DIRECTOR

  
COORDINADORA ACADÉMICA BÁSICA  
SECUNDARIA Y MEDIA

Elaboró: IPN-395/Olga Brieva

Al contestar por favor cite estos datos:  
Fecha de Radicado: 2018-04-16  
No. de Radicado: 201803950058213



673

ACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGÍA  
Fecha: 17/04/18 Hora: 02:16 pm  
Nombre: [REDACTED] Folios: —