



CENTRO DE ESTUDIOS DEMOGRÁFICOS, URBANOS Y AMBIENTALES

“ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS A LA MATERNIDAD Y PATERNIDAD
TEMPRANA ENTRE MUJERES Y HOMBRES JÓVENES EN COLOMBIA”

Tesis presentada por

PAULA MERCEDES MARTES CAMARGO

Para optar al grado de

DOCTORA EN ESTUDIOS DE POBLACIÓN

Co-Directoras de tesis:

DRA. MARÍA DEL ROSARIO FÁTIMA JUÁREZ CARCAÑO

DRA. CATHERINE MENKES BANCET

CIUDAD DE MÉXICO

26 de noviembre de 2024



CENTRO DE ESTUDIOS DEMOGRÁFICOS, URBANOS Y AMBIENTALES

Doctorado en Estudios de Población
Constancia de aprobación de tesis

Ciudad de México, 26 de noviembre 2024

Co-Directoradas de tesis:

Dra. María de Rosario Fátima Juárez Carcaño

Dra. Catherine Menkes Bancet

Aprobada por el Jurado Examinador:

Sinodales propietarios

Presidenta

Dra. María de Rosario Fátima Juárez Carcaño

Firma: _____

Vocal

Dra. Catherine Menkes Bancet

Firma: _____

Secretario

Dra. Gabriela Mejía-Paillés

Firma: _____

Sinodal suplente

Dra. María Eugenia Zavala y Castelo

Firma: _____

AGRADECIMIENTOS

Quiero tomar este espacio para agradecer a personas que fueron clave durante todo mi proceso del doctorado, el cual siempre recordaré como una etapa llena de oportunidades de crecimiento no sólo a nivel académico y profesional sino también personal.

En primer lugar, quiero agradecer enormemente a mis dos directoras de tesis. A la Dra. Fátima Juárez por su apoyo constante desde el primer momento y por impulsarme a la excelencia. A la Dra. Catherine Menkes, por motivarme de manera constante a seguir con mis sueños, y por tener siempre palabras de apoyo durante todo este proceso. Sin la guía y conocimientos de ambas esta tesis no sería una realidad.

A mi lectora Dra. Gabriela Mejía Paillés, muchas gracias por hacer parte de este proceso, y compartir conmigo sus conocimientos.

Ha sido un honor contar con todas ustedes en mi Comité de Tesis, gracias por incentivarne a superar mis propios límites.

Un agradecimiento especial a la Dra. Nicole Hiekel, por abrirme las puertas a un nuevo mundo de oportunidades en el área de los estudios de género.

A mi amado Giancarlo, mi roca, mi polo a tierra, mi compañero de vida. Tenerte a mi lado en esta aventura hizo toda la diferencia. Gracias por siempre estar, por sostenerme en los momentos más retadores y difíciles de este proceso. Este es un logro compartido entre los dos.

A mi querida mamá y mi querido papá, Adela y Edilberto, a mis hermanas Liliana y María José, a mi querido sobrino Santiago, gracias por el apoyo constante y estar siempre presentes.

A mi querida suegra Fania, gracias por el apoyo incondicional en este proceso.

A mis grandes amigas: Liliana de Ávila Fadul y Fernanda Rodríguez, gracias por abrirme las puertas de sus casas en México y por siempre apoyarme en todas las etapas de este proceso. A Adriana Restrepo Gómez y Mayilin Moreno, por estar siempre allí con palabras de ánimo.

Un agradecimiento especial a mi terapeuta, Dr. Paul Anderer, por acompañarme en gran parte de este proceso. Estaré siempre agradecida por tu generosidad.

También gracias a mi querido Dr. Darcy Smith por devolverme la salud y calidad de vida.

Este proceso lo hice en compañía de unos colegas maravillosos: Rox, Adri, Eve, Luz, Paco, Sandri, Mesi y Ale. Muchas gracias por el acompañamiento y apoyo constante. Estoy segura de que nuestros lazos de amistad y colaboración siempre permanecerán.

Muchas gracias a mis profesoras y profesores del Centro de Estudios Urbanos y Ambientales. Una mención especial a la Dra. Maria Eugenia Zavala y la Dra. Silvia Giorguli cuyas clases fueron fundamentales para la problematización de mi tema de estudio.

Un agradecimiento especial a la Dra. Julieta Pérez-Amador, Dra. Edith Pacheco y Dra. Jéssica Nájera por todo su apoyo desde la coordinación del doctorado. Gracias a Alejandra Franco por su acompañamiento constante y la paciencia en todos los procesos administrativos.

Gracias a El Colegio de México por ofrecerme instalaciones y servicios excepcionales para realizar mi investigación. Especialmente al área de Servicios de Cómputo quienes salvaron en dos oportunidades mi computadora, y al área de Servicios Escolares que me apoyaron en procesos fundamentales para la obtención de mi beca.

Gracias al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por otorgarme los recursos financieros que hicieron posible mi doctorado y estancia en México.

Finalmente, gracias a mi querido México, por tu hermosa cultura y todas las oportunidades de crecimiento personal y profesional que me has brindado.

RESUMEN

La región de América Latina y El Caribe es la segunda región a nivel mundial con la mayor fecundidad adolescente (Liang et.al, 2019) presentando altos niveles en un contexto de relativa baja fecundidad general, misma realidad observada en Colombia, a pesar de la reducción de la fecundidad adolescente que ha experimentado el país, ésta es todavía alta.

Pocas han sido las investigaciones realizadas en Colombia que enfocan el estudio de la reproducción temprana y que incluyan el análisis de trayectorias sexuales y reproductivas, adicionalmente, los estudios se han enfocado primordialmente en las mujeres generando un desconocimiento para la población masculina del país de la cual se tiene información sólo a partir de 2015, y cuyos análisis son muy limitados. Tampoco han considerado el componente histórico subyacente a las trayectorias de maternidad y paternidad tempranas, ni se ha estudiado el comportamiento de las trayectorias sexuales y reproductivas en los hombres.

La inclusión de los hombres en este estudio permite comprender sus diferencias con las mujeres en cuanto a comportamientos sexuales y reproductivos, así como sus condicionamientos diferenciales a la paternidad temprana. Esta comparación hace visible cómo los mandatos de género actúan de manera diferente entre las trayectorias sexuales y reproductivas identificadas.

Se sabe que la ocurrencia de la maternidad y paternidad temprana depende de otros eventos como el inicio de la vida sexual, la unión y el uso de métodos, lo cual hace que el uso de marcos conceptuales como el del curso de vida sean cruciales para identificar los factores que dan forma a las trayectorias estudiando la temporalidad en la que ocurren cada uno de los eventos que las componen (Bronfenbrenner, 1979; Elder, 1998). Hasta el momento en Colombia las investigaciones han tenido poco en cuenta el componente histórico que subyace a las trayectorias a la maternidad y paternidad temprana.

Colombia presenta aún en algunos grupos de su población una transición temprana a la maternidad y paternidad. Pocas han sido las investigaciones realizadas en el país que enfocan

el estudio de la maternidad y paternidad temprana, y que incluyan el análisis de trayectorias sexuales y reproductivas, así como a los hombres dentro de la población de estudio.

El objetivo principal de esta investigación es estudiar los tipos trayectorias sexuales y reproductivas que permiten o no la ocurrencia de la maternidad y paternidad temprana entre las y los jóvenes colombianos entre 25-29 años, así como los factores sociodemográficos asociados a las distintas trayectorias entre los que se destacan particularmente la educación integral para la sexualidad (EIS) en la escuela, y las creencias y percepciones de género.

La focalización en una única cohorte para el estudio de las trayectorias garantiza la homogeneidad de la muestra al compartir el mismo periodo y dimensiones de cohorte que recrean condiciones sociodemográficas y económicas similares en ambos sexos.

La estrategia metodológica incluyó el uso del método de análisis de secuencias para la definición de los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas, y modelos multinomiales para el estudio de los factores asociados a cada tipo de trayectoria haciendo uso de la Encuesta de Demografía y Salud (ENDS) 2015. Adicionalmente, se estimaron índices de EIS en la escuela y de género, este último estimado con el método de correspondencias múltiples (MCA).

Los resultados identifican tres tipos de trayectorias sexuales y reproductivas entre mujeres y hombres jóvenes colombianos, una temprana, una transicional y una tardía. Las creencias y percepciones de género resultan ser una variable con un efecto condicionante importante en las decisiones sexuales y reproductivas tomadas por los individuos, especialmente en las mujeres, permitiendo concluir que creencias y percepciones más tradiciones del género se asocian con una mayor probabilidad de experimentar una trayectoria sexual y reproductiva temprana. Por su parte, la recepción de educación integral para la sexualidad (EIS) en las escuelas también tiene una asociación con el tipo de trayectoria sexual y reproductiva especialmente en las mujeres respecto a los hombres, aunque la magnitud de la asociación es menor en comparación a la observada con la variable de creencias y percepciones de género.

3.4.2.3	Turning Points.....	97
3.4.3	El tiempo histórico en el curso de vida -----	99
3.4.4	El significado de la estratificación y la temporalidad en el curso de vida-----	103
3.4.5	Transición a la vida sexual -----	105
3.4.6	Transición a la unión -----	109
3.4.7	Transición al primer nacimiento-----	116
3.4.8	Definición propuesta de trayectoria sexual y reproductiva -----	121
CAPÍTULO 4:	EVIDENCIAS EMPÍRICAS.....	123
4.1	La Salud Sexual y Reproductiva en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva.....	123
4.2	El género en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva.....	125
4.3	Primera relación sexual.....	129
4.4	Primera unión.....	135
4.5	Primer nacimiento.....	138
4.6	Educación integral para la Sexualidad.....	146
CAPÍTULO 5:	DATOS Y METODOLOGÍA.....	151
5.1	Fuente de información y población en estudio.....	151
5.2	Estrategia metodológica.....	154
5.2.1	Análisis de Secuencias -----	155
5.2.1.1	Construcción de la unidad de observación.....	156
5.2.1.2	Selección del número de tipos de trayectorias.....	158
5.2.1.3	Representaciones para interpretar los resultados del análisis de secuencias.....	163
5.2.2	Modelo multinomial -----	165
5.2.3	Índice de educación integral para la sexualidad -----	169
5.2.3.1	Variables que conforman el índice de educación integral para la sexualidad...	169
5.2.3.2	Construcción del índice de educación integral para la sexualidad.....	171
5.2.4	Índice de creencias y percepciones de género -----	172
5.2.4.1	Variables que conforman el índice de creencias y percepciones de género.....	172
5.2.4.2	Estimación del índice de creencias y percepciones de género usando el Análisis de correspondencias múltiples (MCA).....	174
CAPÍTULO 6:	RESULTADOS.....	181
6.1	Análisis descriptivo de las trayectorias sexuales y reproductivas identificadas.....	181
6.2	Análisis de los factores explicativos asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas.....	193

6.2.1	Resultados de índices estimados-----	193
6.2.1.1	Índice de educación integral para la sexualidad (EIS) en la escuela	193
6.2.1.2	Índice de creencias y percepciones de género	198
6.2.2	Descripción de los factores asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas para mujeres y hombres jóvenes colombianos usadas en el modelo multinomial -----	204
6.3	Factores asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas en mujeres y hombres jóvenes	208
CAPÍTULO 7:	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	219
CAPÍTULO 8:	CONCLUSIONES.....	233
BIBLIOGRAFÍA	239
ANEXOS	271
Anexo 1:	Matrices de costos asociadas a las transiciones de eventos que conforman las trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres y hombres colombianos.	271
Anexo 2:	Pruebas estadísticas para la determinación del número de clústeres.	272
Anexo 3a:	Matriz de correlación policórica entre variables explicativas seleccionadas, mujeres colombianas entre 25-29 años, 2015.	273
Anexo 3b:	Matriz de correlación policórica entre variables explicativas seleccionadas, hombres colombianos entre 25-29 años, 2015.	274
Anexo 4:	Tamaños de muestra y pruebas chi-cuadrado.	275
Anexo 5:	Recepción de contenidos de Educación Integral para la Sexualidad (EIS) por tipo de lugar de recepción en mujeres y hombres jóvenes colombianos, 2015.	277
Anexo 6:	Recepción de contenidos EIS seleccionados entre mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años, 2015.	278
Anexo 7:	Porcentajes de inercia/varianza explicados para cada una de las dimensiones de MCA.	279
Anexo 8:	Cadenas de Markov de primer orden para trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años, 2015.	280
Anexo 9:	Tiempo promedio en cada estado que conforma las trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años por tipo de trayectoria identificada, 2015.	281
Anexo 10:	Secuencias representativas (medoides) de cada uno de los tipos de trayectorias identificadas entre mujeres y hombres jóvenes colombianos entre 25-29 años, 2015.	282
Anexo 11a:	Asociación de la recepción de EIS en la escuela con la experiencia de los eventos seleccionados antes y después de los 20 años en mujeres. Índices por componentes y compilado.	283

Anexo 11b: Asociación de la recepción de EIS en la escuela con la experiencia de los eventos seleccionados antes y después de los 20 años en hombres.....	286
Anexo 12a: Asociación del índice de género con la experiencia de los eventos seleccionados antes y después de los 20 años en mujeres.	289
Anexo 12b: Asociación del índice de género con la experiencia de los eventos seleccionados antes y después de los 20 años en hombres.	290
Anexo 13: Caracterización de regiones colombianas, población de 25-29 años.....	291
Anexo 14: Regresión multinomial sobre factores asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas en mujeres y hombres jóvenes colombianos, 2015.	292
Anexo 15: Probabilidades predichas por tipo de trayectoria según nivel de recepción de contenidos de EIS en la escuela en mujeres y hombres colombianos jóvenes selectos, 2015.	294
Anexo 16: Probabilidades predichas por tipo de trayectoria según nivel de creencias y percepciones de género en mujeres y hombres colombianos jóvenes selectos, 2015.	295

LISTA DE CUADROS

Cuadro 5.1: Muestra total y muestra analítica.....	152
Cuadro 5.2 Tamaño de muestra, porcentaje de ocurrencia y edades medianas de eventos seleccionados para trayectorias sexuales y reproductivas en mujeres y hombres entre 25-29 años, 2015.....	153
Cuadro 5.3 Alfabeto de estados posibles de las trayectorias sexuales y reproductivas.....	157
Cuadro 5.4 Clasificación de contenidos por componente de EIS	171
Cuadro 5.5 Variables seleccionadas para la construcción del índice de creencias y percepciones de género.....	173
Cuadro 6.1 Distribución de la muestra de mujeres y hombres jóvenes colombianos entre 25-29 años por tipo de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas, 2015.	183
Cuadro 6.2 Secuencias medoides por tipo de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas entre mujeres y hombres jóvenes colombianos entre 25-29 años, 2015	190
Cuadro 6.3 Edades medianas de ocurrencia de los eventos que conforman las trayectorias sexuales y reproductivas entre mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años, 2015.....	191
Cuadro 6.4 Distribución del índice EIS, por componente y componentes combinados, para mujeres y hombres.....	194
Cuadro 6.5 Efecto de la recepción de los contenidos de EIS en la escuela en la postergación de los eventos seleccionados después de los 20 años. Por componente y componentes combinados, para mujeres y hombres	195
Cuadro 6.6 Tipos de contenidos EIS recibidos en la escuela por mujeres y hombres colombianas entre 25-29 años según tipo de trayectoria sexual y reproductiva, 2015.....	196
Cuadro 6.7 Distribución del índice de creencias y percepciones de género entre mujeres y hombres jóvenes colombianos, 2015	201
Cuadro 6.8 Efecto de las creencias y percepciones No Tradicional de género en la postergación de los eventos seleccionados después de los 20 años para mujeres y hombres	201
Cuadro 6.9 Porcentaje de mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años que reportan creencias y percepciones tradicionales de género por tipo de trayectoria sexual y reproductiva, 2015	202
Cuadro 6.10 Características de mujeres y hombres colombianos de 25-29 años para tres trayectorias sexuales y reproductivas distintas según aspectos sociodemográficos, índice de recepción de EIS en la escuela e índice de creencias y percepciones de género, 2015.....	207
Cuadro 6.11 Probabilidades predichas del tipo de trayectoria sexual y reproductiva respecto a factores sociodemográficos para mujeres y hombres jóvenes entre 25-29 años, 2015.....	209

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1 Dendograma de clústeres con método Ward para definición de clústeres	162
Gráfico 5.2 Distribución de mujeres y hombres en el espacio bidimensional	175
Gráfico 5.3 Distribución de categorías activas de las variables seleccionadas para el índice de creencias y percepciones de género	177
Gráfico 5.4 Correlación entre las variables activas y complementarias cualitativas con la variable complementaria cuantitativa	178
Gráfico 6.1 Indicadores descriptivos de los clústeres de mujeres jóvenes colombianos, 2015 (izq-sup: Gráfico de Distribución; der-sup: Entropía; izq-inf: Estado modal en cada año del periodo de tiempo seleccionado).....	187
Gráfico 6.2 Indicadores descriptivos de los clústeres de hombres jóvenes colombianos, 2015 (izq-sup: Gráfico de Distribución; der-sup: Entropía; der-inf: Estado modal en cada año del periodo de tiempo seleccionado).....	188
Gráfico 6.3 Dendogramas de agrupación jerárquica para definición de clústeres para índice de creencias y percepciones de género	199
Gráfico 6.4 Clasificación de individuos por clúster del índice de creencias y percepciones de género	200

INTRODUCCIÓN

La región de América Latina y El Caribe es la segunda región a nivel mundial con la mayor fecundidad adolescente (Liang et.al, 2019) presentando altos niveles en un contexto de relativa baja fecundidad general, misma realidad observada en Colombia, a pesar de la reducción de la fecundidad adolescente que ha experimentado el país, ésta es todavía alta.

En Colombia, las investigaciones que se han realizado sobre maternidad temprana hasta el momento se han caracterizado por centrarse únicamente en la cohorte de mujeres adolescentes, entre 15-19 años, sin incluir a los hombres, y enfocando el análisis en los determinantes próximos de la fecundidad de Bongaarts (1978, 2015). Estas investigaciones han evidenciado un calendario más temprano de inicio de la fecundidad relacionado principalmente a la disminución de la edad de inicio de actividad sexual mientras que la entrada de la unión se ha retardado, lo cual ha generado un incremento del porcentaje de mujeres adolescentes que inician su maternidad siendo solteras (Flórez y Núñez, 2003; Flórez et al., 2004; Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2007 y 2013).

Pocas han sido las investigaciones realizadas en Colombia que enfocan el estudio de la reproducción temprana y que incluyan el análisis de trayectorias sexuales y reproductivas. Por otra parte, los estudios se han enfocado primordialmente en las mujeres generando un desconocimiento para la población masculina del país de la cual se tiene información sólo a partir de 2015, y cuyos análisis son muy limitados.

Se sabe que la ocurrencia de la maternidad y paternidad temprana depende de otros eventos como el inicio de la vida sexual, la unión y el uso de métodos, lo cual hace que el uso de marcos conceptuales como el del curso de vida sean cruciales para identificar los factores que dan forma a las trayectorias estudiando la temporalidad en la que ocurren cada uno de los eventos que las componen (Bronfenbrenner, 1979; Elder, 1998). Hasta el momento en Colombia las investigaciones han tenido poco en cuenta el componente histórico que subyace a las trayectorias a la maternidad y paternidad temprana.

Específicamente para esta investigación se estudian las trayectorias sexuales y reproductivas conformadas por los eventos relacionados al inicio de la actividad sexual, la entrada a la

unión, y el nacimiento del primer hijo, las cuales se han identificado aplicando el método estadístico de análisis de secuencias. Adicionalmente, se plantea la inclusión de dos factores importantes relacionados a las trayectorias sexuales y reproductivas, las creencias y percepciones de género y la educación integral para la sexualidad (EIS) recibida en las escuelas. Sobre el género se parte del supuesto que las creencias y percepciones de género subyacen a relaciones desiguales de poder que influyen en las decisiones y prácticas sexuales y reproductivas de mujeres y hombres (Ricardo, et. al, 2016), lo innovador que plantea esta investigación es el estudio comparativo entre mujeres y hombres de cómo influye el género en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva. La inclusión de la variable de contenidos de EIS recibidos en la escuela busca estudiar su efecto diferencial en los comportamientos sexuales y reproductivos de mujeres y hombres. La medición de ambas variables se ha hecho por medio de la construcción de índices.

Finalmente, con el fin de dar una lectura más holística a todos los resultados, se estimaron modelos multinomiales de los factores asociados de las trayectorias sexuales y reproductivas en mujeres y hombres colombianos, teniendo como variable dependiente los tipos de trayectorias identificados.

Se identificaron tres tipos de trayectorias sexuales y reproductivas: temprana, transicional y tardía, con importantes diferencias en la temporalidad de ocurrencia de las transiciones a los eventos seleccionados. Respecto a los modelos multinomiales, los resultados apuntan a que las percepciones y creencias de género, así como la recepción de contenidos de EIS en la escuela tienen un efecto importante en el tipo de trayectoria, especialmente en las mujeres. Se encuentran diferencias importantes entre mujeres y hombres, por ejemplo, ambas covariables son predictoras más fuertes en las mujeres en su asociación con el tipo de trayectoria comparado con los hombres.

Particularmente, los resultados en la variable de recepción de EIS en la escuela pueden explicarse por el hecho de que la generación de mujeres y hombres seleccionados estuvo expuesta en la escuela a una política y programas de salud sexual y reproductiva que no incluía al género como tema central, y que excluía a los hombres del discurso promoviendo posturas con creencias y percepciones de género tradicionales. Este tipo de directrices muy

probablemente condicionaron que la EIS se ofreciera de una forma conservadora en las instituciones educativas.

Los resultados de esta investigación son altamente significativos, en la medida que no sólo reconocen el carácter histórico de las trayectorias sexuales y reproductiva, sino que incluye el análisis de dos variables explicativas clave como las creencias y percepciones de género y la EIS en las escuelas, esta última una variable poco abordada en los estudios de reproducción temprana en Colombia.

De igual forma, la inclusión de los hombres en este estudio es de suma importancia para ampliar el conocimiento sobre sus trayectorias sexuales y reproductivas, así como sus condicionantes diferenciales respecto a las mujeres. En este sentido, la inclusión de hombres y mujeres en este estudio ha permitido analizar si existen o no diferencias significativas entre sus trayectorias sexuales y reproductivas, además de explorar los condicionantes que las moldean en ambos grupos específicamente visibilizando cómo los mandatos de género actúan de manera diferencial sobre los comportamientos sexuales y reproductivos de mujeres y hombres.

El documento está estructurado en ocho (8) capítulos. El primer capítulo incluye una justificación en el cual se exponen los motivos por los cuales es necesario y relevante el estudio del tema propuesto en esta investigación. El segundo capítulo presenta las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis. El tercer capítulo es el marco conceptual en el cual se desarrollan los cuatro marcos conceptuales que articulan esta investigación: la salud sexual y reproductiva, el género, la educación integral para la sexualidad (EIS) y el curso de vida, este último enfocado en las trayectorias sexuales y reproductivas que incluyen los eventos de primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento. El cuarto capítulo presenta las evidencias empíricas de los marcos conceptuales que sustentan esta investigación. El quinto capítulo ofrece una descripción detallada de la metodología implementada la cual incluye la construcción de índices estadísticos para el estudio de género y EIS, la implementación del análisis de secuencias para la identificación de las trayectorias sexuales y reproductivas, y la estimación de modelos multinomiales sobre los factores asociados al tipo de trayectoria en mujeres y hombres, de igual forma, este capítulo ofrece una descripción de la fuente de datos

usada y de la población de estudio. El sexto capítulo presenta los resultados obtenidos de implementar la estrategia metodológica propuesta. El séptimo capítulo ofrece una discusión de los resultados más relevantes obtenidos en esta investigación, así como las fortalezas de la misma. Y finalmente, el octavo capítulo incluye las principales conclusiones, limitaciones, áreas de investigación futura y recomendaciones de política pública de esta investigación.

CAPÍTULO 1: TRAYECTORIAS A LA MATERNIDAD Y PATERNIDAD TEMPRANA EN COLOMBIA

La fecundidad adolescente en el periodo de 1950-2020 se redujo a nivel mundial en un 51% pasando de una tasa de 86.5 nacimientos por cada 1000 adolescentes en el periodo 1950-1955 a 42.5 nacimientos en el periodo 2015-2020. Mientras que en la región latinoamericana disminuyó un 40% pasando de 104.3 nacimientos a 63 para el periodo de 2015-2020; y en Colombia del 49% pasando de 129.5 nacimientos a inicios del periodo hasta situarse en 66.7 nacimientos para el periodo 2015-2020 (World Population Prospects, 2020). La región latinoamericana es la segunda región a nivel mundial con la mayor fecundidad adolescente (Liang et.al, 2019) presentando altos niveles en un contexto de relativa baja fecundidad general, misma realidad observada en Colombia. A pesar de la reducción de la fecundidad adolescente que ha experimentado Colombia, ésta es todavía alta lo cual señala la relevancia de estudiarla y de identificar qué factores pueden estar explicando este comportamiento, en la medida que ocurre en un contexto de baja fecundidad de otros grupos de edad.

Es importante estudiar el tema propuesto debido a que las y los adolescentes son una población que históricamente no ha sido atendida adecuadamente y al que se le limita el pleno ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos. Debido a las desigualdades de género, a las barreras de acceso a servicios de salud, educación y empleabilidad, entre otros, las y los jóvenes son un grupo que requiere atención desde las políticas públicas (Sully, EA et al, 2020). De acuerdo con UNFPA (2019), el embarazo adolescente no ha sido un tema central de las políticas públicas nacionales y regionales en América Latina y el Caribe, por lo que se considera imperativo la construcción e implementación de intervenciones que ayuden a su prevención y disminución a nivel nacional y regional. De aquí que sea relevante investigar sobre los factores que actúan de forma diferencial en esta población que genera un comportamiento sexual y reproductivo desventajoso para las mujeres y hombres jóvenes, particularmente, debido a las prácticas de riesgo tales como bajo uso de métodos en el primer encuentro sexual y su uso inconsistente en los encuentros subsiguientes (Amuchástegui, 1998) que implican una mayor exposición a la ocurrencia de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no planeados.

La ocurrencia de la maternidad y paternidad temprana depende de la ocurrencia de otros eventos, como el inicio de la actividad sexual, la unión y el uso de métodos. Por este motivo, el uso de marcos conceptuales como el del curso de vida es crucial para identificar los factores que dan forma a estas trayectorias, teniendo en cuenta las experiencias pasadas experimentadas por los individuos y las condiciones sociales, económicas, políticas, la cultura, la religión y características de la familia e individuales (Bronfenbrenner, 1979; Elder, 1998). Investigaciones que usan este marco conceptual han concluido que existen diferentes perfiles y contextos en los que ocurre la maternidad temprana (Juárez y Gayet, 2005 y 2014; Juárez et al, 2010; Menkes y Suarez, 2003; Menkes et al, 2012; Stern y Menkes, 2008; Stern, 2012; García, 2014; Juárez y Gayet, 2020), identificando los factores sociodemográficos que incrementan el riesgo a experimentar este evento. Específicamente para esta investigación se estudiarán las trayectorias sexuales y reproductivas conformadas por los eventos relacionados al inicio de la actividad sexual, la entrada a la unión, y el nacimiento del primer hijo.

Desde 1994 se ha observado a nivel mundial la postergación del inicio de la actividad sexual, no obstante, en América Latina, la edad al inicio sexual permanece constante, sin embargo, cinco países muestran que la edad al inicio de la actividad sexual se ha rejuvenecido¹, uno de ellos es Colombia (Liang, et al, 2019) que muestra el mayor incremento de la tasa de crecimiento de la iniciación sexual antes de los 20 años al pasar de un 9% en 1995 a un 17% en 2015 (Liang, et al, 2019).

Los motivos y significados de la iniciación sexual son diferentes entre hombres y mujeres, demostrando las diferentes expectativas sociales del comportamiento sexual que son un reflejo de la desigualdad de género. La relevancia de estos aspectos se muestra en las diferencias sobre todo en el tipo de pareja con el cual se vive este evento (Kuortti y Lindfors, 2014). En Colombia los hombres reportan tener su primera relación sexual con una pareja menor que ellos, y las mujeres con parejas mayores a ellas (Profamilia, 2015b); estos patrones de comportamiento condicionan cómo se viven las trayectorias sexuales. Por ejemplo, los patrones de uso de anticoncepción, especialmente durante el primer encuentro sexual,

¹ Bolivia, Colombia, Haití, Perú y República Dominicana.

dependen en gran medida de las características de la pareja (Juárez y Gayet 2020). Investigaciones como Huneus et.al (2014), Juárez y Castro (2007) y Manning et.al (2000) muestran que el uso de condón durante la primera relación sexual es mayor en parejas con hasta menos de 3 años de diferencia en sus edades. En el caso colombiano el uso de condón en la primera relación sexual no es universal, se estima que en 2015 sólo la mitad de las mujeres y hombres reportan su uso (56.3% en mujeres y 56.2% en hombres) (Profamilia, 2015b). Sin embargo, estos patrones de inicio de actividad sexual y uso de métodos no han sido analizados a profundidad en Colombia, ni de forma comparativa entre hombres y mujeres.

Respecto a la ocurrencia de la primera unión, Liang et al (2019) menciona que en los últimos 25 años la proporción a nivel mundial de mujeres entre 20-24 años que se ha unido antes de los 18 años ha disminuido, no obstante, en la región de Latinoamérica este indicador se ha mantenido constante en 24% entre 2003 y 2018. De acuerdo con McDevitt (1996) la edad a la primera unión es clave en la medida que es uno de los eventos que en muchas sociedades marcan la transición a la adultez y particularmente para países en desarrollo es el contexto dentro del cual ocurre la maternidad/paternidad. La inclusión de la primera unión en el análisis de Colombia permitirá estimar su influencia en la ocurrencia o no de las transiciones a la maternidad y paternidad temprana.

En Colombia, pocas han sido las investigaciones que se enfocan al estudio de la fecundidad adolescente y que además estudien las trayectorias sexuales que puedan o no implicar una maternidad/paternidad temprana. Hasta el momento las investigaciones que se han realizado acerca del estudio de la maternidad temprana se han caracterizado por centrarse únicamente en mujeres entre 15-19 años y plantear un análisis de los determinantes próximos de la fecundidad desarrollados por Bongaarts (1978 y 2015). Los resultados de estas investigaciones han mostrado en las cohortes más jóvenes de mujeres un calendario más temprano de inicio de la fecundidad relacionado principalmente a la disminución de la edad de inicio de actividad sexual mientras que la entrada de la unión se ha retardado, lo cual ha generado un incremento del porcentaje mujeres adolescentes que inician su maternidad siendo solteras (Flórez y Núñez, 2003; Flórez et al., 2004; Di Cesare y Rodríguez, 2006;

Flórez y Soto, 2007 y 2013). Lo anterior indica que la unión, en el caso colombiano, pareciera estar perdiendo peso con relación a la maternidad temprana (Flórez et al 2004 y Flórez y Soto, 2013).

Hasta el momento en Colombia las investigaciones han tenido poco en cuenta el componente histórico que subyace a las trayectorias a la maternidad y paternidad temprana, tampoco se ha estudiado el comportamiento de las trayectorias sexuales y reproductivas en los hombres, es decir, se tiene un desconocimiento para este grupo de la población; si bien la información de los varones sólo están disponibles a partir de 2015, los análisis realizados hasta la fecha son muy limitados y con poco énfasis en la ocurrencia de estos eventos antes descritos.

La inclusión de los hombres en este estudio es de suma importancia ya que para esta población se desconoce en gran medida el comportamiento de sus trayectorias sexuales y sus condicionantes diferenciales respecto a las mujeres, y los factores asociados a una maternidad y paternidad temprana. De esta forma, la inclusión de hombres y mujeres en este estudio permitirá analizar si existen diferencias entre sus trayectorias sexuales y reproductivas y explorar los condicionantes que moldean dichas trayectorias en ambos sexos. Por otra parte, esta comparación permitirá visibilizar cómo los mandatos de género actúan de manera diferencial sobre los comportamientos sexuales y reproductivos. En este sentido, el estudio ofrecerá un abordaje conjunto de las trayectorias sexuales y reproductivas de hombres y mujeres, pues al estudiar únicamente a las mujeres se corre el riesgo de concluir que existe una única forma de trayectorias, cuando en realidad el análisis de la población masculina complementa y profundiza el entendimiento de las tendencias observadas.

Esta investigación plantea la inclusión de dos factores importantes relacionados a las trayectorias a la maternidad y paternidad en la población joven de Colombia relacionados con la desigualdad de género y la educación sexual integral. En primer lugar, el género se define como las construcciones sociales en torno a las diferencias biológicas entre los sexos (Mason, 1995; Scott, 1996) que dan forma a las actitudes y comportamientos de los individuos de acuerdo con las normas y expectativas que dichas construcciones imparten tanto a hombres como mujeres (Ricardo, et. al, 2016). Tal como lo menciona Scott (1996) el

género tiene un carácter histórico que conecta las experiencias pasadas con las prácticas actuales, esta característica resulta clave cuando se analiza su impacto en la construcción de la sexualidad, especialmente en los jóvenes, en la medida que da forma a los comportamientos reproductivos diferentes entre hombres y mujeres.

Según Ricardo et.al 2016, para las mujeres se observan normas socioculturales más estrictas respecto al ejercicio de su sexualidad que conllevan a una mayor ocurrencia de coerción sexual sobre todo al inicio de la vida sexual, mientras que en los hombres las percepciones tradicionales de género refuerzan la idea de masculinidad y de logro asociadas a sus experiencias sexuales. Los estudios sobre comportamiento sexual que incluyen el género suelen enfocarse en las mujeres, ignorando las características de los hombres, en este sentido esta investigación propone un enfoque innovador al plantearse estudiar de forma comparativa en ambos sexos cómo el género influye y construye las diferencias entre sus trayectorias sexuales y reproductivas. Se parte de que en las inequidades de género subyacen relaciones desiguales de poder que influyen en las decisiones y prácticas sexuales y reproductivas de mujeres y hombres.

En segundo lugar, se plantea el estudio de la relación de la educación sexual integral (EIS) recibida en la escuela con el tipo de trayectorias sexuales que experimentan hombres y mujeres jóvenes en Colombia, en la medida que en el país no existe de forma generalizada la aplicación de un programa de educación sexual integral, aunque en las instituciones educativas se ofrece en diferentes niveles cierta información al respecto. Se busca explorar los posibles efectos diferenciales de este tipo de educación entre mujeres y hombres sobre sus comportamientos sexuales y reproductivos.

Como se mencionó anteriormente, se espera que esta investigación contribuya al conocimiento sobre cómo ocurren las trayectorias hacia la maternidad y paternidad temprana entre mujeres y hombres jóvenes en Colombia, y evidenciar si las variables que se han definido en el estudio como centrales, el género y la educación sexual, son diferenciales por sexo, permitiendo un mejor entendimiento de la diversidad en las trayectorias sexuales y

reproductivas. De esta forma se espera con esta investigación ampliar los conocimientos sobre las trayectorias sexuales y reproductivas en jóvenes colombianos.

CAPÍTULO 2: PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1 Preguntas de investigación

Principal

¿Cuáles son las trayectorias sexuales y reproductivas que permiten o no la ocurrencia de la maternidad y paternidad temprana entre las y los jóvenes colombianos, así como los factores sociodemográficos que se asocian a ellas?

Específicas

1. ¿Cómo se relacionan los eventos de la primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento para dar forma a las trayectorias sexuales y reproductivas de hombres y mujeres jóvenes?
2. ¿Cuáles son las diferencias de las trayectorias sexuales y reproductivas entre hombres y mujeres jóvenes en Colombia?
3. ¿Qué factores sociodemográficos y socioeconómicos, asociados a las distintas trayectorias sexuales y reproductivas, se relacionan o no con la ocurrencia de la maternidad y paternidad temprana?

2.2 Objetivos

Objetivo General

Estudiar las distintas trayectorias sexuales y reproductivas que permiten o no la ocurrencia de la maternidad y paternidad temprana antes de los 20 años entre las y los jóvenes colombianos, así como los factores sociodemográficos que se asocian a las distintas trayectorias, en particular la educación integral para la sexualidad y la inequidad de género.

Objetivos específicos

1. Explorar las trayectorias de hombres y mujeres a la primera relación sexual, primera unión, primer nacimiento y educación integral para la sexualidad en la escuela, y establecer tipologías de trayectorias para ambos sexos.
2. Elaborar un índice de género, considerando tres aspectos: autonomía de las decisiones, estereotipos de género y autonomía sexual para las mujeres y los hombres jóvenes colombianos.
3. Construir un índice de educación integral para la sexualidad basado en temas específicos asociados a la toma de decisiones reproductivas seguras para las mujeres y los hombres jóvenes colombianos.
4. Estudiar la relación de las trayectorias sexuales y reproductivas de hombres y mujeres con factores sociodemográficos y socioeconómicos (edad, educación, región, zona de residencia, estrato), de género y de recepción de educación integral para la sexualidad en la escuela.

2.3 Hipótesis

Hipótesis Objetivo General

En Colombia, las trayectorias sexuales y reproductivas tempranas de hombres y mujeres se relacionan con la falta de acceso a educación integral para la sexualidad en la escuela, y a relaciones de género desiguales, así como con otros aspectos indicadores de desventaja de la población.

Hipótesis Objetivo Específico 1

Las tipologías de trayectorias sexuales y reproductivas asociadas a los eventos de la primera relación sexual, la primera unión y el primer nacimiento presentan calendarios distintos entre los hombres y las mujeres jóvenes colombianos.

Existe un mayor número de tipologías de trayectorias sexuales y reproductivas entre las mujeres respecto a los hombres jóvenes colombianos.

Hipótesis Objetivo Específico 2

Las mujeres y hombres jóvenes que recibieron una educación integral para la sexualidad en la escuela a edades tempranas presentan trayectorias sexuales y reproductivas más tardías que aquellos que la recibieron de forma tardía o no recibieron este tipo de educación.

Una mayor inequidad de género está asociada a trayectorias sexuales y reproductivas que conllevan a una maternidad y paternidad temprana entre las mujeres y hombres jóvenes colombianos.

Se espera que las diferentes trayectorias sexuales y reproductivas analizadas entre mujeres y hombres jóvenes en Colombia muestren diferencias significativas por regiones y zonas de residencia.

Mujeres y hombres jóvenes colombianos con bajo nivel educativo y de estratos socioeconómicos bajos tienden a tener comportamientos sexuales y reproductivos que conllevan a una maternidad y paternidad más temprana comparados con aquellos con mayor nivel educativo y mejores condiciones socioeconómicas.

CAPÍTULO 3: MARCO CONCEPTUAL

3.1 Salud Sexual y Reproductiva, y Derechos Sexuales y Reproductivos

Los derechos sexuales y reproductivos fueron promulgados a nivel internacional durante la Conferencia Mundial de Población y Desarrollo El Cairo 1994, en la cual se definieron como derechos humanos reconocidos por las leyes nacionales y en documentos internacionales, y con los cuales se busca el reconocimiento del derecho que tienen todos los individuos y parejas a *“decidir libre y responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el intervalo entre éstos y a disponer de la información y de los medios para ello y el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva, a adoptar decisiones relativas a la reproducción sin sufrir discriminación, coacciones ni violencia”* (UNFPA, 2014, pág. 66).

Particularmente, los derechos sexuales reconocen los derechos la libertad sexual, a la intimidad, a la libertad de pensamiento, a la vida e integridad, personal, a la información, a la autonomía reproductiva y a la salud (Ministerio de protección Social et al, 2014, pág. 38); por su parte, los derechos reproductivos incluyen todas las decisiones relacionadas a la reproducción humana que puedan ser ejercidas sin coerción, discriminación y/o violencia teniendo en cuenta las necesidades y derechos de sus hijas/os nacidos y futuros y sus obligaciones con la comunidad (Ministerio de protección Social et al, 2014, pág. 38).

Como lo plantean Lerner y Szasz (2013), los derechos sexuales y reproductivos significan que los individuos pueden tener relaciones sexuales satisfactorias, seguras y libres de riesgos a su salud y bienestar, tienen la capacidad de reproducirse y de decidir libremente el tamaño de su descendencia, de acceder a información y servicios que les permitan tener acceso a una atención oportuna, de calidad, efectiva, sin discriminación ni estigmatización; según las autoras esta concepción de la salud sexual y reproductiva ofrece una perspectiva de justicia social y de atención a las necesidades particulares en estas área que puedan tener los individuos teniendo en cuenta sus características socioculturales y económicas específicas.

El reconocimiento de estos derechos sexuales y reproductivos buscan apoyar la implementación y garantía de la salud reproductiva para las mujeres y hombres definiéndola como *“un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. En consecuencia, la salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia* (ONU, 1994, pág. 37).

El concepto de salud reproductiva, junto con el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como derechos fundamentales, conllevó en primera medida a un cambio en la forma de abordaje de la sexualidad y reproducción de los individuos vista desde El Cairo 1994 de una forma integral que incluye no sólo las áreas de salud, sino también la educación y bienestar general de los individuos. Particularmente, el plan de acción de El Cairo de 1994 buscó promover el acceso a información confiables y servicios de calidad que busquen el desarrollo de la vida y las relaciones personales, especialmente en los grupos de población más excluidos, y trasciendan más allá de acciones de asesoramiento y atención en temas de salud (ONU, 1994).

El Plan de Acción estableció el reconocimiento de las necesidades en torno a la salud sexual y reproductiva de la población adolescente, promoviendo su acceso a información y servicios que permitan la eliminación de las barreras que sistemáticamente han existido en torno a esta población para ejercer sus derechos sexuales y reproductivos que le permitan vivir a plenitud su sexualidad (UNFPA, 2014, pág. 83).

Este planteamiento de garantizar el acceso a información y servicios se basa en la premisa de que la sexualidad humana y del desarrollo de relaciones entre los sexos se encuentra altamente relacionada con la capacidad de los individuos de desarrollar y ejercer su salud sexual y reproductiva, en la medida que promueve el desarrollo de responsabilidad en torno a las conductas y relaciones sexuales, que a su vez permite el establecimiento de relaciones de respeto e igualdad entre mujeres y hombres (UNFPA, 2014, pág. 79).

Finalmente, para abordar de forma integral el tema de las trayectorias sexuales y reproductivas, así como la educación integral para la sexualidad, es necesario enmarcarlas a la luz de los derechos sexuales y reproductivos, y de la salud sexual y reproductiva pues proveen un marco teórico y de derechos que permite articular los discursos sobre el ejercicio y conocimiento de la sexualidad de los individuos, además de reconocer la importancia de esta esfera de la vida de los individuos en la construcción de sus procesos de toma de decisión, experiencia de su cuerpo y salud, y de la aplicación de sus derechos fundamentales que afectan la temporalidad de ocurrencia de eventos sexuales y reproductivos claves a lo largo del curso de vida, y que le dan forma a su tipo de trayectoria sexual y reproductiva.

3.2 El Género

Este apartado tiene como objetivo presentar los desarrollos teóricos del género que son relevantes para la investigación planteada, para lo cual el texto se ha estructurado en seis secciones. Las dos primeras tienen que ver con una introducción al concepto del género, iniciando con una discusión sobre los orígenes históricos del género seguido de una presentación de sus conceptos clave, y luego de la relación entre género, poder y autonomía en la cual se debate sobre si el género es o no inconmensurable.

Debido a que el tema central de esta investigación recae en la salud sexual y reproductiva de las personas jóvenes, desde la tercera hasta la sexta sección se abordan los desarrollos teóricos del género sobre la sexualidad y reproducción de los individuos, cada una de las cuales tiene un apartado específico sobre cómo los mandatos de género tanto para la sexualidad y reproducción tienen lugar durante la juventud.

Finalmente, el capítulo concluye con una sección sobre el abordaje de género que se desarrolla en esta investigación, exponiendo tanto sus fortalezas, como sus alcances y limitaciones.

3.2.1 Los orígenes

El interés por el estudio de las diferencias de roles entre hombres y mujeres ha estado siempre presente en la historia de la humanidad. Desde los textos religiosos ancestrales de diferentes religiones, se pueden identificar la prescripción de comportamientos y roles diferenciados para hombres y mujeres que se transmitieron como mandatos de generación en generación ayudando a estructurar cánones de comportamiento, relaciones y convivencia entre los grupos que moldeaban, no sólo sus prácticas sociales y culturales, sino también sus sistemas económicos. Karl Marx es de los primeros en problematizar el rol de los individuos en la producción de capital de las economías, poniendo los primeros pilares en la construcción de las ideas de relaciones de poder en la sociedad que permitían la reproducción de patrones de producción que mantenían los sistemas económicos. Incluyendo los conceptos de “plusvalía” y “ejército de reserva de fuerza de trabajo” dejaba claro como el sistema capitalista generaba una sincronía de acciones y actores que permitían al empleador, por medio del pago de un salario de subsistencia a los empleados, asegurar no sólo un flujo de ganancias sino la reproducción de relaciones de poder entre las clases (Marx, 1971).

Tal como lo expone Rubin (1986), el marxismo no incluye dentro de su marco lógico la división del trabajo por sexos como un eje clave, no obstante, fue de las primeras corrientes de pensamiento que otorgó importantes bases teóricas que permitirían argumentar la opresión de las mujeres, centrándose en el rol clave que estas realizan en la producción de plusvalía por medio del desarrollo de trabajos domésticos por los cuales no necesariamente reciben un salario. Pero, sobre todo, por la inclusión de la idea de que un objeto se convierte en capital sólo en determinadas situaciones (Marx, 1971), y cómo para los individuos quienes son productores de plusvalía existen determinados contextos en los que se convierten en capital. Lo máximo, en materia de conceptos, que llega a desarrollar Marx sobre la división del trabajo por sexo es que en la determinación del valor de la fuerza de trabajo de ciertos productos interviene un “*elemento histórico y moral*” (Marx, 1971) que es el elemento que podría explicar por qué ciertas relaciones de producción se dan de una determinada manera, es decir, que las mujeres realicen ciertas labores y los hombres otras.

Pero la generación de plusvalía en el trabajo doméstico por parte de las mujeres no explica en sí la opresión de las mujeres ni la división social del trabajo por sexo (Rubin, 1986). Marx en el concepto de *“elemento histórico y moral”* parece entonces condensar toda la problematización de la determinación social en las relaciones de producción y reproducción de capital que interactúan dentro del sistema económico. Posteriormente, Lévi-Strauss (1969) plantearía la idea de que la división del trabajo por sexo no es natural, sino que está motivada por el propósito de asegurar la ocurrencia de uniones heterosexuales que aseguran la existencia de unidades económicas que garantizan una dependencia recíproca entre los sexos.

Engels (1891) en su libro *“Los orígenes de la familia, la propiedad privada y el estado”*, propone entonces que las *“relaciones de sexualidad”* pueden y deben distinguirse de las *“relaciones de producción”*, y que ambas determinan la organización social en la que viven las poblaciones en una determinada época histórica. De esta forma Engels ofrece un mayor desarrollo teórico a la idea del *“elemento histórico y moral”* de Marx, que interviene en la generación de capital en algunas actividades económicas y que además tiene un carácter histórico y sexual. Engels (1891) al reconocer que existen *“relaciones de sexualidad”* claves para la estructuración de las sociedades, plantea que las necesidades de sexualidad deben ser entonces satisfechas entre los individuos, y que además como dichas relaciones acompañan a las de producción, el capitalismo al final establece una opresión sexual para mantener la generación del capital y la plusvalía por medio de las *“relaciones de producción”*.

En resumen, de los planteamientos anteriores se pueden extraer tres ideas principales: a) hay factores más allá de los económicos que determinan las formas de producción de ciertos bienes en las economías, b) las relaciones de producción son diferentes de las relaciones de sexualidad pero interrelacionadas bajo la lógica de la reproducción del sistema capitalista, y c) ambas relaciones dan como resultado el tipo de organización social en que las sociedades viven y se desarrollan en determinados momentos históricos. Es decir, la estructura social de las sociedades está determinada no sólo por el sistema económico de producción, sino por la forma en cómo se articulen las relaciones sociales y de comportamiento entre los individuos que la conforman, y que además es una estructura cambiante en el tiempo.

3.2.2 Los conceptos clave

Uno de los primeros conceptos que se desarrolló para explicar las dinámicas diferenciales por sexo mencionadas anteriormente fue el del patriarcado, propuesto inicialmente por Kate Millet en 1983, y que de acuerdo con Sosa-Sánchez (2013) fue un concepto que ya había dominado las teorías feministas durante la década de los 70's. Millet (1983) define al patriarcado como “*el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder*” (Millet, 1983, p.68) que se apoya principalmente en dos principios fundamentales: a) que el macho debe dominar a la hembra y b) que el macho de mayor edad debe dominar al más joven. En este sentido, el patriarcado se centra en la idea de la dominación masculina sobre todos los aspectos de la vida. Es importante mencionar que en su definición Millet (1983) supone que el patriarcado no es el mismo en todos los contextos y que varía de acuerdo con las características geográficas y el tiempo, este último componente le da su connotación histórica al concepto dando pie a la idea que dichas relaciones y compromisos que lo componen pueden variar y generar de esta forma distintos grados de participación y poder a cada sexo.

Finalmente, Millet (1983) señala que el patriarcado realiza construcciones sociales alrededor de cada aspecto de la vida que reproducen un sistema de valores cuya construcción y origen no es natural sino social y cultural. Y, que una de las construcciones más poderosas del patriarcado tiene que ver con “*el dominio sexual*” al que considera como la ideología más elemental del poder que ha tomado forma debido al orden patriarcal histórico de las sociedades, y que “estructura la personalidad de acuerdo con la categoría sexual” del individuo Millet, 1983, p,77) por medio de condicionamientos sociales que tienen lugar desde el nacimiento que estructuran lo que es “ser masculino” y “ser femenino”. Generando la dualidad de agresividad masculina versus sumisión femenina que al final da forma a las conductas de cada sexo en la sociedad.

Para mantener las relaciones de poder, el patriarcado debe entonces replicarse constantemente por medio de la socialización y reproducción de sus ideas. Existen entonces tres áreas claves en las cuales se basan los sistemas patriarcales para sostenerse: el primero

es la familia, quien socializa dentro de sus diferentes generaciones de miembros el sistema patriarcal, es por esto por lo que Millet afirma que “el patriarcado gravita sobre la institución de la familia, que es a su vez un reflejo de la sociedad y un lazo de unión con ella, en otras palabras, constituye una unidad patriarcal dentro del conjunto del patriarcado” (Millet, 1983, p. 83). El segundo es la clase social y grupos étnicos, pero su poder dentro del sistema patriarcal depende de “la claridad y la fuerza con que se encuentre enunciado el principio de la supremacía masculina” (Millet, 1983, p. 90). Por último, se encuentran los aspectos económicos y educacionales que plantean la dominación económica de las mujeres vía la no recepción de un salario equitativo y competente, así como el no reconocimiento del trabajo realizado en tareas domésticas, por lo que se concluye que dentro del patriarcado el “problema central no gira en torno al trabajo femenino sino a la redistribución económica” (Millet, 1983, p. 94).

En este sentido, el patriarcado con el apoyo desde estos tres componentes crea una imagen de la mujer que se adapta a las necesidades de la dominación masculina para mantener su fuente de poder. Esta imagen se inserta en el sistema de valores, el temperamento, la posición social y el papel sexual ejercido por cada individuo en la sociedad volviéndose tan socialmente aceptado que convierte al sistema patriarcal en uno universal y longevo (Millet, 1983).

No obstante, el patriarcado ha estado sujeto a críticas que ponen en relieve su poca capacidad explicativa de los diferentes tipos de desigualdades en las cuales permea las diferencias no biológicas construidas en torno al sexo biológico. Rubin (1986) plantea que el patriarcado no distingue entre la capacidad y la necesidad humana de crear un mundo sexual y los modos represivos usados, mencionando que incluso pueden existir sistemas socialmente estratificados pero que no son patriarcales. Por su parte, Scott (1996) plantea que el patriarcado hace recaer su análisis sólo en una variable, las diferencias físicas entre los individuos, dejando por fuera las construcciones sociales y culturales que circunscriben las relaciones de poder, por lo tanto no tiene una perspectiva histórica; adicionalmente, menciona que el patriarcado no demuestra cómo la dominación masculina estructura el resto de desigualdades, es decir, carece de poder explicativo de cómo se comportan todas las áreas de

la sociedad bajo un sistema patriarcal. En este sentido, el patriarcado falla en incorporar el dinamismo histórico y las variaciones culturales (Waters, 1989).

Barbieri (1993) hace un claro resumen de las limitaciones del patriarcado el cual fue, como se ha mencionado, la primera aproximación teórica que buscaba dar una explicación a las construcciones sociales diferenciales por sexo observadas en la sociedad, pero que al tener sólo como centro la subordinación de las mujeres estudiaba parcialmente el fenómeno. Tal como menciona Barbieri (1993), para avanzar en el estudio del género se debe considerar tanto a mujeres como hombres es sus diferentes niveles de interacción.

"La categoría patriarcado resultó un concepto vacío de contenido, plano desde el punto de vista histórico, que nombraba algo, pero no trascendía esa operación, de tal vaguedad que se volvió sinónimo de dominación masculina, pero sin valor explicativo. Desde el punto de vista político pudo ser útil para la movilización, pero no resistió la polémica con los críticos del feminismo ni permitió dar cuenta de los conflictos inmediatos a resolver en la práctica del movimiento" (Barbieri, 1993, p 27).

En la búsqueda de un concepto que explicara estas percepciones diferenciales por sexo socialmente construidas, Rubin en 1986 introduce la idea del sistema "sexo-género" al que define como "el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (Rubin, 1986, p 97), en este sentido lo que se entiende como sexo está determinado y obtenido culturalmente, no biológicamente. Este término se cataloga como más neutro respecto al patriarcado, y define la opresión como el producto de las relaciones específicas que la organizan y un sistema que se reorganiza y mantiene a través de la acción política.

Los autores West y Zimmerman (1987) complementan el concepto de Rubin incluyendo a la discusión lo que significa "hacer género", planteando que involucra un conjunto de actividades socialmente determinadas que resultan en acciones específicas sobre lo que se entiende y acepta como las naturalezas masculinas y femeninas. En este sentido, plantean el

género como una característica de las situaciones sociales, viéndolo tanto como un producto y un modo de pensar que legitima las divisiones más fundamentales que existen en la sociedad. En conclusión, el género es un poderoso recurso ideológico que produce, reproduce y legitima las elecciones y los límites que se afirman en la categoría sexual (West and Zimmerman, 1987) que pueden ser de una perspectiva tradicional o no tradicional. La lógica de “*hacer género*” propuesta por los autores no sólo se aplica a las perspectivas tradicionales de género, sino a la reproducción de las que sean en ciertos contextos las posiciones dominantes que median los modos de pensar y patrones de comportamiento de los individuos.

No obstante, la construcción del término género y su significado no ha estado alejado de confusiones y malentendidos relacionados a la comprensión y uso del término. La principal confusión se ha presentado con los conceptos de sexo y categoría sexual, que solían usarse como sinónimos del género, en específico se dieron casos donde se usaba la palabra género como sinónimo de mujeres (Scott, 1996). Estos usos del género por más que hayan sido argumentados bajo la lógica de que el género es un término más neutro que no desafiaba el estatus quo directamente cuando se empezaron las discusiones sobre las construcciones sociales diferenciales por sexo, son al final malos usos del término que limitan su poder explicativo en la medida que el género pone en relieve un sistema completo de relaciones que pueden influir sobre el sexo, que no están determinados directamente ni por el sexo ni la categoría sexual de la que forma parte un individuo (West and Zimmerman, 1987; Scott, 1996).

West y Zimmerman (1987) desarrollaron una explicación clara y concisa de las diferencias entre sexo, categoría sexual y género. Mientras que el sexo es determinado a través de una aplicación de unos criterios socialmente acordados basados en las características biológicas de los individuos, la categoría sexual es una clasificación lograda por medio de la aplicación de las demostraciones físicas y de comportamientos asociadas al sexo dentro del cual se identifica cada individuo. En este sentido no necesariamente la categoría puede coincidir con el sexo otorgado por medio de la clasificación basada en parámetros biológicos. Mientras que el género por su parte *“es la actividad de gestionar la conducta situada a la luz de las concepciones normativas de las actividades y actividades apropiadas para cada categoría*

sexual. Las actividades de género surgen y son reforzadas de las reivindicaciones de pertenencia a una categoría sexual” (West and Zimmerman, 1987, p 4). En resumen, un individuo nace con un sexo, se identifica con una categoría sexual y realiza un género, de acuerdo con las características sociales del contexto en el que se desarrolla y del tipo de interacciones que mantiene en ese espacio.

Hasta el momento se ha presentado que el género es entonces un producto social de la interacción de los individuos que adquiere significado a través de acciones y significados mediados por el contexto cultural en el que se desenvuelven (Millet, 1983; Rubin, 1986; West and Zimmerman, 1987; Amuchástegui, 2001). Si bien la idea de que el género varía con el tiempo queda implícita en lo presentado hasta el momento, fue Scott (1996) quien hizo más visible el carácter histórico del género al argumentar que se debe estudiar la conexión entre la historia pasada y las prácticas actuales que determinan la diferenciación por sexo basada en construcciones sociales, para entender cómo actúa el género en las relaciones humanas y qué significado le da a la organización y percepciones. Es decir, se debe avanzar de la oposición binaria entre mujeres y hombres, y lograr conocer en la historia los procesos de construcción y de deconstrucción que dieron como resultados las significaciones sociales asociadas a cada categoría sexual (Scott, 1996).

"Es en esta búsqueda donde surge y se expande el concepto de género como categoría que, en lo social, corresponde al sexo anatómico y fisiológico de las ciencias biológicas. El género es el sexo socialmente construido [...] los sistemas de género-sexo son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anatomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales y a la reproducción" (Barbieri, 1993, p 29)

Weeks (1986), Rubin (1986), West y Zimmerman (1987), Scott (1996), y Amuchástegui (2001) reconocen que el género se vive y replica por medio de las interacciones entre los individuos que reproducen idearios, símbolos y comportamientos socialmente construidos en torno a lo que es ser femenino y ser masculino. En este sentido, tal como lo desarrollan Weeks (1986) y Amuchástegui (2001), la identidad de género nunca llega a fijarse o terminarse, sino que se encuentra continua y diariamente en un proceso de moldeamiento en torno a las

construcciones sociales que legitiman las formas en cómo experimentar el propio cuerpo en todas las esferas de la vida. Como lo resume Sosa-Sánchez (2013) "*existen tres ejes básicos en la estructura de género: la división sexual del trabajo, la heterosexualidad normativa y las jerarquías generalizadas de poder*" (Sosa-Sánchez, 2013, p30). En este sentido, el género es la construcción social arbitraria de lo biológico que determina la organización simbólica de la división sexual del trabajo y de todo el orden natural y social de las sociedades, por medio de estructuras de dominación creadas por la reproducción continua, y por lo tanto histórica, de dicha construcción social a la cual contribuyen los individuos y las instituciones (familia, iglesia, escuela y religión) (Bourdieu, 2000).

Siguiendo a West y Zimmerman (1987) existen tres mecanismos que permiten perpetuar el ejercicio del género, los cuales son: a) usar las características físicas como argumento para las diferencias socialmente creadas entre los sexos, b) legitimar las situaciones sociales de exclusión en las cuales se refuerzan las actividades consideradas exclusivas de cada sexo, y por último c) se usan las prácticas de apareamiento entre parejas heterosexuales como parámetro para establecer estándares de "*normalidad*" dentro de los procesos de emparejamiento.

Estas estructuras de dominación se vuelven más débiles a medida que se disminuye la dependencia objetiva de los sujetos (West & Zimmerman, 1987; Bourdieu, 2000), es por esto, por lo que, en contextos socioeconómicos con carencias, el matrimonio sigue siendo el medio privilegiado para adquirir una posición social al igual que la maternidad y paternidad, dándose una configuración del embarazo como un mandato social, dependiendo su grado de obligatoriedad de acuerdo con la clase social, etnia, religión, cultura urbana/rural.

Entonces ¿cómo se perpetúa el género? ¿cómo se mantienen las relaciones de poder? Y ¿cómo la autonomía de los individuos puede contrarrestar estos mandatos sociales de identidad de género? Estas preguntas se pueden abordar por medio del estudio de la interacción del género con el poder y la autonomía.

3.2.3 Género, poder y autonomía

Antes de desarrollar la idea de cómo se entrelaza el género con el poder y la autonomía. Es importante presentar el concepto de poder desarrollado por Foucault (1986) que sienta las bases para entender la relación entre género, poder y autonomía. El *poder* es la multiplicidad de relaciones de fuerza que se ejercen, y el juego que por medio de luchas y enfrentamientos las transforma, refuerza y/o invierte para construir sistemas que por medio de estrategias logran institucionalizar leyes, aparatos legales y hegemonías sociales (Foucault, 1986, pág. 112). Este poder se ejerce, a nivel micro, a través de innumerables puntos y de relaciones móviles y desiguales que dictaminan las relaciones y fuentes de poder a nivel macro, en la medida que todo poder se establece con objetivos y de forma premeditada por medio de la replicación de estrategias anónimas que dictan las formas de relacionamiento a nivel individual (Foucault, 1986).

De esta forma, se puede decir que el poder son las situaciones estratégicas complejas que moldean las relaciones de las fuerzas que organizan los conceptos del área que se quiere dominar, lo que lo hace omnipresente e inevitable el cumplimiento de sus funciones primarias a todos los niveles. Entonces, para estudiar cómo el poder moldea las relaciones en diversos ámbitos, es necesario analizar los mecanismos de poder instaurados que permiten su instauración y replicabilidad en la medida que su éxito se relaciona directamente con la posibilidad de esconder estos mecanismos (Foucault, 1986).

En este sentido, ejercer el género es inevitable (West and Zimmerman, 1987) debido a las consecuencias sociales que trae consigo la adscripción a una determinada categoría sexual, adicionalmente, es inevitable en la medida que permea los diferentes espacios sociales en los que se desenvuelve el individuo en su vida diaria, es decir, va más allá de los niveles político, económico y familiar (West and Zimmerman, 1987; Barbieri, 1993). Como bien lo expone Barbieri (1993), el poder por medio del cual se ejerce el género puede “*incluso no vestirse con los ropajes de la autoridad, sino con los más nobles sentimientos de afecto, ternura y amor*” (Barbieri, 1993, p 26).

A esto último es lo que Bourdieu (2000) llama la *fuerza simbólica* del género, que es una forma de poder que se ejerce sobre los cuerpos sin necesidad de coacción física, y que en el caso de las mujeres implica una auto denigración racionalmente aceptada por ellas. Esta fuerza no radica entonces en “*conciencias engañadas*” que es preciso iluminar, sino en unas inclinaciones y consensos modelados por las estructuras de dominación que las producen. Bourdieu (2000) afirma que los mecanismos sociales de producción y reproducción del género son principalmente los ritos míticos e institucionales, los cuales cumplen una función crucial en la inclusión de las construcciones sociales en la rutina de vida siendo el medio por el cual se imponen las moralidades femeninas y masculinas.

El género es un instrumento que empieza a implementarse y ejercerse desde la infancia de cada una de las generaciones (Millet, 1983; West & Zimmerman, 1987), etapa del desarrollo desde la cual se comienza la formación de los idearios sobre los comportamientos femeninos y masculinos esperados por cada categoría sexual en la que se clasifica el individuo, lo cual genera un proceso que West & Zimmerman (1987) llaman de “*auto regulación*”. Esta auto regulación es lo que lleva a los individuos a calibrar su conducta de acuerdo con los ideales e identidades de género que los sitúa dentro de la sociedad y los hace cumplir con los estándares culturales y sociales acordados históricamente. En resumen, el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996) que organiza todas las estructuras de una sociedad.

Otra de las manifestaciones del poder de los sistemas de género es la noción de rendición de cuentas (West and Zimmerman, 1987), con la cual al “*hacer género*” cada individuo se compromete a producir y reproducir comportamientos, ideas, símbolos e imaginarios que reducen su riesgo a ser socialmente juzgado. Es decir, se disminuyen los espacios en los que los individuos de una sociedad pueden ser autónomos, pues todos los procesos y espacios en el que ejercen su libertad de elección han sido social y culturalmente definidos y reproducidos con amenazas palpables de castigos simbólicos a todo aquel que se aleje de lo socialmente aceptado y aprobado.

Pero, como menciona Foucault (1986), “*donde hay poder hay resistencias,*” por lo que, a pesar de su gran poder, el género no ha evitado la creación de “*culturas de resistencia*” que

buscan desde sus espacios generar nuevas formas de relacionamiento que permitan a los individuos ejercer su autonomía en diversos aspectos. Un ejemplo de estas *culturas* es la revolución sexual de los 60's que cambió y cuestionó de forma dramática las normas y costumbres relacionales a la vida sexual y las relaciones entre los sexos, particularmente las ideas de la heterosexualidad normativa y los roles sociales de las mujeres, naciendo la idea de la *sexualidad plástica* que desvinculaba por primera vez el sexo de la reproducción (Margulis, 2003). Esta revolución sexual tuvo lugar gracias a cambios coyunturales como el incremento de la demanda de trabajo femenino en el periodo de la posguerra, y de innovaciones en la tecnología anticonceptiva con la píldora que permitió el control del tamaño de la familia.

3.2.4 Género y Sexualidad

La sexualidad y su ejercicio son estructuras sociales fuertemente organizadas por el género. Rubin (1984) expone que existe un sistema de opresión sexual que se cruza con diferentes tipos de desigualdad social existentes, y que moldea principalmente las experiencias sexuales de los individuos estableciendo a través de generación de poder lo que es socialmente aceptado. En este sentido, el género no sólo permea a la sexualidad a través de las definiciones de los mandatos sociales asociados a cada sexo, sino que dirige cómo ocurre el deseo sexual entre los sexos definiéndose en cada momento del tiempo las codificaciones sociales y culturales que separan lo apropiado de lo inapropiado (Rubin, 1986).

Las relaciones sexuales no son sólo una actividad que garantiza la reproducción, sino que además incluyen diversas formas que permiten a los individuos relacionarse por medio de intercambios cargados de sentidos (Barbieri, 1993). Millet (1983) define a estos sentidos como "*un microcosmos representativo de valores y actitudes aprobados por las culturas*" que hacen que las relaciones sexuales no se realicen en el vacío biológico, sino que se arraigan firmemente en las relaciones humanas, por lo que la autora concluye que este tipo de relaciones son un ejemplo de la aplicación de la política sexual² sobre el ámbito individual.

² Kate Millet (1983) define la política sexual como el "conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder" (Millet, 1983, pág. 68), que da lugar a que un grupo quede bajo el dominio de otro.

De acuerdo con Foucault (1986), las relaciones entre los sexos están normadas por dos tipos de dispositivos. El primero es el dispositivo de alianza, que tiene como propósito reproducir el sistema de relaciones entre individuos de una sociedad y mantener las leyes que las rigen, entre estas relaciones se destaca el matrimonio, los sistemas de parentesco y de transmisión intergeneracional de bienes para el reforzamiento del conjunto de reglas que gobiernan el ejercicio de la sexualidad (Rubin, 1986). Y el segundo es el dispositivo de la sexualidad, que actúa por medio de técnicas móviles y coyunturales de poder que le permiten normar las sensaciones del cuerpo y la calidad de los placeres que son adoptados y reproducidos por las relaciones establecidas por el dispositivo de alianza (Foucault, 1986, pág. 130).

En resumen, la sexualidad tiene a nivel interno sus propias políticas, desigualdades y medios de opresión que estructuran sus formas institucionales de aplicación que son a su vez producto de la actividad humana (Rubin, 1984). Entonces la sexualidad, al igual que el género, es un instrumento político organizado en torno a sistemas de poder que castiga o alienta ciertos comportamientos en los individuos a lo largo del tiempo (Rubin, 1984). Lo que permite concluir que la sexualidad es una construcción histórica producto de múltiples influencias e intervenciones sociales (Weeks, 1986), o lo que llama Foucault (1986) el *sexo-historia o sexo-significado* que encarna la “*lógica del sexo*” aplicada y reforzada en momentos específicos de la historia y que moldea la construcción social de la sexualidad. Dicha construcción social se define como “*las maneras múltiples e intrincadas en que nuestras emociones, deseos y relaciones son configurados por la sociedad en que vivimos*” (Weeks, 1986, pág. 28). Así la sexualidad se define como “*el nombre que se le puede dar a un dispositivo histórico, una gran red superficial donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y poder*” (Foucault, 1986, pág. 129).

La sexualidad es un dispositivo histórico del poder que permite la instauración de ideas respecto al comportamiento sexual de los individuos por medio de su instrumentalización en diversas áreas que rigen las relaciones socioculturales de la población. Siendo así el objetivo de la sexualidad el “*proliferar, innovar, anexar, inventar, penetrar los cuerpos de manera*

cada vez más detallada y controlar a las poblaciones de manera más global” (Foucault, 1986, pág. 130).

En este sentido, la sexualidad se define por las fuerzas sociales, y sólo existe a través de sus formas y su organización social, las cuales pueden variar de una sociedad a otra en la medida que cada cultura define lo que es aceptado o no en su construcción propia de la sexualidad. Por lo cual, se puede pensar a la sexualidad como una “*unidad ficticia*” (Weeks, 1986) construida histórica y socialmente que sólo existe a través de la socialización de rituales e idearios basados en las diferencias biológicas de los sexos, las formas culturales y las capacidades reproductivas y necesidades de los cuerpos socialmente organizadas y sostenidas a través de variedades de lenguajes que en determinados contextos socioculturales establecen restricciones del qué y del cómo en el ejercicio sexual (Weeks, 1986, Amuchástegui, 2001).

El concepto de la sexualidad es entonces una variable clave para las relaciones de poder existentes en una determinada sociedad, en la medida que le ofrece una gran instrumentalidad al ser posible utilizarla para diferentes estrategias y mecanismos que permitan definir las formas de relación entre los individuos (Foucault, 1986). Desde el S.XVIII se han aplicado cuatro estrategias que dan cuenta del poder instrumental de la sexualidad: a) el fuerte enfoque en el cuerpo de la mujer al considerarse que está saturado de sexualidad por lo que debe ser analizado, calificado y descalificado; b) la pedagogía del sexo del niño/a que permite el control de la sexualidad desde los primeros años de vida; c) la socialización de conductas procreadoras; y d) la psiquiatrización del placer perverso (Foucault, 1986). Estas estrategias fueron operativas gracias a la implementación del instrumento religioso de “*la confesión*”, que permitió de manera exitosa la auto vigilancia de los cuerpos (Amuchástegui, 2001) por medio del “*hacer hablar*”, haciendo exámenes verbales exhaustivos con una extracción dolorosa de la verdad, el establecimiento de una relación causal del sexo con consecuencias negativas, la medicalización de la confesión que otorgaba un tratamiento dependiendo de la profundidad y gravedad de las verdades confesadas, y finalmente, estableciendo criterios de interpretación a lo confesado otorgados por un oyente que se le considera el dueño de la verdad y con el poder de perdonar o castigar (Foucault, 1986).

Lo anterior refuerza la idea sobre la existencia de mandatos culturales que regulan la sexualidad por medio de la formación de códigos que rigen los modos de socialización entre los individuos (Margulis, 2003). Las instituciones han jugado un papel importante en esta socialización, principalmente influyendo en la intimidad de los individuos por medio de la regulación de sus prácticas sexuales. Otra instrumentalización importante de la sexualidad, además de la instaurada por medio de la religión, se dio durante la consolidación de la moralidad Victoriana durante el S.XIX que definió en gran medida los aparatos sociales, legales y médicos que definían el ejercicio de la sexualidad (Margulis, 2003), y los cuales han sido heredados en las definiciones y prácticas modernas de la sexualidad (Rubin, 1984), y que ha abierto las puertas a amplios debates éticos y morales desde el S.XIX (Weeks, 1986).

Entonces ¿cuáles son los rasgos principales entre la relación poder y sexo? De acuerdo con Foucault (1986), el poder y el sexo tienen una relación negativa en la medida que el poder no puede hacer nada sobre el sexo más que decirle que no por medio del establecimiento de leyes que generan la dicotomía de lo lícito y lo ilícito (“*instancia de la regla*”), cuyo objetivo es que el sexo renuncie a sí mismo (“*ciclo de lo prohibido*”) por medio de la instauración de una “*lógica de la censura*”, con la cual se buscan anular comportamientos y/o ideas por medio de la afirmación de prohibiciones, impedir que sea hablado o negando su existencia.

Al ser la sexualidad un dispositivo histórico y social cuenta con aspectos clave que permiten organizar su aplicación dentro de la sociedad incluyendo los *sistemas de parentesco y familiares* que determinan con quién es permitido o no ejercer la sexualidad, *la organización socioeconómica* que permean en los tipos de relaciones que se dan entre los individuos y determinan los límites y condiciones básicas para la organización de la vida sexual, *la reglamentación social* que define los métodos formales e informales que regulan la sexualidad de los individuos y que son producto de los consensos morales a los que llega la sociedad, *las intervenciones políticas* que general el marco político cambiante en el tiempo que determina el nivel de control legislativo sobre la vida sexual, y por último, *la existencia de culturas de resistencia* que marcan las oposiciones en la historia de la sexualidad y luchan por la derogación de controles y la moralidad de los idearios sociales (Weeks, 1986).

La invención de la sexualidad no fue un acontecimiento único que ocurrió en el pasado, sino que es un proceso continuo que simultáneamente actúa sobre los individuos, y de la cual son actores, objetos de cambio y sujetos de esos cambios (Weeks, 1986). La sexualidad no es un todo unificado, hay que reconocer que hay diversas formas de sexualidad, hay sexualidades de clase, específicas de género, sexualidades raciales y sexualidades de lucha y elección, entre las cuales sus límites se traslapan.

En resumen, y como lo expone Weeks (1986), no se puede pensar en el género sin considerar a la sexualidad, en la medida que las ideas sobre las identidades de género se han basado en las construcciones sociales en torno a las diferencias sexuales entre los sexos y a la idea de la dominación masculina. En este sentido, el género ha jugado un papel clave en la medida que ha guiado a lo largo del tiempo las ideas dominantes sobre los cuerpos, las prácticas sexuales, la reproducción y la identidad ayudando a instaurar un sistema de estratificación sexual dentro de las sociedades (Amuchástegui, 2001, pág. 126). Este sistema de estratificación sexual, según Rubin (1986), provee un sistema preexistente para el control de los movimientos y restricción de la autonomía de los individuos que carecen de poder, pero que a su vez impacta en toda la población en general por los cambios legales y sociales que trae consigo, no sin negar que los grupos que se constituyen en la población meta de este sistema son los que sufren en mayor medida de los condicionamientos morales.

3.2.5 Género, Sexualidad y Juventud

Al igual que el género y la sexualidad, el concepto de *juventud* también es una construcción social e histórica que caracteriza las necesidades de una población específica y que ayuda a mantener el orden hegemónico existente en la sociedad. Se estima que la aparición del concepto de juventud se remonta al desarrollo de la sociedad industrial cuando se establecen las prohibiciones al trabajo infantil y la obligatoriedad de la educación. Previamente no se tenía noción de la existencia de esta etapa de vida pues se daba una transición inmediata al mercado laboral cuando los individuos desarrollaban las características y fortalecimiento físico necesario (Pablos y Solana, 2001).

Se ha discutido sobre la duración de esta etapa, la cual se puede prolongar en la medida que la salida del hogar paterno/materno se vuelve cada vez más tardía y se postergan responsabilidades de la vida adulta e independiente, de igual forma la duración de esta etapa está determinado por las condiciones socioeconómicas del contexto, incluso se alberga la posibilidad que en los contextos más desfavorecidos no exista esta etapa dentro del curso de vida de los individuos (Margulis et al, 2003).

La etapa de la juventud y adolescencia se sitúa entre la niñez y la adultez, por lo cual se le suele denominar como un “*péndulo social*” (Pablos y Solana, 2001) en el que se define el rol en la sociedad que se ejercerá en la etapa adulta, por lo que suele ser una población que se considera como aprendices, inexpertos e inmaduros. Margulis y Urresti (2000) establecen que el entendimiento de lo que es juventud y adolescencia varía dependiendo de la clase social y las características socioeconómicas y culturales del espacio donde los individuos son socializados, no obstante, se logran identificar características comunes entre lo que significa “ser joven” en estos contextos diversos, especialmente respecto a la edad, la cohorte de nacimiento, moratoria vital y en tipo de restricciones que experimentan en esta etapa. La adolescencia y juventud son etapas construidas histórica y culturalmente que permiten la transmisión intergeneracional de significados y simbolismos asociados a esta etapa de la vida permeados por los mandatos de género.

De esta forma se concluye que la adolescencia y juventud son más que una palabra (Margulis y Urresti, 2000), a pesar de tener rasgos en común entre los distintos grupos de población, no se puede olvidar que las modalidades sociales de “ser joven” dependen de la edad, la cohorte o generación de nacimiento, la moratoria vital, la clase social, el marco institucional y de género que repercute en la forma en cómo se construyen los roles y comportamientos de este grupo poblacional en diferentes áreas, pero especialmente en el ejercicio de su sexualidad. Entonces, los términos adolescencia y juventud no pueden generalizarse (Margulis y Urresti, 2000) en la medida que las oportunidades que se les ofrecen a las y los adolescentes y jóvenes de postergar las exigencias sociales que moldean la experiencia temprana o no de la transición a la adultez varía dependiendo de su contexto cultural y socioeconómico.

Esta percepción de las y los adolescentes y jóvenes como sujetos en un periodo de transición hacia la vida adulta, ha sido usado en la justificación de intervenciones para controlar sus acciones en diferentes aspectos de su vida por medio de legislaciones formales e informales. En este apartado se enfocará la discusión en la construcción histórica y social de la sexualidad en este grupo de población, como elemento clave en el estudio de la toma de sus decisiones sexuales y reproductivas en el curso de vida. Tal como lo plantea Tolman et al, 2003, el género importa en la construcción de la sexualidad de las y los adolescentes y jóvenes.

Pablos y Solana (2001) exponen que la sexualidad de las/los jóvenes y adolescentes adquiere importancia en las sociedades en la medida que es ámbito en el cual ocurren los cambios biológicos de los cuerpos de este grupo poblacional, sobre los cuales se han generado construcciones sociales de control social en la medida que se considera el ejercicio de la sexualidad en jóvenes y adolescentes como un campo amenazante por su inmadurez social y emocional (Amuchástegui, 2001), percepción que lleva a asumir a sus cuerpos como contenedores de riesgo y vulnerabilidad, particularmente el cuerpo de las mujeres (Tolman, 2012). La adolescencia y juventud es entonces la etapa en la cual las mujeres se encuentran con “*la pared del patriarcado*” (Gilligan, 1990) que dictamina la construcción social de sus cuerpos y marca su entrada al mundo de las relaciones “románticas” organizadas por los idearios sociales de la masculinidad, femineidad y sexualidad que se basan en una estructura patriarcal y de ideología tradicional de género (Tolman,2002).

Dicha percepción generó que gran parte de las investigaciones sobre sexualidad juvenil y adolescente se centrara inicialmente en la identificación de los factores que pudiera predecir la ocurrencia de un encuentro sexual, el cual se limitaba únicamente a un encuentro coital heterosexual, y a los factores que podían estar asociados a que un individuo fuera sexualmente activo así como las consecuencias negativas generadas por estos encuentros principalmente en mujeres adolescentes y jóvenes (Tolman, 2012). Este enfoque se puede explicar por la interpretación y poder otorgado a los estereotipos de género en la construcción de la identidad sexual entre las y los adolescentes (Pablos y Solana, 2001), haciendo uso de la sexualidad como un instrumento social e histórico que define y replica las maneras de actuar, experimentar y percibir dentro de las esferas afectivas y sexuales (Leschziner y Kuasnoky, 2003).

Tolman (2002) le llama a esta corriente como la “*New View*” de los estudios sobre sexualidad adolescente y juvenil que es particularmente restrictiva para las mujeres en la medida que establece que “*en una sociedad patriarcal, la sexualidad femenina es construida y posicionada no en términos de los deseos, necesidades, satisfacción, salud o felicidad de la mujer, sino al servicio de las necesidades masculinas*” (Tolman, 2002, pág., 198). Lo anterior, supone que existe una ausencia de deseo sexual en las mujeres adolescentes y jóvenes, mientras que en sus pares hombres se presenta un descontrol hormonal que justifica comportamientos más sexuales en su ejercicio de la sexualidad. De esta forma, establece como “no normal” la existencia de deseo y placer sexual en las mujeres adolescentes, por lo que se construyen imaginarios en este grupo de mujeres que una “*sexualidad sana*” es la no sexualidad, paralelo a una cosificación en torno al cuerpo de las mujeres adolescentes, la idealización del romance heterosexual y la sexualidad masculina como un derecho. Todo lo anterior lleva a un proceso de socialización de la sexualidad de las mujeres jóvenes y adolescentes en un mundo de hombres a través de un “*currículum oculto*” en el que las mujeres viven su cuerpo dependiendo de cómo es visto y regulado por los poderes patriarcales (Tolman, 2002).

Cecconi (2003) plantea que el cuerpo abarca un componente biológico sobre el cual se imprimen pautas culturales propias de cada grupo social que lo hacen portador y productor de signos (Cecconi, 2003, pág. 177). De esta definición del cuerpo, y con una construcción de la sexualidad desde un enfoque de desigualdad de género, los individuos habitan un “*cuerpo encarnado*” que les permite producir y reproducir los simbolismos que moldean sus vidas sociales, particularmente en la actividad sexual especialmente en las mujeres. La cosificación del cuerpo, sobre todo para las mujeres y en particular en las que se encuentran en la etapa de adolescencia y juventud, genera efectos negativos en sus niveles de empoderamiento sexual, así como hacerlas más susceptibles a roles de género y sexuales tradicionales (Tolman, 2012). La cosificación de los cuerpos femeninos genera una eliminación de la capacidad de conocer los deseos y necesidades propias, soportado por la restricción al acceso de conocimientos sobre el cuerpo por medio de la educación formal y en espacios no formales de interacción que genera las condiciones para que los idearios

sociales sobre la encarnación del cuerpo ayuden a reproducir los parámetros de comportamiento establecidos desde una visión patriarcal (Tolman, 2002).

Lo anterior conlleva a indudables diferencias en cómo las mujeres y hombres jóvenes experimentan su sexualidad. Szasz (1998a, 1998b) y Ricardo (2006) mencionan que en los hombres jóvenes se puede observar una mayor autodeterminación en la decisión sobre el inicio sexual que relacionan principalmente como una prueba de su hombría o demostración de su valía masculina; mientras que en las mujeres jóvenes se observan tendencias en que se anulan de sus discursos cualquier referencia sobre el ejercicio de su sexualidad tendiendo así a vivir silenciosamente sus cuerpos o usando como argumentos a su actividad sexual eventos externos y alejados de su deseo sexual, además de replicar en sus relaciones el ideario del “*quest romance*” que hace referencia a la idealización de relaciones amorosas bajo una percepción de género tradicional que supone al hombre como el incitador de todo encuentro sexual y las mujeres accediendo a cierto tipo de intercambio de su virginidad por un hombre con el que sea posible casarse/unirse y que le brinde protección (Tolman, 2002).

En resumen, las y los adolescentes y jóvenes ejercen su sexualidad en medio de presiones sociales y culturales que les dictan el tipo y forma de demostraciones con el cual deben proyectar su placer sexual, las cuales se hacen particularmente más visibles y restrictivas en grupos socioeconómicos más desventajosos (Tolman, 2002). Estas presiones son principalmente fuertes en las mujeres, quienes viven en una constante dualidad entre “la novia virgen” y la “mujer sucia o ramera”. La primera se construye en torno a un papel reproductivo sin mencionar el deseo y la actividad sexual, mientras que la segunda supone a la mujer sujeto de deseo y que ejerce la seducción activa hacia el hombre, es decir, tiene acceso al erotismo, placer y es alguien que ha tenido experiencias sexuales antes del matrimonio (Amuchástegui, 2001). Pero, lo interesante de esta dualidad, es que una vez la mujer adolescente-joven hace la transición hacia la adultez (Tolman, 2002), se legitima el ejercicio de la sexualidad; no obstante, sigue habiendo presiones como la heterosexualidad normativa, pero las mujeres e incluso los hombres adolescentes-jóvenes encuentran una mayor autonomía sexual cuando socialmente son reconocidos como adultos.

Es importante mencionar que la Revolución Sexual de los años 60 también tuvo eco en el grupo de adolescentes y jóvenes, en la medida que representó un cambio contextual y de mandatos sobre la sexualidad y las uniones que generaron mayores espacios para hablar de estos temas. Significando una mayor exposición a mensajes cargados con este tipo de información entre las mujeres y hombres adolescentes-jóvenes, que conllevó a reducciones de la edad mediana de iniciación sexual, evento que empezó a ser menos problemático en términos socioculturales. No obstante, paralelo a estos cambios se mantuvieron ciertos acuerdos sociales de prohibiciones y de represión del comportamiento sexual de este grupo poblacional (Margulis, 2003). Pero, este choque de percepciones no evitó la creación de las “*culturas de resistencia*” de Foucault (1986) que motivaron cambios sobre todo en las perspectivas socialmente aceptadas sobre los comportamientos sexuales en jóvenes y adolescentes.

Desde el siglo XXI, en términos de las investigaciones sobre sexualidad de adolescentes y jóvenes, se da un giro epistemológico importante, en la medida que se empieza a tener un mayor reconocimiento de comportamientos sexuales diferentes a la heterosexualidad normativa, lo que conllevó a ampliar el rango de “*los repertorios sexuales*” de las y los adolescentes y jóvenes sobre los cuales ellas y ellos generan conocimiento y toman decisiones (Tolman and McClelland, 2011). Este cambio de perspectiva permitió una visualización de nuevas formas de comportamientos sexuales como el sexo oral, el sexo casual y la abstinencia por elección; en resumen, se empezó a entender la sexualidad adolescente y juvenil en contexto y como un proceso socialmente determinado que hace parte del proceso normal de desarrollo de esta etapa de la vida pero que a su vez es permeado por las perspectivas de género dominantes en una determinada sociedad (Tolman and McClelland, 2011). En ese sentido, hay un consenso más fuerte en que las y los adolescentes y jóvenes no son “*vasos vacíos*” o seres pasivos, sino seres activos y agentes que consumen y producen cultura (Tolman and McClelland, 2011). Por lo cual Margulis (2003) plantea que especialmente las mujeres adolescentes y jóvenes deben construir su propio camino sin la presión de modelos heredados y compartiendo sus circunstancias con los pares de su generación.

Lo anterior no quiere decir que las ideas tradicionales sobre la sexualidad adolescente y juvenil dejaron de existir, al contrario, coexisten con estas nuevas corrientes de pensamiento. Creando un choque de discursos sobre las ideas que se consideran “*más efectivas*” para que las y los adolescentes y jóvenes puedan experimentar su vida sexual. No obstante, se ha podido avanzar en la generación de conocimientos que develan de forma menos prejuiciosa y restrictiva las diferentes formas en cómo este grupo de población asume su sexualidad, por ejemplo, se ha generado información sobre el efecto que pueden tener los medios de comunicación en el ejercicio de comportamientos sexuales dependiendo si replican patrones tradicionales o no tradicionales de género; así como el importante rol que juegan los pares, por medio de la socialización de conocimientos, en los procesos de toma de decisiones sexuales, teniendo un efecto más fuerte que el mismo núcleo familiar en dichos procesos (Tolman and McClelland, 2011).

Según Ricardo (2006), uno de los cambios clave que se han dado en los años recientes ha sido el creciente consenso sobre la visibilización del rol masculino en las discusiones sobre el efecto de las percepciones de género sobre el ejercicio de la sexualidad. Normalmente, las discusiones e investigaciones se enfocaban principalmente en los retos experimentados de las mujeres adolescentes y jóvenes, y se dejaba de lado las vulnerabilidades de género de los hombres adultos y jóvenes que son la otra parte de la historia que permite entender las formas en cómo este grupo de población asume su sexualidad, y los importantes efectos que esto puede tener en el forjamiento de su curso de vida. Además de que, con el hecho de la existencia de múltiples tipos de juventudes, la experiencia de su sexualidad dependerá del contexto sociocultural específico en el que se insertan.

3.2.6 Género y Reproducción

Al igual que la sexualidad, la reproducción no puede analizarse por fuera del género, en la medida que es una construcción social que asume diversas formas dependiendo el contexto sociocultural e histórico en el que se enmarque. Es decir, la reproducción no se ancla únicamente en sus aspectos biológicos sino en los significados y relaciones sociales que se construyen en torno a ella (Sosa-Sánchez, 2013). Lagarde (2005) expone que la reproducción

es una de las formas en las que la sociedad se materializa gracias a la existencia de los seres humanos, abarcando múltiples y diversos aspectos de la vida, la sociedad, el Estado y la cultura.

Tal como lo menciona Caldwell (1982), para comprender los procesos de toma de decisión en el plano reproductivo es necesario entender el sistema económico, así como la dinámica familiar en la que se desarrollan los individuos, pues genera patrones de comportamiento particulares a nivel familiar respecto a las decisiones económicas y reproductivas que afectan los flujos intergeneracionales de bienestar, y que pueden hacer más explícitas o no las necesidades reproductivas y sus experiencias.

Dentro de esta construcción social e histórica de la reproducción el rol de los cuerpos, especialmente del femenino, es crucial pues por medio de su control se contribuye a la instauración y reproducción de desigualdades, así como de mandatos sociales sobre cómo deben asumirse dentro de los procesos reproductivos (Sosa-Sánchez, 2013). El control sobre el cuerpo femenino, a diferencia del masculino, juega un papel fundamental en la definición sociocultural de la reproducción, debido al hecho de que *“las mujeres a diferencia de los hombres son su cuerpo”* (Lagarde, 2005, pág. 200), el cual ha sido política, histórica y socialmente definido como el lugar donde ocurre la producción y reproducción de la vida, y que le entrega al hombre para procrear (Lagarde, 2005).

La definición de la mujer como un *“cuerpo”* da cabida a la construcción y reproducción de discursos que validan el uso del poder para el control de las experiencias que se lleven a cabo en él. Esto trae consecuencias para la experiencia del cuerpo no sólo de las mujeres, sino también de los hombres, en la medida que ambos empiezan a habitar en *“cuerpos encarnados”*. Estos cuerpos son claves para la reproducción de símbolos sobre lo social y culturalmente aceptado de lo que se puede y no hacer con los cuerpos por medio de las prácticas de poder (Amuchástegui, 2001). Es por esto por lo que no es posible hablar de la relación género y reproducción sin diferenciar entre maternidad y paternidad, y las formas diferenciales en cómo los mandatos de género moldean las experiencias reproductivas de mujeres y hombres.

La maternidad se ha asumido como la diferencia primaria y verdadera de los sexos por la capacidad del sexo femenino de reproducir vida (Fuller, 2001). Pero alrededor de esta diferencia meramente biológica se elaboran construcciones sociales y culturales que otorgan significados y símbolos a la capacidad biológica del cuerpo femenino. Por lo tanto, la maternidad en términos de género se define como un evento que organiza el curso de vida y da sentido a la vida de la mujer.

“La maternidad es el conjunto de hechos de la reproducción social y cultural, por medio del cual las mujeres crean y cuidan, generan y revitalizan, de manera personal, directa y permanente durante toda la vida, a los otros, en su sobrevivencia cotidiana y en la muerte. La maternidad es un complejo fenómeno sociocultural que se caracteriza porque la mujer realiza algunos procesos de la reproducción social. El conjunto de relaciones, de acciones, de hechos, de experiencias de la maternidad que realizan y tienen las mujeres, son definitorias de la feminidad” (Lagarde, 2005, pág. 248)

Al ser la maternidad una construcción social y cultural es a su vez un hecho histórico que asume significados y representaciones cambiantes en el tiempo, que pueden a su vez servir como mecanismo para la reproducción e intersección de múltiples desigualdades y opresiones dependiendo de las valoraciones jerárquicas que se le otorgue en momentos específicos del tiempo al ser madre que pueden fortalecer o no los mandatos de género (Sánchez et al, 2004; Sosa-Sánchez, 2013). Cada cultura tiene concepciones dominantes sobre la maternidad que permiten el desarrollo, a nivel de las instituciones, de políticas hegemónicas que buscan normar y generar consensos sobre el ejercicio de la maternidad (Lagarde, 2005). Pero, el significado que se le da a estos mandatos y simbolismos que rodean la maternidad dependen del contexto sociodemográfico y económico en el que conviven los individuos, por lo cual la experiencia y significados de la maternidad es diferencial dependiendo del grupo social al que pertenezca la mujer (Sánchez et al, 2004; Lagarde, 2005).

En este sentido, la maternidad como el género son mecanismos que están determinados por las condiciones sociales, culturales y económicas que moldean las preferencias y acciones de los individuos a lo largo del curso de vida otorgando sentidos particulares a su existencia.

Los mandatos socioculturales en torno de la reproducción femenina juegan un rol clave en los niveles de autonomía con los que las mujeres asumirán la ocurrencia del evento de la maternidad en su vida, dependiendo de qué tan fuertes sean estos mandatos determinará el tipo de condiciones en las que se espera ocurra la maternidad, por ejemplo, si se espera que se ejerza dentro de una unión y de si los cuidados y labor de crianza deben ser asumidos por las mujeres (Sánchez et al, 2004). Como menciona Lagarde (2005), todo dependerá de las demostraciones que se otorguen a la reproducción femenina dentro de una determinada sociedad, si la carga simbólica de la maternidad se asocia a mujeres prodigando cuidados maternales y corporales, se creará una expectativa clara de diferenciación por género de la crianza de los hijos e hijas.

¿Cómo se vinculan las mujeres al mecanismo de la maternidad? De acuerdo con Sánchez et al. (2004), existen tres mecanismos por medio de los cuales la sociedad y cultura vincula a las mujeres con la experiencia reproductiva. El primero es por medio del *discurso biológico*, que establece a la maternidad como una experiencia normativa al considerarse un evento natural, correcto y esperado del curso de vida basado en la capacidad biológica del cuerpo femenino de reproducir vida. Segundo, por medio de la *simbolización de la maternidad*, que sitúa a la reproducción como un instrumento a ser utilizado dentro de parejas heterosexuales para lograr la conformación de una familia, es decir, se le otorga una construcción cultural al rol de la maternidad. Por último, por medio de la *organización familiar* en la cual se definen los roles diferenciados por género y generaciones, otorgando ciertos trabajos y derechos a cada uno de sus miembros, es decir, dentro de la institución de la familia se da la socialización de cómo se asume y reproduce la maternidad.

En resumen, la construcción sociocultural de la maternidad está permeada por las características sociales, demográficas, económicas, culturales e históricas de las sociedades que determinan la forma y medios a través de los cuales se lleva a cabo la reproducción femenina. Esto conlleva a asumir la coexistencia de múltiples tipos de maternidad dentro de una misma sociedad, las cuales dependen de cómo se internaliza en cada una de ellas los mandatos sociales de género que forjan la experiencia y beneficios de ser madre a lo largo del curso de vida.

La paternidad, al igual que la maternidad, es una construcción sociocultural e histórica de la capacidad biológica reproductora de los hombres. Constituyéndose en un instrumento con símbolos, significados, modelos, representaciones e imágenes de los que es ser padre, de acuerdo con las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven los hombres las cuales cambian a lo largo del tiempo y del curso de vida (Salguero, 2002). Por lo tanto, el comportamiento reproductivo de los hombres tampoco puede abordarse sin tener en cuenta el género, en la medida que los roles de género condicionan la forma en cómo los hombres asumen la paternidad (Figuroa, 1998) teniendo en cuenta las construcciones dominantes de la masculinidad.

"La masculinidad, como la paternidad, se circunscribe en el orden de lo sociocultural, es decir el universo simbólico con sus significados, representaciones, modelos e imágenes de ser padre, mismas que forman parte de un sistema social, político, e ideológico históricamente constituido, y que conforma el contexto en el que se organiza la subjetividad de los individuos." (Hernández, 2014, pág. 37)

Tal como lo expone Kaufman (1994), los ideales dominantes de masculinidad varían a lo largo del tiempo, por lo que se habla de la existencia y coexistencia de diversas masculinidades que toman forma de acuerdo con los posibilidades socioculturales y económicos que las dictaminan. Dependiendo de qué ideales dominan en cada masculinidad será más o menos poderoso el simbolismo de la paternidad como hecho vital en el curso de vida de los hombres que reivindica el "ser hombre", por medio de la construcción social e histórica del cuerpo masculino (Urresti, 2003a; Rojas, 2006; Hernández, 2014).

Salguero (2002) menciona que la función paterna de los hombres tiene un doble carácter histórico, en primer lugar, al ser un evento que forja el curso de vida, y en segundo lugar por insertarse en configuraciones socioculturales específicas que le otorgan la significación y simbolismos asociados al evento de la paternidad; por lo que existen diversos tipos de vivir la paternidad de acuerdo con las condiciones sociales, culturales y económicas en las que ocurre.

Entre más fuerte sea la institucionalización de la paternidad, mayor será la dominación masculina y las jerarquías de género, haciendo más explícitas las demandas socioculturales por una fecundidad y maternidad femenina normativa (Hernández, 2014), y entre las jerarquías de distintos grupos de hombres en torno a sus masculinidades y paternidades en función de las relaciones de poder que moldean las relaciones hombre-mujer, hombre-hombre y mujer-mujer (Kaufman, 1994). De igual forma, en contextos donde el ejercicio de la paternidad sea sinónimo de estatus y reivindicación de la masculinidad (Urresti, 2003a), la necesidad por la garantía de mantención de flujos intergeneracionales de bienestar dentro de las familias, que plantea Caldwell (1982), será aún mayor por la necesidad del hombre de reproducirse a través de un hijo varón que perpetúe los legados familiares entre generaciones (Rojas 2006).

En contextos donde existen mandatos sociales fuertes por la reproducción tanto en hombres y mujeres, los condicionantes de género actúan de forma específica sobre las experiencias reproductivas de ambos sexos. Lo cual podrá explicar la ocurrencia de situaciones, como las expuestas por Contreras (2006), donde se observan marcadas diferencias sociodemográficas y culturales en cuanto al inicio de la reproducción en cada sexo, por ejemplo, con iniciaciones más tempranas en las mujeres respecto a los hombres. Pero todo mediado por los simbolismos y relaciones de poder que se tejen en torno a la reproducción entre hombres y mujeres, que pueden debilitar o fortalecer las relaciones de alineación y poder entre ambos sexos.

A lo largo de la historia, las concepciones sobre la maternidad y paternidad se han reconfigurado. En términos de la maternidad, debido a los cambios a nivel económico y social desde el siglo XX que incrementaron la participación femenina en el mundo exterior por medio principalmente de mayores participación laboral y logro educativo, lo cual junto con cambios en la tecnología de las métodos anticonceptivos (Sosa-Sánchez, 2013) han cambiado el contexto sociocultural dentro del cual las mujeres asumen la labor reproductiva, siendo uno de sus principales cambios la disminución en el tiempo efectivo que dedican a una maternidad activa. Lo anterior ha generado una revolución reproductiva que radica en la separación de la sexualidad y la reproducción, permitiendo importantes cambios en las

identidades socioculturales femeninas ya no limitadas únicamente a la labor reproductiva (Fuller, 2001).

Estos cambios también han repercutido en la forma en cómo los hombres asumen y experimentan la paternidad, Connell (1993) y Urresti (2003a) afirman que la masculinidad se ha vuelto *problemática* en la medida que se han creado turbulencias en los contextos socioculturales en los cuales los hombres se desarrollan, lo cual no necesariamente significa que las relaciones de género se están volviendo más equitativas pues todo depende de las relaciones de poder y el contexto institucional en el que se hace el género y que determinan la política que define la experiencia reproductiva de cada sexo. Sánchez et al (2004), mencionan que los cambios socioculturales y económicos que han reestructurado las formas en las que las mujeres y los hombres asumen sus roles reproductivos se han dado bajo contextos políticos que siguen siendo determinados por ideologías tradicionales de género, lo que se ha traducido (principalmente para las mujeres) en fuertes tensiones y choques de roles.

Fuller (2001) plantea que la existencia de estas tensiones y choques de roles se debe en parte a que la maternidad sigue siendo vista como un eje central de las identidades femeninas en torno a la cual se deben hacer coincidir y coexistir los nuevos espacios productivos disponibles. Esto ha generado que en un mismo espacio interactúen diversos modelos de maternidad entre los cuales se destacan, el modelo de *madre natural* que asume a la maternidad como parte fundamental del proyecto de vida de la mujer, el de *madre social* que asume que la maternidad permite la reproducción de la sociedad y para lo cual es necesario ser una buena madre que crie hijos/as de calidad, y el *de madre individual* que enfatiza la autonomía de la mujer y rechaza cualquier noción de sacrificio asociada a la maternidad.

La pregunta es entonces, ¿qué factores determinan que una mujer pueda situarse en alguno de estos tres modelos de maternidad? Entendiendo que cada uno, cualquiera que sea, determina el contexto que da forma a los mandatos de género que se socializan y reproducen dentro de cada modelo. En esta discusión, la inclusión de la perspectiva de la salud sexual y reproductiva en el análisis de la relación género y reproducción ha sido fundamental, pues ha

permitido visibilizar la interseccionalidad de desigualdades relativas principalmente al ejercicio de la sexualidad que conlleva a que sean en su mayoría las mujeres las que afronten las consecuencias reproductivas de la actividad sexual, sentando además las bases para la discusión de reconocer a los hombres como sujetos reproductivos y corporizados con igual responsabilidad dentro del rol reproductivo (Sosa-Sánchez, 2013).

Es por esto que si bien no se puede hablar de reproducción sin hablar de género, tampoco se puede entender completamente esta relación sino se analizan de forma conjunta hombres y mujeres, pues el “*hacer género*” es una actividad relacional que involucra a todos los individuos que coexisten en una sociedad en un mismo momento histórico, que a su vez moldea y determina las relaciones políticas y de poder que dictaminan el tipo de demostraciones socialmente aceptadas que definen las decisiones reproductivas que darán forma a los cursos de vida individuales de cada sexo (Inhorn, 2009).

3.2.7 Género, Reproducción y Juventud

Como se ha mencionado la adolescencia y juventud se ha catalogado como una etapa transicional hacia la vida adulta (Fuller, 2001) cuyos significados depende del contexto cultural e histórico en el que se sitúan los individuos (Margulis, 2000), el cual se encuentra también permeado por el género que configura importantes diferencias entre cómo hombres y mujeres experimentan esta etapa de su curso de vida. Por lo cual, es importante analizar los significados asociados a la ocurrencia de eventos durante la adolescencia y juventud que conllevan a una transición prematura hacia la adultez, tales como el ingreso al mercado laboral, el inicio de la unión y/o la iniciación sexual y reproductiva, en la medida que es una etapa en la que coexisten múltiples barreras estructurales debido a la noción sociocultural sobre lo que significa *ser joven*.

Particularmente, la ocurrencia de la reproducción durante la adolescencia y juventud es un hecho de gran impacto sobre el curso de vida pues ocurre en un contexto en el que se entrecruzan diversas desigualdades que excluyen a este grupo de población de importantes espacios, y que a su vez configuran significados diferenciales del evento reproductivo por

sexo que definen los significados asociados a la maternidad y paternidad adolescente vía los mandatos de género.

Adicionalmente, debido a que la reproducción ocurre en la mayoría de estos casos por un encuentro sexual, las construcciones socioculturales en torno a la sexualidad en esta población determinan la forma en que ocurren estos encuentros, y hasta cierto punto ayudan a profundizar los significados construidos socialmente en torno a la capacidad reproductiva de cada sexo. En este sentido, las condiciones socioculturales e históricas en las que ocurre la reproducción adolescente importan (Urresti, 2003b) pues permean el tipo y la fuerza de los significados atribuidos al nuevo cambio de estatus y roles que conlleva el embarazo y nacimiento en los entornos familiares, instituciones y sociales (Cecconi, 2003). Por lo que se puede hablar de diversos tipos de maternidades y paternidades adolescentes.

En contextos socioeconómicos más precarios es muy probable que la reproducción se enmarque bajo ideales tradicionales de género, lo cual permea en que la significación de la maternidad y paternidad temprana se enmarque en idearios sociales y culturales donde el “*ser madre/ser padre*” sea un evento crucial para la definición de “*ser mujeres/ser hombres*”, y que genera flujos de bienestar importantes a los individuos por medio de transiciones tempranas hacia la adultez que denoten cierta realización personal, en la medida que otros canales menos tradicionales se encuentran obstruidos (Marcús, 2004; Urresti, 2003b; Rojas, 2019). Como menciona Urresti (2003b), a mayor la crisis socioeconómica del contexto, mayor la fuerza con la cual se llega a reafirmar lo conocido.

Por todo lo mencionado previamente sobre las relaciones de poder y la capacidad de alineación que tienen los mandatos de género en la definición de creencias, conocimientos y prácticas, es adecuado suponer que la reproducción en la adolescencia y juventud sea un evento que ocurre en mayor medida entre las mujeres respecto a los hombres, aún en contextos en los cuales ambos sexos le otorgan una alta valoración social y simbólica a este evento. Esto debido a que el género, en sus representaciones más tradicionales, conlleva a una mayor cosificación del cuerpo de las mujeres basada en una construcción sociocultural ligada a su capacidad de albergar y reproducir la vida, concepciones que tienen aún una

mayor significancia en mujeres adolescentes y jóvenes por la percepción sociocultural del *ser joven*, y que pueden incluso multiplicarse y profundizarse de acuerdo con el nivel de precariedad de los contextos socioeconómicos en los que se desarrollan.

Lo anterior no quiere sugerir que la paternidad adolescente sea menos importante que la maternidad adolescente, sino que los significados para el curso de la vida son diferentes por sexo. Mientras que la ocurrencia de la maternidad adolescente está más probablemente asociada con que la mujer asuma labores domésticas y de cuidado la mayor parte de su tiempo (Cecconi, 2003, Urresti, 2003b); en el caso de los hombres incrementan la necesidad de ser proveedores económicos y de protección para el nuevo hogar constituido para lo cual les es socialmente imperativo ser personas maduras y responsables (Rojas, 2019). Es decir, las presiones que ejerce la reproducción temprana en mujeres y hombres dependen de las expectativas performáticas de género para cada sexo.

De acuerdo con el nivel de posibilidades que tienen los diferentes contextos socioeconómicos y culturales de ofrecer trayectorias alternativas hacia la adultez para personas adolescentes y jóvenes, y de acuerdo con los ideales de género establecidos en cada uno de ellos, se determinará el nivel de atractivo que tiene la reproducción temprana como opción para conseguir la transición hacia la adultez. Es por esto, que tal como lo expone Rojas (2019), el embarazo temprano es un acontecimiento que materializa una determina forma de pensar y actuar entre las y los adolescentes y jóvenes en momentos históricos y socioeconómicos específicos.

3.2.8 Abordaje de Género a desarrollar en esta investigación

En esta investigación se asume al género como una construcción sociocultural e histórica que moldea los comportamientos y creencias de los individuos basado en idearios socialmente construidos que le otorgan simbolismos y significados a las diferencias biológicas entre cada uno de los sexos. Lo anterior tiene repercusiones en la forma performática de lo que se asume que es ser hombre o ser mujer, y que a su vez influyen en el curso de vida de cada individuo

al condicionar el tiempo y momento en el que ocurren eventos claves tales como la sexualidad y la reproducción.

Adicionalmente, se reconoce la importancia que tiene el contexto como espacio no sólo de desarrollo de las mujeres y hombres, sino en el cual el género se intercepta con otras características sociales, demográficas y económicas que conlleva a la existencia de múltiples perfiles que asumen y reproducen de manera específica los mandatos de género. Debido a esto último es que se asume que no se puede hablar de un único tipo de sexualidad y reproducción, sino de diversos tipos que dependen del contexto sociocultural y económico dentro del cual los individuos las asumen.

Por otra parte, se asume al género como un ejercicio político y de poder que crea los idearios sobre cuáles deben ser los roles que cada sexo debe asumir, además de reproducir las ideas socialmente aceptadas sobre lo que es la femineidad y masculinidad, así como de la sexualidad y la reproducción. Estos determinan a su vez el tipo de trayectorias sexuales y reproductivas que pueden experimentar tanto mujeres como hombres en contextos y momentos históricos determinados, entendiendo que cada trayectoria alberga en si misma un conjunto específico de idearios, comportamientos y símbolos socialmente construidos que se replican intergeneracionalmente.

Se asume entonces al género como un instrumento que configura y da forma a las trayectorias sexuales y reproductivas de hombres y mujeres, por medio de las percepciones y roles que instaaura en cada individuo y moldean la experiencia de los eventos que experimentan a través de sus *cuerpos encarnados* de simbolismos y significados.

El abordaje del género que se plantea en esta investigación tiene limitaciones. La primera es que asume un análisis binario y heterosexual del género, es decir, el análisis de género de las trayectorias sexuales y reproductivas se plantea hacer en hombres y mujeres que las experimentan a través de relaciones heterosexuales. Si bien se reconoce que existen otro tipo de identidades que han resignificado el género, esta delimitación se realiza a la luz del tipo de mediciones disponibles en la fuente de información a emplearse en esta investigación.

La segunda limitación es que la definición de género propuesta se operacionaliza a través de las percepciones y roles tanto de mujeres como de hombres, más no en las acciones para hacer género de las cuales no se tiene una medición disponible. De esta forma, la definición propuesta se basa en los estereotipos y mandatos de género reconocidos por el grupo de población seleccionado.

Finalmente, la definición de género asumida para esta investigación no mide de forma explícita el poder que tienen tanto mujeres como hombres en su decisión de adherirse o no a los mandatos de género que coexisten dentro de las sociedades en las que se desarrollan, más bien lo que permitirá la definición de género es tener una idea de cómo efectivamente estos mandatos funcionan en la construcción de los roles y percepciones de género observados en la población de estudio seleccionada.

No obstante, el abordaje de género propuesto permitirá caracterizar cómo vive y asume la población de estudio los mandatos de género, y cómo estos dan forma a sus trayectorias sexuales y reproductivas en un momento específico del tiempo. Esta investigación representará un aporte valioso en el entendimiento de cómo el género moldea la experiencia de eventos en los individuos en un momento histórico específico.

3.3 Educación Integral para la Sexualidad

El presente apartado tiene como objetivo presentar los desarrollos teóricos sobre la educación integral para la sexualidad con énfasis en la aplicación de este tipo de educación en la escuela. Para cumplir con este objetivo, el capítulo se ha dividido en siete secciones. La primera sección aborda los orígenes de la educación para la sexualidad con una discusión detallada de los diferentes discursos que han marcado su desarrollo.

Desde la segunda hasta la cuarta sección se desarrolla de forma específica el concepto de la educación integral para la sexualidad, el cual es el principal foco de este capítulo, identificando los contenidos que la conforman, así como las limitaciones y retos que representa su implementación.

Por su parte, la quinta sección hace referencia al desarrollo de programas de educación integral para la sexualidad en centros educativos destacando puntos esenciales como el desarrollo del currículo escolar, el ambiente de enseñanza, el nivel de capacitación de las y los profesores, así como de los principales retos y problemas a los que se enfrentan los programas de educación integral para la sexualidad en la escuela. Esta investigación no se enfoca en el desarrollo de este tipo de programas educativos en la escuela, sino en estudiar cómo la recepción de estos contenidos influye en la trayectoria sexual y reproductiva de las mujeres y hombres. No obstante, es importante presentar cómo se construyen y las principales características de estos programas educativos.

Teniendo en cuenta a la población de estudio de mujeres y hombres jóvenes colombianos, la sexta sección incluye un análisis del marco legal que rige en Colombia para la implementación de proyectos de educación integral para la sexualidad en la escuela. En esta sección se analizan decretos, leyes, sentencias, programas y estrategias que ha generado el Estado y Gobierno colombiano entre 1974-2017.

Finalmente, el capítulo concluye con una sección sobre la definición de educación integral para la sexualidad en la escuela que se usará en esta investigación y que parte de la revisión de literatura previa presentada en este capítulo, y expone tanto sus fortalezas, como sus alcances y limitaciones

3.3.1 Orígenes de la educación para la sexualidad

Como se ha mencionado, la sexualidad es un concepto construido histórica y culturalmente (Foucault, 1986; Weeks, 1986), por lo que la *educación para la sexualidad* puede considerarse como un concepto debatible (Jones, 2011) en la medida que puede abarcar desde métodos que limitan o no el acceso a conocimientos dependiendo de las construcciones sociales que se tengan sobre el ejercicio de los cuerpos en el plano de la salud sexual y reproductiva.

Ponzetti (2016) define a la *educación para la sexualidad* como un descriptor incluyente que reconoce la interacciones de los factores históricos, sociales, políticos, culturales, psicológicos, legales, éticos, religiosos y morales que unifica elementos tales como: a) *la educación sobre el sexo* que se enfoca en las características biológicas ofreciendo una dicotomía entre hombres y mujeres; b) *la educación sobre el sexo y las relaciones* en la que se añade la contextualización de los contenidos de la educación para el sexo dentro de las relaciones e interacciones sexuales de los individuos incluyendo información sobre la imagen corporal, la orientación sexual, la toma de decisiones, la comunicación sexual y los valores personales; c) *la educación en salud sexual*, que es similar en contenidos a la educación para el sexo, pero tiene un enfoque en salud pública dentro del cual se considera a la sexualidad como un comportamiento de riesgo a la que se le asocian resultados negativos a nivel del estado de salud de los individuos, por lo que sus intervenciones buscan la minimización dichos riesgos y resultados adversos a la salud; y d) *la educación integral para la sexualidad* que imparte información precisa y adecuada para cada edad para contribuir a la formación de actitudes, creencias y valores, que abordan una mayor cantidad de temas que la educación para el sexo, entre los que se destacan, el desarrollo humano, las relaciones, el afecto, la intimidad, la expresión sexual y los roles de género.

Los elementos anteriores suelen basarse en la idea de que los individuos están motivados para aprender sobre su sexualidad, independientemente de cómo la interpreten, lo cual, desde el aspecto metodológico implica que la sexualidad puede ser transmitida de la misma forma cómo se transmiten otras habilidades básicas como la escritura y la lectura. Pero, aunque las habilidades y conocimientos sean aprendidos, la integración y aplicación de dichas habilidades e información puede ser más compleja por el hecho de estar mediada por otros factores contextuales, en particular a lo referente a los programas de educación integral para la sexualidad (Ponzetti, 2016).

Así la educación para la sexualidad difiere del concepto de la educación sexual. La educación para la sexualidad es un concepto amplio que como se ha mencionado alberga diferentes discursos y enfoques entre los que se encuentra la educación sexual (Jones, 2011). La Educación Sexual se define como un proceso de obtención de información y formación de

actitudes, creencias y valores sobre la identidad, las relaciones y la intimidad a lo largo de la vida, y que tiene en cuenta las dimensiones biológicas, sociocultural, psicológica y espiritual de la sexualidad para generar habilidades de comunicación y la toma de decisiones sexuales y reproductivas responsables (Braeken y Cardinal, 2008; Haruna et al, 2018; Herrman et al, 2013).

De acuerdo con Jones (2011), en el abordaje de la educación para la sexualidad existen cuatro tipos de discursos: a) *el conservador* cuyo origen se remonta desde finales del S.XIX y medianos del S.XX, y que establece la enseñanza de una sexualidad heteronormativa basada en concepciones religiosas transmitidas por un modelo de aprendizaje autoritario que supone a las y los estudiantes como sujetos pasivos en la recepción del conocimiento; b) *el liberal* que se popularizó en la década de los 60's y se basa en la promoción del individualismo, supone un modelo de enseñanza participativo en el que el instructor orienta a las y los estudiantes en el desarrollo de habilidades y conocimientos, las cuales se espera usen para la toma de decisiones racionales e informadas para el ejercicio de su vida sexual, si bien supone que pueden existir diferentes tipos de sexualidades, suele promover la heteronormatividad; c) *el crítico* que tiene sus orígenes desde 1970's y se basa principalmente en el cuestionamiento de las identidades sexuales, las sexualidades privilegiadas y la construcción política de los cuerpos, identificando las desigualdades y represiones, y promueve activamente la diversidad de sexualidades y se basa en un modelo de enseñanza participativo. Y, finalmente, *el postmoderno*, que es el discurso más moderno, y considera la construcción y reconstrucción de los marcos lógicos del sexo, el género y la sexualidad, además considera que *el problema de la educación para la sexualidad* son los prejuicios e ideas tradicionales asociadas al género y el ejercicio de la sexualidad.

A su vez, existen diversos enfoques que pueden incluirse dentro de los programas de educación para la sexualidad. Autores como Rogow y Haberland (2005) destacan la importancia de que los programas de este tipo tengan un enfoque desde las ciencias sociales más que desde las ciencias de la salud, pues consideran necesario darle un mayor peso al contexto social y cultural dentro del que se desarrollan los individuos más allá del componente biológico de la sexualidad, además de permitir el desarrollo del pensamiento

crítico y el abordaje de las desigualdades sociales y de género que pueden potenciar los resultados de los programas de educación de la sexualidad por medio de cambios en los comportamientos sexuales y reproductivos. Por otra parte, Rogow y Haberland (2005) consideran que programas de educación para la sexualidad que tenga un enfoque en las ciencias sociales pueden ser más aceptados por los educadores al incluir temas adicionales a los aspectos más técnicos de la sexualidad.

Por otra parte, se encuentran los enfoques moral, de salud y el basado en derechos (Braeken y Cardinal, 2008). El enfoque moral guarda una relación estrecha con la religión buscando generar en los individuos una estructura de valores y sensibilizarlos de lo que es apropiado y no en cuanto al ejercicio de la vida sexual. Por su parte, el enfoque de salud se basa principalmente en la preocupación de los efectos negativos del ejercicio de la sexualidad (enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados) por lo que promueve desde un punto de vista médico, únicamente, el apoyo de la gestión que hace cada individuo de sus capacidades reproductivas y sus resultados a nivel de su salud. Suele decirse que es un enfoque libre de valores al enfocar sus contenidos únicamente en el área médica. Finalmente, el enfoque basado en derechos que busca generar un cuestionamiento de los roles de género y estereotipos sociales que se convierten en barreras para el ejercicio de la sexualidad, por lo que ve a la educación para la sexualidad como un proceso político, social, filosófico y de desarrollo complejo de empoderamiento de los individuos, que puede contribuir a las relaciones de poder existentes o cuestionarlas y/o cambiarlas.

Históricamente, ha existido un debate entre lo que se significa ser una persona sexual, así como de los derechos y responsabilidades que vienen con ello (Braeken y Cardinal, 2008), observándose una brecha entre la necesidad de la educación para la sexualidad y la existencia de ésta (Scale y Kirby. 1983), sobre todo cuando los programas de educación para la sexualidad tienen como objetivos a personas adolescentes y jóvenes. El debate se ha centrado principalmente entre quienes defienden un abordaje conservador de la educación para la sexualidad, usualmente definido por programas que promueven la abstinencia sexual; y otro grupo que apoya la idea de una educación para la sexualidad integral (Herrman et al, 2013). Los primeros suelen basarse en argumentos de que la educación sobre el sexo, las relaciones

y la sexualidad promueve la promiscuidad y la experimentación sexual antes de la unión; mientras que los segundos ven a la educación para la sexualidad como un componente central para el desarrollo de los individuos por medio de la adopción de actitudes responsables que garanticen su bienestar social y sexual (Aggleton y Crewe, 2005).

Estas discusiones son incluso de orden ético-moral y político. A nivel ético y moral, se cuestiona si existe un sistema tácito de valores y moralidad en el cual deben ser iniciadas las personas jóvenes, para quienes principalmente se enfocan estos programas, independiente de su contexto sociocultural e histórico (Aggleton y Crewe, 2005). Y, desde el ámbito político se sabe que a nivel internacional se impulsa un abordaje liberal en este tipo de educación (Jones, 2011; Unesco et al, 2018), principalmente con discursos que promueven la educación sexual integral, la preparación para el inicio de la actividad sexual y el riesgo del inicio de la actividad sexual (Jones, 2011). Esto no implica que los otros abordajes mencionados no existan, de hecho, el abordaje conservador sigue aún vigente por medio de la promoción en ciertos contextos de programas de abstinencia sexual (Kirby et al, 1991; Kirby, 2002a; Jones, 2011). Pero se cuestiona que visiones “occidentales” sobre la educación para la sexualidad estén siendo impuestos por medio de programas de educación para la sexualidad en países principalmente de ingresos medios y bajos, pudiendo desestabilizar creencias y tradiciones locales sobre la sexualidad (Aggleton y Crewe, 2005).

La década de 1970's significó un cambio en la forma en cómo se entendía y aplicaba la educación para la sexualidad, cambios contextuales que incluyeron la revolución sexual, masificación de los medios de comunicación, la inclusión de nuevas tecnologías anticonceptivas, el incremento de la ocurrencia de embarazos en adolescentes y la epidemia del VIH-SIDA (Aggleton y Crewe, 2005; Herrman et al, 2013; Ponzetti, 2016). Todo esto hizo evidente la existencia de una realidad en la que las personas jóvenes estaban expuestas a variedad de información, asumiendo una vida sexual activa, la cual con la inclusión de nuevas formas de anticoncepción no necesariamente debía significar la ocurrencia de un embarazo. Ante este contexto, se plantea que una educación para la sexualidad efectiva puede ayudar a reducir en parte la ocurrencia de eventos como los embarazos adolescentes y las enfermedades de transmisión sexual por medio de la promoción de la adquisición de

conocimientos, habilidades y prácticas que promuevan la salud física y mental (Scales y Kirby, 1983; Kirby et al, 1991). Siendo a la vez este contexto un argumento que ha forzado a diferentes culturas a ser más abiertas acerca de este tipo de educación (Braeken y Cardinal, 2008; Ponzetti, 2016).

3.3.2 Educación Integral para la Sexualidad

“La educación integral para la sexualidad es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Busca equipar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán a: tener en cuenta su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan a su propio bienestar y al de los demás; y, comprender y garantizar la protección de sus derechos a lo largo de su vida” (Unesco et al, 2018, pág. 16).

En este sentido, la educación integral para la sexualidad se basa en la creación de conocimientos, actitudes y habilidades, de acuerdo a la edad, que empoderen a los sujetos para el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos en los contextos socioculturales particulares en los que se desarrollan por medio del fortalecimiento de habilidades para el pensamiento crítico (Jones, 2011; Ponzetti, 2016), además de tener una perspectiva de género que conlleva al reconocimiento de los grupos más excluidos por medio del reconocimiento de su sexualidad, por lo cual no se puede decir que es un sistema libre de valores en la medida que promueve la dignidad, el respeto, la inclusión y la libertad (Braeken y Cardinal, 2008).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH-SIDA (ONUSIDA), Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONUMujeres) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), la educación integral para la sexualidad tiene siete características principales: (1) *es adecuada a la edad y al desarrollo de los individuos*, es decir, responde a los cambios

en las necesidades y habilidades de las niñas, niños y jóvenes a medida que crecen; (2) *se basa en un currículo* que guía a las y los facilitadores en el apoyo del aprendizaje de los individuos; (3) *es integral* en la medida que provee oportunidades para adquirir informaciones completas, precisas, basadas en evidencia y adecuadas para cada edad sobre la sexualidad; (4) *tiene un enfoque basado en derechos* al promover el entendimiento de los derechos humanos universales (a la salud, educación, a la igualdad de información, y a la no discriminación) e incentivando el reconocimiento de los individuos como sujetos de derechos que pueden alzar su voz en caso de que les sean violentados; (5) *está basada en la igualdad de género* al reconocer cómo los roles y normas de género pueden determinar la desigualdad a la que se enfrentan los individuos que eventualmente impactan en la forma en cómo pueden vivir sus derechos y sexualidad condicionando así sus niveles de salud y bienestar; (6) *es culturalmente relevante y apropiada a los contextos* en la medida que son dos factores que pueden afectar las decisiones de los individuos respecto a sus relaciones y su vida sexual; (7) *es transformativa* al contribuir a la construcción de una sociedad justa y compasiva por medio del empoderamiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los individuos (Unesco et al, 2018).

Los programas más exitosos sobre educación integral para la sexualidad son, los que además de cumplir con las anteriores siete características, se fundamentan en una teoría educativa sustentada que promueva el desarrollo del pensamiento voluntario y los cambios emocionales y de comportamiento (Ponzetti, 2016); y que proveen a la población joven con herramientas necesarias para hacerlos sentir con mayor confianza de hacer decisiones informadas respecto a su sexualidad, que les permitan desarrollar relaciones más sanas y satisfactorias por medio del desarrollo de sus propios valores y actitudes, y de su reconocimiento como sujetos sexuales con derechos (Braeken y Cardinal, 2008).

Específicamente para la población adolescente y joven, los programas de educación integral para la sexualidad se constituyen en un medio importante a través del cual pueden trascender de normas y roles tradicionales de género que ponen en riesgo su vida sexual, en la medida que percepciones tradicionales de género están asociadas con un inicio más temprano de la actividad sexual, menores tasas de uso de métodos anticonceptivos, mayores tasas de

incidencia de enfermedades de transmisión sexual, entre otros (Rogow y Haberland, 2005). Si bien, tal como lo menciona Braeken y Cardinal (2008), los programas de educación integral para la sexualidad no son una “*herramienta mágica*” que resolverá todos los problemas de salud sexual y reproductiva, la evidencia demuestra que este tipo de programas juegan un rol crucial en el mejoramiento de la salud y bienestar sexual de las personas adolescentes y jóvenes, aunque el reconocimiento que hacen de ellos como seres humanos sexuales y la incorporación de aspectos de la sexualidad en el currículo, siguen siendo uno de los principales retos a los que se siguen enfrentando este tipo de programas.

Los programas de educación integral para la sexualidad usan un modelo pedagógico de enseñanza centrado en el aprendiz o estudiante con estrategias de aprendizaje colaborativo en las cuales el facilitador o facilitadora cumplen un rol de acompañamiento en el aprendizaje (Unesco et al, 2018), el cual supone que el aprendiz/estudiante aprende mejor cuando se le permite construir su propio entendimiento sobre la información compartida por medio de la construcción de experiencias que utilicen de forma práctica la información, es decir, por medio de un enfoque participativo. Eleftheriou et al (2017) y Haruna et al (2018) demuestran el efecto positivo que tiene sobre la aprehensión de conocimientos y la motivación de los participantes de estos programas el uso de metodologías basadas en dinámicas de grupo, al permitir la transmisión de conocimientos de una forma participativa, comprometida y dinámica.

A diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza que suponen a las y los estudiantes como sujetos pasivos los cuales sólo pueden aprender a través del facilitador/a quien les transmite el conocimiento de forma unilateral, este nuevo enfoque requiere de la participación activa de las y los estudiantes, y si bien no necesita de tecnologías avanzadas, sí requiere conocimiento de estas herramientas por parte del facilitador/a (Haruna et al, 2018).

Este modelo pedagógico en el que se basan los programas de educación integral para la sexualidad tiene sus fundamentos en las teorías de aprendizaje propuestas por Piaget (1977) y Vygostky (1978), las cuales suponen que el aprendizaje y el desarrollo suceden por medio de la acción y la colaboración.

Piaget (1977) supone que el desarrollo antecede al aprendizaje, por lo cual promueve la idea de que los contenidos en cada etapa del aprendizaje deben ser adecuados a la edad del sujeto, además de plantear que el conocimiento ocurre sólo cuando se interioriza por medio de un proceso reflexivo. Por su parte, Vygotsky (1978), supone que el aprendizaje antecede el desarrollo. En este sentido, los límites al conocimiento están determinados social, histórica y culturalmente, así como por las herramientas que se tienen a disposición para llevar a cabo un proceso de aprendizaje colaborativo (Rodríguez, 1999).

Ambos aportes, los de Piaget y Vygotsky, hacen parte del modelo pedagógico de enseñanza de los programas de educación integral para la sexualidad en las escuelas, al adecuarse los contenidos de acuerdo con la edad o etapa de desarrollo de las y los participantes por medio de procesos participativos de enseñanza.

Sobre el lugar o lugares donde pueden implementarse este tipo de programas, la evidencia demuestra que pueden ser variados, desde el hogar y la familia, a la escuela, por medio de conversaciones entre pares, a través de organizaciones comunitarias y/o a través de los medios de comunicación (Ponzetti, 2016).

Kirby (2002a) presenta que la implementación de programas de educación integral para la sexualidad puede darse a través de: protocolos de atención en clínicas, programas de aprendizaje de servicio y programas de atención en las escuelas. El primero supone que la transmisión de conocimientos vía la consejería cuando el individuo acude a una clínica donde el intercambio usualmente se realiza con un trabajador de la salud. Por su parte, los programas de aprendizaje de servicio tienen lugar en actividades comunitarias de voluntariado que estructuran el uso del tiempo dentro de la población objetivo del programa, lo que permite la adquisición de conocimientos por medio de prácticas directas en la vida real. De acuerdo con Kirby (2002a) el tipo de programas que presenta la evidencia más sólida en la reducción del embarazo adolescente son los programas de educación integral implementados en las escuelas, y se evidencia que es el espacio que provee la oportunidad para un aprendizaje coordinado y fiable sobre la sexualidad (Ponzetti, 2016).

3.3.3 Contenidos de la Educación Integral para la Sexualidad

Kirby et al. (2007) proponen que el proceso de definición de los contenidos de un programa de educación integral para la sexualidad está compuesto de tres pasos. El primer paso hace referencia al *desarrollo del currículo*, en el cual se recomienda incluir personas con diferentes antecedentes y experiencias, hacer una evaluación de las necesidades de la población objetivo y desarrollar contenidos que van de acuerdo con los valores comunitarios y los recursos disponibles, para finalmente hacer una prueba piloto del programa. En esta etapa es recomendable que se incluyan no sólo personas expertas en los temas que se plantean incluir en el currículo, sino también a los padres de familia, a trabajadores de salud, y maestros (Cagampan et al, 1997; Herrman et al 2013).

El segundo paso, de acuerdo con Kirby et al (2007), es la *definición de los contenidos* del currículo. Kirby et al (1991) propone que han existido distintos tipos de currículos de este tipo de programas. Un primer tipo de currículos se enfocó principalmente en incrementar los conocimientos de las y los participantes sobre su sexualidad y enfatizar sobre los riesgos y consecuencias de los embarazos, se fundamentaba en la idea que el acceso a esta información evitaría la ocurrencia de encuentros sexuales sin protección. Luego, se avanzó hacia currículos que incorporaron la construcción de valores y habilidades de comunicación para la toma de decisiones que ayudarían, en conjunto con la información de los primeros, a evitar encuentros sexuales sin protección. Entre los currículos desarrollados también existen unos que promueven la abstinencia por medio de mensajes enfáticos de que las personas adolescentes y jóvenes no deben iniciar su actividad sexual hasta la unión, por lo que éstos eliminan todos los contenidos referentes a métodos anticonceptivos (Donovan, 1998; Kirby et al, 1991; Santelli, 2008).

Los programas más efectivos de educación sexual integral suelen incluir ocho elementos: a) comunicación de mensajes claros que son continuamente reforzados, b) provisión de información básica y precisa sobre riesgos, es decir, no se enfocan en la promoción de la abstinencia sexual, c) inclusión de variedad de modelos de enseñanza con enfoque participativo que promueven el desarrollo y práctica de habilidades, comunicación y

negociación, d) toman en cuenta las presiones sociales y los roles de género que pueden influir sobre el comportamiento sexual, e) implementación por adultos y/o pares entusiastas y altamente entrenados; f) están enfocados en uno o más comportamientos sexuales sustentados por enfoques teóricos que han demostrado cuáles son sus determinantes; g) métodos de enseñanza y contenidos apropiados para la edad de los participantes, su experiencia sexual y su cultura; y h) ofrecer una respuesta multisectorial y coordinada que involucra a la escuela, comunidad, padres de familia, pares y los medios de comunicación (Kirby, 2001; Kirby, 2002a; Stone & Ingham, 2003).

De igual forma, existen investigaciones que recomiendan incluir dentro del currículo la entrega de métodos anticonceptivos pues mostraron incrementar su uso sistemático (Kirby, 2008). Esta evidencia se refiere a investigaciones que demostraron que las personas adolescentes y jóvenes suelen experimentar encuentros sexuales no planeados luego de los cuales buscan acceder a métodos y servicios anticonceptivos (Stone e Ingham, 2003).

Finalmente, el tercer paso es la *implementación del currículo* (Kirby et al, 2007). Para una implementación efectiva se debe asegurar un mínimo de apoyo de las autoridades clave, seleccionar educadores con las características deseables, entrenarlos y monitorear su desempeño, y tener estrategias de contención a la deserción de las y los estudiantes. Es importante además que el programa tenga una duración que permita tener el tiempo suficiente para implementar las actividades de forma adecuada (Kirby, 2002a). Cagampan et al (1997) mencionan que, dependiendo de las características del programa, el contar con facilitadores que sean pares de los participantes puede ayudar en una transmisión más efectiva de los conocimientos, además de mantener el interés por el programa, pero advierte que en estos casos se debe tener un mayor entrenamiento y supervisión.

Sobre la edad de inicio para la implementación de programas de educación integral para la sexualidad, se propone que se empiecen a considerar participantes desde la edad de 5 años en adelante, debido a que son poblaciones que muy probablemente están asistiendo a la escuela, lo cual provee un lugar de implementación con una amplia capacidad de alcance de la población objetivo (Unesco et al, 2018). De igual manera es importante mencionar que se

ha establecido el intervalo de edades entre 11-12 años como el periodo de inicio del pensamiento formal en los individuos, el cual implica la maduración del sistema nervioso que permite el desarrollo de conocimientos y planes futuros de una forma más estructurada (Inhelder & Piaget, 1958). Como se ha mencionado, el currículo de estos programas se basa en la teoría del desarrollo generando contenidos adecuados para cada rango de edad, por lo que es de esperarse que a partir del rango de 11-12 años se experimenten cambios sustanciales en el tipo de contenidos ofrecidos a las y los participantes.

Es importante reconocer que el currículo de los programas de educación integral para la sexualidad debería de ser un reflejo del contexto y las condiciones históricas y socioculturales en el cual es escrito, y suelen ser definidos por los colectivos que en ese momento específico se encuentren en el poder (Bredström y Bolander, 2019). Aun teniendo un currículo de buena calidad, es posible que las y los facilitadores puedan decidir evitar ciertos temas o minimizar los contenidos programados debido a que sienten inconformidad al enseñarlos (Kirby et al, 1997), esta omisión de contenidos o su abordaje con baja calidad puede contribuir a incrementar la ignorancia y estigma alrededor del tema (Unesco et al, 2018).

Adicionalmente, la eficacia que tenga dicho currículo para la obtención de los objetivos del programa depende de diversos factores contextuales tales como: las características de las comunidades, las dinámicas familiares y el nivel de cohesión familiar, las normas sociales, las normas impuestas por las familias, los pares y parejas; los cuales afectan el comportamiento sexual de los individuos y definen cuáles son aceptados o rechazados (Kirby, 2001), por lo que uno de los contenidos clave del currículo debe ser el contexto sociocultural de las y los participantes con el fin de no generar tensiones y barreras a la implementación de los conocimientos y habilidades promovidos en el programa (Unesco et al, 2018).

3.3.4 Limitaciones y Retos para una Educación Integral para la Sexualidad

Una limitación importante que suelen tener los programas de educación integral para la sexualidad es que al basarse en modelos de pensamiento racional, que suponen que los

conocimientos y habilidades construidas conllevarán al final a una toma de decisiones sexuales racionales, no necesariamente toman en cuenta el efecto importante que tienen las presiones de diferente tipo a la que se encuentran expuestas las y los adolescentes y jóvenes que permean las construcciones sociales de su sexualidad (Ingham et al, 1992). Tal como lo expone Aggleton (1994), en el desarrollo de estos programas se está lidiando con factores complejos tales como, la desigualdad de género, el patriarcado, la heteronormatividad, entre otros, que determinan la construcción de las carreras socio-sexuales de la población adolescente y joven, pudiendo disminuir el efecto del programa por lo que se hace necesario incluirlos como contenidos clave en el currículo (Rosgow y Haberland, 2005).

Ingham et al (1992) propone siete barreras que pueden intervenir entre los que un individuo sabe (*conocimientos adquiridos*) y su disposición y habilidad para actuar de acuerdo con eso que sabe (*sus acciones "racionales"*): a) sentirse que no se es vulnerable a los riesgos; b) el nivel de entendimiento que se tenga de las terminologías; c) poseer razones que argumenten la no racionalidad; d) la existencia de presiones internas y externas; e) el poder y las ideologías principalmente de las de género; g) la construcción del comportamiento sexual como algo místico para lo cual no se puede tener una preparación adecuada; y h) la existencia de procesos de toma de decisiones y negociaciones de forma conjunta que puede llevar al choque de creencias y por ende incrementar la posibilidad de sucumbir a presiones y/o llegar a acuerdos que no necesariamente van en línea con una toma de decisión racional.

Otra limitación importante para este tipo de programas es el contexto sociocultural e histórico en el que se desarrollan los individuos que condiciona el potencial de su alcance ya sea por los medios y canales utilizados para promover la información, o por el perfil de los participantes el cual depende de las condiciones socioeconómicas, culturales y demográficas y que puede ser muy selectivo (Singh et al, 2005). Por ejemplo, si en la zona de intervención hay una terminación temprana de la escuela y/o una alta tasa de matrimonios infantiles, y el programa se implementa en la escuela, entonces el perfil de las y los participantes será muy selectivo al representar una parte privilegiada de la población que ha podido continuar con su proceso educativo.

Por esto Kirby et al. (2007) recomiendan que, para hacer frente a estas limitaciones, previamente se determine cuáles son los factores mediadores que impactan en los comportamientos sexuales de los individuos de diferentes contextos socioculturales, y se identifiquen cuáles son las estrategias y actividades educativas más efectivas para adecuar los programas dentro y entre los distintos contextos.

Los retos a los que se enfrentan los programas de educación integral para la sexualidad pueden ser de dos tipos, los morales y los programáticos. Respecto a los retos de índole moral, según Braeken y Cardinal (2008), se pueden encontrar principalmente tres tipos: a) *el problema de la promoción de la promiscuidad* que establece que más adolescentes y jóvenes se iniciarán temprano en su vida sexual debido a los contenidos a los que son expuestos en estos programas (Scales y Kirby, 1983; Kirby, 2002; Shtarkshall et al; 2007); b) *los programas educativos que promueven únicamente la abstinencia* pueden ser una respuesta común al miedo de que se esté incentivando la actividad sexual entre las y los adolescentes y jóvenes; se ha mostrado que este tipo de intervenciones no son efectivas ni para la postergación de la iniciación sexual ni para vivir una vida sexual segura y placentera (Kirby, 2002a; Santelli, 2008); y c) *la creencia de que estos programas promueven una educación sin valores* que desincentiva la creación de valores entre las y los adolescentes y jóvenes lo cual afectará negativamente los valores familiares (Scales y Kirby, 1983); quienes realizan esta crítica cuestionan que el currículo no vaya acorde con la promoción de valores religiosos y tradicionales.

Por otra parte, respecto a los retos de índole programática se pueden destacar el miedo a que la comunidad donde se implementa el programa se oponga, la falta de involucramiento de los padres y madres, así como de otras autoridades clave en el desarrollo del programa, y la falta de fondos para su implementación en el tiempo requerido para incrementar la oportunidad de resultados significativos (Scales y Kirby, 1983). Otro reto al que se enfrenta la implementación de este tipo de programas es cómo seleccionar los contenidos y desarrollo de éstos dada las diferencias de la población participante, especialmente si son adolescentes y jóvenes que es una población que se desarrolla, tanto de forma cognitiva como física, a ritmos diferentes (Ingham y Hirst, 2010).

A pesar de estas limitaciones y retos, los programas de educación integral para la sexualidad son esenciales para ofrecer discursos alternativos que conlleven a la construcción y ejercicio de la sexualidad en personas adolescentes y jóvenes de una forma empoderada y equitativa (Braeken y Cardinal, 2008). No obstante, para que se puedan conseguir estos resultados es necesario que las autoridades sean realistas y acepten a las y los adolescentes y jóvenes como sujetos sexuales (Stone e Ingham, 2003), que se encuentran en una etapa del desarrollo en el que están aprendiendo sobre sus cuerpos y sensaciones, para lo cual requieren de acceso a información y habilidades que les permitan transitar en ella de la mejor forma posible.

3.3.5 Educación Integral para la Sexualidad en la escuela

La escuela es una institución social que estructura las experiencias cognitivas y no cognitivas de los individuos permitiendo la generación de nuevas y más estructuradas formas de pensamiento en la medida que se avance en la trayectoria educativa (Rodríguez, 1999). Al producto de este proceso se le conoce como “*Conocimiento Escolar*” cuyos beneficios y efectos traspasan más allá del espacio de la escuela a otras áreas importantes para el desarrollo de los individuos, tales como, el acceso al mercado laboral, la construcción de la vida familiar, el desarrollo personal, entre otros (Beveridge, 1997).

De acuerdo con Vygotsky (1978), para que la escuela sea un espacio efectivo en la generación de los procesos mencionados anteriormente, debe tener en cuenta el contexto cultural e institucional dentro del cual tenga lugar la educación de los individuos. Es decir, debe considerar los artefactos culturales y sistemas simbólicos que median los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las escuelas, es decir, la escuela debe tener sentido en la vida cotidiana de las y los estudiantes (Rodríguez, 1999).

Específicamente, en la provisión de la educación integral para la sexualidad la escuela juega entonces un rol central (Unesco et al, 2018), en la medida que es el lugar donde las y los adolescentes y jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo. La educación integral en la escuela incrementa el alcance de los programas de educación integral para la sexualidad que se implementen, además garantizando incluso poder trabajar con una población de diversos

contextos (Kirby, 2002; Iyer y Aggleton, 2013; Unesco et al, 2018). De igual forma, al ser un espacio que estructura la experiencia educativa de los individuos de acuerdo con su etapa de desarrollo conforme a su edad, se convierte en un espacio ideal para la aplicación de la metodología de aprendizaje que sustenta los programas de educación integral para la sexualidad (Unesco et al, 2018).

Finalmente, la escuela ofrece una infraestructura para la disseminación de la información sobre la sexualidad por medio de fuentes confiables de conocimiento y habilidades, y oportunidades para una programación de largo plazo a través del currículo formal implementado, todo lo anterior, la convierte en uno de los mejores espacios para la implementación de este tipo de programas debido a los beneficios que genera la infraestructura física y de recursos humanos que ofrece (Iyer y Aggleton, 2013; Unesco et al; 2018).

Las investigaciones han demostrado que asistir a la escuela reduce el riesgo de asumir comportamientos sexuales riesgosos entre las y los adolescentes y jóvenes cuando los programas de educación integral para la sexualidad son implementados de manera eficiente (Kirby, 2002); y sus efectos se han observado principalmente en la reducción del riesgo de contracción de enfermedades de transmisión sexuales, entre las que se destaca el VIH-Sida, y la reducción de la ocurrencia de actividades sexuales coercitivas y abusivas, así como de embarazos no planeados (Iyer y Aggleton, 2013). Lo anterior es posible gracias a los mecanismos por medio de los cuales la escuela impacta la vida de los individuos, entre los que se destacan: a) la estructura el tiempo de los individuos, b) el incremento de la interacción y apego a adultos que pueden ser fuentes de información clave sobre cómo y cuándo iniciar la actividad sexual; c) la influencia en la selectividad de los amigos, pares y grupos en los que se inserta el individuo; y d) el incremento en las expectativas sobre el futuro incentivando acciones para el desarrollo de un proyecto de vida (Kirby, 2002).

En este sentido, se suele justificar de dos maneras la inclusión de programas de educación integral para la sexualidad en las escuelas, uno de ellos se refiere a los derechos de las y los adolescentes y jóvenes de recibir información adecuada que les permita tomar decisiones

informadas sobre su sexualidad; y el segundo es que son programas que permiten mejorar la salud sexual y reproductivas de las y los adolescentes y jóvenes reduciendo la adopción de comportamientos sexuales riesgosos (Ingham y Hirst, 2010). Sobre este último aspecto, es importante tener en cuenta que cada programa de este tipo aplicado en la escuela tendrá una concepción y, por ende, medición propia de lo que significa una “*mejora en la salud sexual y reproductiva*”, la cual puede observarse en resultados relacionados a la reducción de ocurrencia de embarazos no planeados y enfermedades de transmisión sexual, o al incremento y fortalecimiento de conocimientos, actitudes de género, autoestima, placer de la actividad sexual, mejora en el acceso y uso de servicios de salud, aceptación de la diversidad, construcción y manejo de las relaciones, disminución de los niveles de culpa por ejercer la sexualidad, entre otros (Elia, 2000; Ingham, 2005; Ingham y Hirst, 2010).

Para catalizar estos efectos, el momento desde el cual las y los adolescentes y jóvenes son expuestos a estos programas importa. La recomendación principal es que la implementación de estos programas se realice de la forma más temprana posible, ya sea desde la primaria o los primeros años de secundaria, ya que entre menor sea la edad de las y los participantes es mejor, pues garantiza que sus contenidos sean socializados antes de iniciar la actividad sexual (Kirby et al, 1991; Ingham y Hirst, 2010; Unesco, 2011). Elia (2000) recomienda que desde los grados de primaria se empiece a socializar información básica sobre sexualidad con las y los estudiantes, la cual podrá ser más específica y sofisticada a medida que avancen en los grados del nivel secundario. No obstante, podría haber conflictos en la selección del momento de cuándo aplicar los programas de educación integral para la sexualidad, a pesar de que se reconozca a la sexualidad como un componente crucial para el bienestar y la salud de los individuos. Estos conflictos pudieran ser atribuidos a diversidades en el entendimiento que tengan los agentes clave sobre que constituye un comportamiento sexual adecuado entre las y los adolescentes y jóvenes, además, de los debates ya mencionados sobre el tipo de valores a promoverse a través de estos programas hasta el nivel en el que el Estado y la escuela pueden interferir en la vida familiar (Shtarkshall et al, 2007).

La percepción del adolescente y joven como un sujeto sexual dentro de los programas de educación integral para la sexualidad en las escuelas demanda que estos tengan como base

una percepción de la sexualidad adolescente que reconozca al adolescente y al joven como un ser construido social e históricamente y no sólo como sujetos con determinadas características biológicas, en la cual se pueda comprender al adolescente y joven como un sujeto situado en su contexto particular, y no necesariamente como un sujeto en riesgo (Gilbert, 2014). Lo anterior va de la mano con la necesidad de que los programas de educación para la sexualidad en las escuelas perciban y asuman a las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos a los que se les debe garantizar el acceso y ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos (Iyer y Aggleton, 2013).

No obstante, tradicionalmente las escuelas han visto a la sexualidad de las y los estudiantes como una barrera para el rendimiento académico, por lo que han intentado contenerla y controlarla a través de las sesiones de los programas de educación para la sexualidad poniendo mucho énfasis en las posibles consecuencias negativas que trae consigo la actividad sexual (Elia, 2000; Allen, 2005). De igual forma, la percepción que se tenga sobre la sexualidad de las y los adolescentes y jóvenes está determinado por el tipo de enfoque en el que se inserta el modelo de educación para la sexualidad implementado, el cual puede estar incluso delimitado por estándares manejados por los propios donantes del programa, así como por el marco legal local (Iyer y Aggleton, 2013). Tal como lo exponen Allen (2005) e Ingham (2005), es sólo a través de la construcción de agencia sexual en las y los adolescentes y jóvenes que se les permitirá tomar libre y activamente decisiones que contribuyan a su bienestar sexual, disminuyendo presiones externas que los lleven a ejercer comportamientos sexuales riesgosos.

Otro aspecto para tener en cuenta en la percepción de la sexualidad adolescente en las escuelas es lo que Shtarkshall et al (2007) llaman la *Socialización Sexual*, la cual va más allá del conocimiento de hechos y símbolos que se adquiere por medio de la educación para la sexualidad, al referirse al proceso a través del cual los individuos adquieren un entendimiento de ideas, creencias, valores, símbolos, significados y códigos de conducta. Este tipo de socialización inicia en el hogar donde se inculcan a los individuos valores al ser expuestos a idearios sobre sus roles y expectativas de comportamiento a través de mensajes implícitos y explícitos. Las y los estudiantes ingresan a la escuela con cierto nivel de socialización sexual,

la cual podrá ser moldeada o reconstruida por medio de la educación integral para la sexualidad, la cual dependiendo de su enfoque se alejará mucho o poco de esta idea inicial de socialización sexual.

Ingham y Hirst (2010) recomiendan que para que un currículo de los programas de educación integral para la sexualidad en las escuelas tengan una concepción normalizada de la sexualidad adolescente es importante que esté basado en cuatro componentes: a) *valores, derechos y responsabilidades* que se incluyen en el currículo de ciudadanía permitiendo la construcción de una visión crítica en las y los estudiantes sobre sus derechos y responsabilidades así como de las desigualdades en el poder que pueden condicionar el ejercicio de ambos componentes; b) *bienestar emocional y relaciones* con el fin de generar habilidades y herramientas que permitan el desarrollo de relaciones más sanas y seguras; c) *temas físicos y biológicos* donde se suelen abordar los conocimientos básicos sobre el funcionamiento del cuerpo humano, formas de contagio de enfermedades de transmisión sexual, así como de la diversidad de prácticas sexuales, penetrativas o no, que los individuos pueden asumir; y por último, d) *el desarrollo de habilidades y competencias* que permitan a las y los adolescentes y jóvenes estar lo suficientemente equipadas para tomar decisiones que les permitan vivir una vida sexual saludable y sin remordimientos, un aspecto clave de este componente es el desarrollo de habilidades y competencias para potenciar el uso eficiente de los servicios de salud sexual y reproductiva; en ciertos programas, se puede incentivar el fortalecimiento de la autonomía y autoestima como pilares que acompañarán los procesos de toma de decisiones (Spencer et al, 2008).

Spencer et al. (2008), Mkumbo e Ingham (2010), Iyer y Aggleton (2013), recalcan la importancia de las y los maestros en la implementación de estos programas al ser los promotores de la información clave a diseminarse por medio de ellos, así como de la promoción de habilidades y competencias, ser punto de contacto con padres y madres, y la comunidad en general para facilitar los procesos de aceptación e implementación del currículo de educación integral para la sexualidad. No obstante, si las y los maestros no se sienten lo suficientemente entrenados para abordar los temas incluidos en los programas de educación integral para la sexualidad, o por sus creencias y/o por presiones externas deciden

posicionarse en evitar discutir/abordar ciertos temas del currículo, puede condicionar de forma importante el nivel de alcance y efectos del programa en las y los adolescentes y jóvenes (Donovan, 1998).

Lo anterior es importante en la medida que la educación integral para la sexualidad suele ser un tema que sufre de censura, fanatismo y desinformación que evita que bajo ciertos contextos pueda ser discutida de forma abierta, lo que ha llevado incluso que su inclusión dentro de las escuelas se haga por medio de otros nombres, entre los que se destacan, “educación para la vida”, “Educación para la Salud”, “Educación de la Vida Familiar” (Ingham y Hirst, 2010; Unesco, 2011).

3.3.6 Marco Legal de la Educación Integral para la Sexualidad en las escuelas en Colombia

En Colombia, desde los años 70's existen documentos legales que han normado la implementación de la Educación Integral para la Sexualidad en las escuelas en el país, es importante mencionar que es sólo hasta el año de 2008 que se adopta este término, en los documentos legales y políticas producidas entre 1990 – 2003 se adoptó el término de Educación Sexual, y antes de este periodo se le conocía como “*Comportamiento y Salud*” (Decreto 080 de 1974).

Por medio del Decreto 080 de 1974 se estableció la inclusión de la asignatura de “*Comportamiento y Salud*” dentro del plan de estudios obligatorios de la educación media en Colombia con el fin de fomentar desde ella contenidos y discursos en pro del control de la natalidad. Con este Decreto el cual el Gobierno Nacional estableció los lineamientos para hacer que la educación impartida en el territorio nacional estuviese acorde a las tendencias educativas modernas y a las necesidades del país.

Un hito importante que marcó el desarrollo futuro de las legislaciones en torno a la Educación Integral para la Sexualidad en Colombia fue la promulgación de la Constitución Política de 1991, en la cual se establecieron los Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos como

Derechos Humanos Fundamentales de las y los colombianos al establecer que cada individuo tiene: derechos a la igualdad y no discriminación (Art. 13), a la intimidad personal y familiar (Art. 15), al libre desarrollo de la personalidad (Art. 16), a la libertad de conciencia (Art. 18), a decir libre y responsablemente el número de hijos/as (Art. 42), y el acceso a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud (Art. 49). Adicionalmente, en el Artículo 45, la Constitución Política establece que *“el adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral”*, siendo deber del Estado y la sociedad garantizar la participación activa de las y los adolescentes en todos los organismos que tengan injerencia en la protección, educación y progreso de este grupo de población.

En 1992, la Corte Constitucional de Colombia elabora la Sentencia T-440 del 2 de julio de 1992 en la cual le da un plazo de doce (12) meses al Ministerio de Educación Nacional (MEN) para realizar los cambios necesarios para garantizar, desde el inicio del calendario escolar de 1994, la Educación Sexual en todos los centros educativos del país públicos y privados, en los cuales se realizarán *“con carácter obligatorio, proyectos de educación sexual como componente esencial del servicio público educativo”* (Artículo 3, Sentencia T-440 de 1992, pág. 27), reconociendo así el derecho de los niños, niñas y adolescentes (NNA) a este tipo de educación. Esta decisión se argumenta en el hecho de que *“una Educación Sexual deficientemente concebida y practicada, puede interferir en los derechos a la intimidad y al libre desarrollo de la personalidad del niño”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 22), lo que violaría el Artículo 15 de la Constitución Política de 1991, mencionado anteriormente. Adicionalmente, la Sentencia establece que *“el individuo tiene el poder de regular su propia conducta sexual y decidir sobre los límites y motivos para permitir que otros influyan en el proceso autónomo y sobre de autodeterminación de su personalidad”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 22), lo cual se alinea al Artículo 16 de la Constitución Política de 1991.

La Sentencia T-440 de 1992 identifica como función de la Educación Sexual el proveer a las y los estudiantes con *“elementos objetivos para contribuir a su reflexión y a una más clara, racional y natural asunción de su corporeidad y subjetividad”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 21), si bien reconoce que las elecciones y actitudes que se adopten en el marco de la

sexualidad hacen parte de la intimidad y la personalidad de los sujetos, con la Educación Sexual se busca que sean conscientes y responsables. De esa manera, la Educación sexual representa *“un esfuerzo consciente de comunicación y transparencia entre las diferentes generaciones con miras a que los NNA, de acuerdo con sus condiciones emocionales y condiciones cognitivas, puedan asumir, enfrentar y superar feliz y enriquecedoramente cada etapa de su evolución personal, de modo que alcancen un pleno y armonioso desarrollo”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 20).

Un avance fundamental que logró la Sentencia T-440 de 1992 en Colombia fue cimentar legalmente que el Estado colombiano tiene permitido participar en la Educación Sexual, aun cuando se reconoce que es un *“un asunto que incumbe de manera primaria a los padres”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 21). Basándose en el artículo 67, Inciso 6 de la Constitución Política de 1991 que establece que dentro de la facultad del Estado de regular y ejercer la inspección y vigilancia de la educación se incorpora el poder de planear y dirigir el sistema educativo con miras a lograr la mejor formación moral, intelectual y física de las y los estudiantes. Reconociendo así el rol fundamental que juega la escuela en impartir conocimientos sobre Educación Sexual, en la medida que *“por acción o abstención, [la escuela] refuerza distorsiones o deja de suplir vacíos que en esta materia suelen dejar los padres”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 20).

Si bien la Corte Constitucional de Colombia por medio de esta Sentencia reconoce el rol primordial que juega la familia en el desarrollo de la Educación Sexual de sus hijas e hijos, estableciendo que *“los padres tienen derecho a solicitar periódicamente información sobre el contenido y métodos empleados en los cursos de Educación Sexual, con el fin de estar seguros si éstos concuerdan con las propias ideas y convicciones”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 22), invitando a los padres y educadores a mantener una comunicación y cooperación constante sobre los contenidos de los cursos de Educación Sexual. La Corte Constitucional es enfática en aclarar que esto no exime a los NNA de su derecho a recibir este tipo de educación, estableciendo que *“el respeto del derecho de los padres a educar no significa el derecho a eximir a los niños de dicha educación, por la simple necesidad de mantener a ultranza las propias convicciones religiosas o filosóficas”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 22). Lo anterior constituyó otro logro fundamental de esta Sentencia, en la medida que

establece los límites entre la coordinación necesaria y pertinente que debe darse entre padres y madres de familia y el centro educativo sobre los contenidos y metodologías empleadas en los cursos de Educación Sexual en el país.

En 1993, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emite la Resolución 3393 de 1993 para dar cumplimiento a lo resuelto en dicha Sentencia. Por medio de la Resolución 3393 de 1993 se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en todos los niveles de la educación básica del país (primaria, secundaria, media). El proceso de elaboración de esta Resolución, liderado por el MEN, consistió en primer lugar en un proceso consultivo con especialistas en materia de Educación Sexual durante los días 17 y 18 de junio de 1993, en el cual se formularon las recomendaciones que se incluirían finalmente en la Resolución (Sentencia T-368 de 2003, Corte Constitucional de Colombia, pág. 37).

La Resolución 3393 de 1993 dictamina que *“por ser la sexualidad parte fundamental de la personalidad de todos los seres humanos, que incide en las relaciones interpersonales que se establecen en el ámbito familiar, social y amoroso, la educación sexual, sólidamente fundamentada en los avances de la ciencia y la pedagogía, debe propiciar y favorecer en todos los estudiantes una formación rica en valores, sentimientos, conceptos y comportamientos para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía, cuya base fundamental sea el afecto y la igualdad entre las personas.”* (Artículo 2, Resolución 3393 de 1993, pág. 3). Con lo cual se espera que al final del ciclo educativo las y los estudiantes puedan comprender su comportamiento sexual y el de los demás, respete a los demás como iguales, reconozca los derechos y deberes sexuales propios y de los demás, tenga conciencia que la Educación Sexual comienza desde el nacimiento y dura toda la vida, esté capacitado para emprender una vida en pareja y eventualmente construir una familia, asuma una actitud crítica frente a los estereotipos de género, analizar mitos y tabúes sobre la sexualidad, pueda tomar decisiones responsables respecto al ejercicio de su sexualidad y pueda expresarse sobre ella con tranquilidad que los conlleve a vivir una sexualidad de corte humanista, desmitificada, sana, responsable, gratificante y enriquecedora de la personalidad.

La Resolución 3393 de 1993 en su Artículo 3ro expone que el proyecto educativo institucional que se desarrolle en torno a la Educación Sexual debe tener en cuenta las características socioculturales de las y los estudiantes y de la comunidad de la que forman parte, así como el nivel de desarrollo de las y los estudiantes; y que deberá impartirse con mecanismos distintos a los utilizados en las clases convencionales, articulando sus contenidos con otros programas afines que se desarrollen dentro de la institución educativa. Además, para evitar que situaciones como la que dio origen a la Sentencia T-440 de 1992 vuelvan a ocurrir en los centros educativos del país, la Resolución 3393 de 1993 en su Artículo 5 establece que *“el MEN promoverá la educación sobre sexualidad humana dentro de programas de formación de docentes, cuyo objetivo sea brindar conocimientos e instrumentos que les permita la elaboración, organización, desarrollo y posterior aplicación de proyectos de educación sexual”* (Resolución 3393 de 1993, pág. 8).

No obstante, la Resolución 3393 de 1993 establece que el rol del Ministerio de Educación Nacional es el de asesorar a las Secretarías de Educación departamentales y distritales en la elaboración del proyecto educativo institucional sobre Educación Sexual, para lo cual deberá elaborar orientaciones y guías que *“ilustren el diseño, administración y evaluación de los proyectos institucionales de Educación Sexual”* (Artículo 4 Resolución 3393 de 1993, pág. 7). En este sentido, la responsabilidad en la aplicación de los proyectos institucionales de Educación Sexual recae en los centros educativos, los cuales se fundamentarán en las guías y orientación recibidas por parte de su respectiva Secretaría de Educación y quienes evaluarán su implementación de manera periódica (Artículo 6, Resolución 3393 de 1993, pág. 8).

En 1994, el Estado colombiano emite la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, más conocida como la *Ley General de Educación*, la cual reglamenta lo contenido en la Resolución 3393 de julio de 1993 emitida por el MEN. Definiendo en su Artículo 13 como objetivo común de todos los niveles de educación impartidos a nivel nacional, el desarrollo de una sana sexualidad que promueva el *“conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable”* (Ley 115 de 1994,

Artículo 13, inciso d, pág. 4). Y en el Artículo 14, Inciso E, establece a la Educación Sexual como parte de la enseñanza obligatoria a impartirse en los centros educativos del país, la cual debe ser *“impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad”* (Ley 115 de 1994, Artículo 14, inciso e, pág. 5). Los aspectos pedagógicos y organizativos generales de la Ley 115 de 1994 fueron reglamentados por el Decreto 1860 de 1993 del MEN cuyo Artículo 14 reglamenta los contenidos del proyecto educativo institucional en Colombia, el cual en su inciso 6 incluye a la Educación Sexual (Decreto 1860 de 1993, Artículo 14, Inciso 6, pág. 7).

La obligación legal de los centros educativos de impartir Educación Sexual se evidenció en los contenidos de los Planes Decenales de Educación, específicamente en los decenios de 1996-2005 y de 2006-2016. El Plan Decenal de Educación 1996-2005, establece dentro de su segunda estrategia *“Elevar la Calidad Educativa”* para lo que es indispensable el desarrollo de acciones para innovar y resolver problemas cruciales de los procesos de formación, entre los cuales se incluye la Educación Sexual (MEN 1996, pág. 12). Vale la pena resaltar que el Plan Decenal de Educación 1996-2005 no ofrece un listado de acciones ni indicadores específicos bajo cada una de las estrategias que propone, solamente da lineamientos generales.

En esta línea, el Plan Decenal de Educación 2006-2016, también conocido como *Pacto Social por la Educación*, estableció metas y acciones claras respecto al avance que se quería lograr durante el decenio en la implementación de la cátedra de Educación Sexual en los centros educativos del país buscando lograr un incremento progresivo del número de centros educativos, entes territoriales y organizaciones de la sociedad civil que implementaran proyectos pedagógicos de Educación para la Sexualidad con un enfoque de derechos, así como los programas de formación docente en esta temática (MEN 2006, pág. 64). Adicionalmente, es el primer Plan Decenal de Educación que bajo su componente de *“Desarrollo Infantil y Educación Inicial”* (MEN 2006, pág. 180) reconoce la necesidad de implementar proyectos pedagógicos transversales en Educación para la Sexualidad y de construcción de ciudadanía en los programas de infancia y en la formación de agentes educativos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) también ha realizado alianzas con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) para el desarrollo de programas que promuevan la Salud Sexual y Reproductiva en las y los adolescentes y jóvenes colombianos. El primero de ellos data de 1999 y fue titulado *Educación en Salud Sexual y Reproductiva de jóvenes y para jóvenes*, con el cual se caracterizó “a los/las jóvenes escolarizados y no escolarizados de los departamentos de Bolívar, Cauca, Córdoba, Nariño y Sucre en aspectos relacionados con sexualidad, salud sexual y reproductiva y sus relaciones de género” (Duque, 2016, pág. 89).

Luego, en 2008, lanzaron el *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía* (PESCC) diseñado para cubrir las brechas y vacíos en la implementación de la educación sexual en los centros educativos (MEN & UNFPA, 2008a, pág. 10). Este programa busca el desarrollo de Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad en los centros educativos que promuevan el desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones informadas, responsables y autónomas sobre el propio cuerpo, valorando la pluralidad de identidades y formas de vida, y promoviendo relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas (MEN & UNFPA, 2008a, pág. 7). En resumen, el PESCC se caracteriza por: a) tener procesos participativos que involucra a toda la comunidad educativa (docentes, directivos, estudiantes, padres y madres de familia), b) ser transversal a espacios institucionales y no curriculares, y c) parte de situaciones cotidianas que convierte en oportunidades pedagógicas para el desarrollo de competencias que ayuden a la formulación de un proyecto de vida con sentido (MEN & UNFPA, 2008b, pág. 5).

Si bien el PESCC ofrece contenidos y metodologías claras, además de un acompañamiento técnico para la formación de docentes, no se aplica en todas las instituciones educativas (en 2013, se aplicaba en el 17% de las instituciones educativas a nivel nacional), y aquellas escuelas que lo aplican lo hacen como un programa transversal dentro del currículo escolar (Vargas et al., 2013). Hasta el momento los estudios sobre Educación Sexual que se han realizado en Colombia coinciden en la necesidad de ampliación de la oferta de educación sexual integral en las escuelas (específicamente refiriéndose a la necesidad de una mayor implementación del programa PESCC) y la falta de consistencia en la forma de

implementación de los componentes de Educación Sexual en las escuelas (Vargas et al., 2013; Vargas, 2014). Esto puede explicarse por el hecho de que todo el marco legal que rige a la Educación Integral para la Sexualidad en Colombia establece la libertad de cátedra a las escuelas en definir los contenidos, quién, cómo y dónde se imparten las sesiones sobre estos temas dentro de la agenda escolar (MEN y UNFPA, 2008; Vargas et al., 2013; Vargas, 2014).

Los esfuerzos desde la esfera educativa en la instauración de espacios en los que se aborde la Educación Integral para la Sexualidad en Colombia han sido complementados por la elaboración de políticas y estrategias nacionales para la promoción de la salud sexual y reproductiva, y los derechos sexuales y reproductivos especialmente entre los niños, niñas y adolescentes. Estas políticas y estrategias, además de estar basadas en el marco legal analizado, se sustentan fuertemente en el Código de Infancia y Adolescencia de Colombia instaurado por medio de la Ley 1098 de 2006. Este Código reconoce como una de las obligaciones del Estado colombiano con los NNA el *“prevenir y atender la violencia sexual, las violencias dentro de la familia y el maltrato infantil, y promover la difusión de los derechos sexuales y reproductivos”* (Ley 1098 de 2006, Artículo 41, Inciso 28), consolidando de esta forma los derechos sexuales y reproductivos específicamente para los NNA³, los cuales se basaron en los incluidos en la Constitución Política de 1991. Respecto al acceso a la Educación Integral para la Sexualidad, el Código de infancia y Adolescencia de 2006 reconoce como obligación complementaria de las Instituciones Educativas el *“orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja.”* (Ley 1098 de 2006, Artículo 44, Inciso 10).

Como se ha mencionado anteriormente, el Estado colombiano reconoce que la enseñanza en temas de sexualidad y salud reproductiva son *“un asunto que incumbe de manera primaria a los padres”* (Sentencia T-440 de 1992, pág. 21), pero que constitucionalmente el Estado también tiene el deber de impartirlos en los centros educativos manteniendo una coordinación

³ Todos los NNA de nacionalidad colombiana, según el Código de Infancia y Adolescencia de 2006, tienen derecho a la vida y a la calidad de vida (art 17), la integridad personal (art 18), a la protección (art 20) especialmente en el inciso 18 del art 20 se establece que los NNA tienen derecho a ser protegidos de la transmisión del VIH-SIDA y las ETS, a la salud (art 27), la educación (art 28), a la participación para el ejercicio de sus derechos y libertades (art. 31), a la asociación y reunión (art 32), a la intimidad (art 33) y al acceso a la información (art 34).

constante con los padres y madres de familia. En este sentido, el Código de Infancia y Adolescencia 2006 (Ley 1098) establece en su Artículo 39 como obligación de la familia promover el ejercicio responsable de los derechos sexuales y reproductivos y colaborar con la escuela en la educación sobre este tema, complementando la patria potestad del Estado, con lo que se asegura la máxima satisfacción de los derechos de los NNA (Ley 1098 de 2006, Artículo 14).

En términos de políticas, Colombia elaboró su primera *Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva* en el año 2003, aplicable para el periodo 2003-2007. Esta política estuvo basada en los acuerdos adquiridos por Colombia en la Conferencia Mundial de Población de El Cairo de 1994 y la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres de 1995 (Ministerio de Protección Social, 2003), y se fundamenta en una visión de derechos, ratificando el derecho a una vida digna, al acceso universal de salud, a la libertad de ejercer su sexualidad y sus derechos sexuales y reproductivos, todos consagrados en la Constitución Política de 1991. Es decir, la *Política Nacional de Salud sexual y Reproductiva 2003-2007* se mantiene en la línea de concebir a los derechos sexuales y reproductivos como derechos fundamentales. Esta política fue actualizada en 2014 por la *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos 2014-2021*, la cual además de manejar un enfoque de derechos incorpora el enfoque poblacional y el de género; su objetivo es avanzar en el reconocimiento de los derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos humanos, y en fortalecimiento y ampliación de cobertura del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía [PESCC] por medio de la capacitación docente y el uso de nuevas tecnologías con acciones de acuerdo a los contextos específicos y particularidades socioculturales (Ministerio de protección Social et al, 2014).

Como complemento a las Políticas de Salud Sexual y Reproductiva, Colombia ha desarrollado desde el año 2012 dos estrategias nacionales para la prevención del embarazo adolescente, la *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente 2012-2014* y la *Estrategia de Atención Integral para los niños, niñas y adolescentes con énfasis en prevención del embarazo en la infancia y adolescencia 2015-2025*, que han incluido el componente de la Educación Integral para la Sexualidad.

La primera, la *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente 2012-2014* incluida en el Documento Conpes Social⁴ 147 de 2013 que ofrece lineamientos para la definición de la estrategia de prevención del embarazo adolescente entre la población de 6 a 19, y que busca mejorar la calidad de la educación sexual que se imparte en el país, tanto a nivel escolar como en espacios no escolarizados, por medio de la instauración de sistemas de vigilancia y retroalimentación de la implementación de estos procesos educativos, y brindando asistencia técnica (DNP et al, 2012). Específicamente, promoviendo la ampliación de la cobertura del programa PESCC y su articulación con otros mecanismos de formación dirigidos a la población objetivo para generar en ella competencias en salud sexual y reproductiva y en derechos sexuales y reproductivos (DNP et al, 2012, pág. 50).

La Estrategia 2012-2014 para la prevención del embarazo adolescente sentó las bases para el diseño de la *Estrategia de Atención Integral para los niños, niñas y adolescentes con énfasis en prevención del embarazo en la infancia y adolescencia 2015-2025* que representa un “conjunto de decisiones políticas y acciones planificadas de carácter nacional y territorial dirigidas hacia la promoción y garantía del desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, con énfasis en la prevención de su embarazo y la reducción del embarazo subsiguiente, en el marco de la promoción de los derechos sexuales y reproductivos” (Ministerio de Salud y Protección Social & UNFPA, 2017, pág. 22). Esta Estrategia está dirigida a la población entre 6-19 años proponiendo estrategias específicas a cada intervalo de edad, y busca “brindar a los establecimientos educativos herramientas pedagógicas concretas que permitan desarrollar procesos de educación para la sexualidad desde un enfoque integral en el marco de proyectos pedagógicos transversales articulados, pertinentes al contextos y acordes a cada etapa del ciclo vital” (Ministerio de Salud y Protección Social & UNFPA, 2017, pág. 29).

La implementación de las políticas de salud sexual y reproductiva así como las estrategias nacionales de prevención del embarazo adolescente fueron reforzadas por el Decreto 2968

⁴ El Conpes es el Consejo Nacional de Política Económica y Social de Colombia que fue creado por la Ley 19 de 1958, Se reconoce como la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país desarrollando documentos con lineamientos para el desarrollo de políticas generales. Fuente: <https://www.dnp.gov.co/CONPES>

de 2010 con el que se crea la *Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos* compuesta por el Ministerio de Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones, (MinTic), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Esta comisión tiene entre sus objetivos: a) coordinar la formulación e implementación de planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de políticas relacionadas con la promoción y garantías de los derechos sexuales y reproductivos, b) recomendar actualizaciones a la legislación vigente sobre promoción y garantía de derechos sexuales y reproductivos, c) hacer el seguimiento y la evaluación de programas, estrategias y acciones relacionadas a los derechos sexuales y reproductivos (Decreto 2968 de 2010, Artículo 3, pág. 3). Es decir, a través de un grupo interinstitucional ha promovido específicamente la implementación de este tipo de estrategias y políticas en el marco de la promoción de los derechos sexuales y reproductivos de la población colombiana.

Específicamente en entornos educativos, la Ley 1620 de 2013 (reglamentada por el Decreto 1965 de 2013), fortaleció la implementación de estas políticas y estrategias por medio de la creación del “*Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, y la prevención y mitigación de la violencia escolar*” que tiene entre sus objetivos “*promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar*” (Ley 1620 de 2013, Artículo 4, pág. 2).

Es posible concluir entonces que Colombia tiene un marco legal sólido que promueve la adopción de Educación Integral para la Sexualidad desde hace más de tres décadas, que ha reconocido a los derechos sexuales y reproductivos como derechos fundamentales de la población, estableciendo además que para gozar a plenitud de estos derechos es importante

acceder a contenidos educativos sobre sexualidad y derechos en espacios formales y no formales de educación. El Estado colombiano define a la Educación para la Sexualidad como *“aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos, sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas, democráticas y responsables”* (Ley 1620 de 2013, pág. 1).

Lo expuesto hasta el momento permite evidenciar que Colombia tiene, desde el nivel legal, herramientas que reglamentan y validan la implementación de cátedras de este tipo en las escuelas. Es importante destacar que todos los instrumentos legales revisados establecen el principio de libertad de cátedra dentro de los centros educativos, es decir, ellos pueden determinar la mejor forma y el tipo de recursos que requieren para implementarlos (MEN y UNFPA, 2008; Vargas et.al, 2013; Vargas, 2014).

Un tema que se aborda poco dentro de los planes, estrategias y programas revisados es cómo se da la implementación de lo establecido dentro del marco legal analizado, por lo que no es posible conocer con precisión si estos instrumentos han contribuido a derribar barreras morales e ideológicas históricas que han condicionado el tipo de Educación Integral para la Sexualidad que se ofrezca en Colombia. Por lo que menciona Vargas (2014), pareciera que aún queda mucho por avanzar en la implementación de estos espacios en las escuelas para que vayan acorde con el tipo de competencias que desde el marco legal se pretende generar en los niños, niñas y adolescentes colombianos.

Actualmente, en Colombia únicamente la *Estrategia de Atención Integral para los niños, niñas y adolescentes con énfasis en prevención del embarazo en la infancia y adolescencia 2015-2025* contempla acciones específicas para la implementación de Educación Integral para la Sexualidad en las escuelas, aunque también plantea la elaboración de un nuevo plan curricular inspirado en los avances del programa PESCC del MEN, pero hasta el momento

no se cuenta con documentación referente a la nueva estructura de contenidos que plantea. Así como tampoco se cuenta con datos de acceso libre que evidencien los avances conseguidos con el programa PESCC del MEN, los cuales se plantearon ser monitoreados dentro del Plan Decenal de Educación 2006-2016.

3.3.7 Definición de Educación Integral para la Sexualidad en esta investigación

El concepto de Educación Integral para la Sexualidad que se aplicará en esta investigación se basa en los planteamientos de Elia (2000), Ingham (2005), Braeken & Cardinal (2008), Ingham y Hirst (2010), Jones (2011), Ponzetti (2016) y UNESCO et. al (2018), reconociendo a este tipo de educación como un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo con contenidos adecuados tanto al contexto sociocultural como a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los individuos, y con el cual se busca equiparlos con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promoverán su desarrollo humano, social y empoderamiento, que les permitirá desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas, cuestionar mandatos de género tradicionales, tomar decisiones informadas sobre el ejercicio de su sexualidad, y comprender, garantizar y proteger sus derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos por medio del fortalecimiento y ejercicio de su ciudadanía⁵.

Esta definición engloba a su vez el entendimiento que se tiene desde el nivel legal, programático y político de la Educación Integral para la Sexualidad en Colombia, particularmente en lo establecido en la Ley 155 de 1994 y la Ley 1620 de 2013, así como en los programas educativos nacionales promovidos desde el Ministerio de Educación Nacional y las Estrategias Nacionales de Prevención del Embarazo Adolescente.

Adicionalmente, la definición también tiene un enfoque basado en derechos (Braeken y Cardinal, 2008) por medio del cual se busca el cuestionamiento de los roles de géneros tradicionales y estereotipos sociales que limitan el ejercicio pleno de la sexualidad, este enfoque ve el acceso a la Educación Integral para la Sexualidad como un proceso político,

⁵ Por Ciudadanía se entiende la capacidad de los individuos de reconocerse como integrante del ordenamiento social particular donde convive y del cual comprende sus valores, costumbres, tradiciones, normas, comportamientos y formas de comunicación. La ciudadanía se ejerce por medio de la participación en la construcción, transformación y mejoramiento del contexto en el que se desarrolla (MEN & UNFPA, 2018a).

social, filosófico y de desarrollo para el empoderamiento de los individuos que incrementa su capacidad de pensamiento crítico con el que se espera puedan cuestionar y cambiar las relaciones de poder existentes para garantizar el acceso y ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos por medio de la construcción y fortalecimiento de su ciudadanía.

En términos de los aspectos de la sexualidad que engloba el concepto de Educación Integral para la Sexualidad, Unesco et al (2008) propone que pueden clasificarse en cuatro tipos: cognitivos, emocionales, físicos y sociales. No obstante, en esta investigación se plantea, de manera preliminar, una clasificación ligeramente diferente, basada en los planteamientos de Ingham y Hirst (2010), y que tiene en cuenta los alcances establecidos desde el marco legal al tipo de contenidos y conocimientos de este tipo de educación en Colombia.

Se plantean entonces los siguientes cuatro componentes: a) Temas físicos y biológicos, b) Derechos Sexuales y Reproductivos, c) Bienestar emocional y Relaciones, y d) Desarrollo de habilidades y competencias; en esta clasificación se plantea incluir dentro de los aspectos físicos y biológicos los indicadores que guarden relación al conocimiento y prácticas alrededor del cuerpo, incorporando así los componentes Físico y Cognitivo planteados por Unesco et al (2018). El componente de Desarrollo de habilidades y competencias, el cual si bien no es resaltado de forma explícita en el planteamiento de Unesco et al (2018), sí es resaltado por Ingham y Hirst (2010) como un contenido primordial de los programas de educación integral para la sexualidad.

Específicamente, para la construcción del índice a desarrollarse, se plantea de forma preliminar construirlo con las dimensiones b) y d), en la medida que la definición adoptada de educación integral para la sexuales abarca el empoderamiento, la generación de conocimientos, fortalecimiento de la autoestima, acceso a servicios, construcción y manejo de relaciones, el placer de ejercer la sexualidad y la construcción de ciudadanía de las y los adolescentes y jóvenes que la reciben (Elia, 2000; Ingham, 2005; Ingham y Hirst, 2010), los cuales son componentes que han probado generar un mayor efecto en las decisiones sexuales y reproductivas de los individuos otorgándole el carácter de integral a este tipo de educación para la sexualidad (Braeken y Cardinal, 2008; Ponzetti, 2016).

Como se ha mencionado a lo largo del capítulo, la investigación se enfoca en el estudio de la implementación de la Educación Integral para la Sexualidad en la escuela, es decir, no se considera la implementación de este tipo de educación en espacios no escolarizados. Se limitó el alcance dentro de la escuela en la medida que es lugar donde mayor tiempo pasan los individuos, especialmente las y los adolescentes y jóvenes, provee la oportunidad para un aprendizaje coordinado y fiable sobre la sexualidad, y también por ser el lugar que estructura la experiencia educativa dependiendo de la etapa de desarrollo de los individuos que coincide con el tipo de implementación de los contenidos que plantean los programas educativos en Educación Integral para la Sexualidad dependiendo del rango de edad de sus participantes (Kirby, 2002; Iyer y Aggleton, 2013; Unesco et al, 2018; Ponzetti, 2016). Además, por el tipo de eventos estudiados (primera relación sexual, primera unión, primer nacimiento), permite controlar que la recepción de este tipo de educación haya podido ocurrir antes de que hayan tenido lugar dichos eventos.

Si bien, como menciona Allen (2005), las escuelas tradicionalmente han visto a la sexualidad como una barrera para el rendimiento académico, la implementación de este tipo de contenidos dentro de espacios escolarizados permite a las y los adolescentes y jóvenes recibir información adecuada que les permita tomar decisiones informadas sobre su sexualidad (Ingham y Hirst, 2010) que promoverá el ejercicio y defensa de sus derechos sexuales y reproductivos.

Por último, es necesario mencionar las limitaciones para la implementación de la definición de Educación Integral para la Sexualidad propuesta en esta investigación, las cuales están relacionadas con el tipo de datos que se tiene disponible para este estudio. La primera limitación hace referencia a que no es posible conocer las características del sistema escolar en la que las mujeres y hombres jóvenes colombianos recibieron este tipo de educación, es decir, no es posible saber las características de la infraestructura escolar ni el tipo de escuela (pública/privada/nocturna), así como tampoco el ambiente escolar en términos de la percepción y aceptación de los aspectos de la sexualidad que plantean los contenidos de la Educación Integral para la Sexualidad.

La segunda limitación se relaciona al desconocimiento que se tiene sobre las características de los programas educativos de Educación Integral para la Sexualidad en cada escuela a la que asistió la población de estudio, no es posible conocer la intensidad horaria destinada a este tipo de educación, ni el horario en el cual se imparten las sesiones, si es una clase regular o una actividad extracurricular, tampoco se cuenta con información sobre los materiales y el tipo de estrategias metodológicas utilizada en la escuela para la transmisión de estos conocimientos. Adicionalmente, no se tiene información sobre el nivel de preparación ni las credenciales de las personas encargadas de implementar los programas de Educación Integral para la Sexualidad en la escuela, de hecho, no es posible saber qué tipo de persona dio las sesiones a los individuos, si fue un profesor, un personal de la salud y/o si fue impartida por pares de las y los estudiantes. Es importante tener en cuenta que en Colombia el marco legal que rige la implementación de este tipo de programas a nivel escolar establece la libertad de cátedra a las escuelas en definir los contenidos, quién, cómo y dónde se imparten las sesiones sobre estos temas dentro de la agenda escolar (MEN y UNFPA, 2008; Vargas et.al, 2013; Vargas, 2014).

Una tercera limitación está relacionada con el periodo de tiempo cubierto que se cubre con la encuesta de 2015, haciendo que el marco legal y programas desarrollados luego de esta fecha no podrá ser incluidos dentro del estudio de las trayectorias sexuales y reproductivas en mujeres y hombres jóvenes colombianos. De hecho, los marcos legales que han podido influir sobre el tipo de educación integral para la sexualidad recibida en la escuela por la cohorte de hombres y mujeres entre 25-29 años al momento de la encuesta son los realizados hasta el año 2008, año en el que se estima esta cohorte terminó su ciclo de formación escolar básico. Sin embargo, es importante tener en cuenta los desarrollados hasta 2015 en la medida que han podido incidir en el tipo de respuestas obtenidas en el módulo de ESI incluido en la encuesta, principalmente por el carácter gradual de los cambios que pretende generar este tipo de educación, además de ser este el horizonte temporal de la fuente de datos. No obstante, la selección la cohorte de edad es clave en la medida que es que desde el inicio de su etapa escolar fue amparado por el marco legal que estableció la obligatoriedad de las cátedras de educación integral para la sexualidad en las escuelas de Colombia.

Por último, la definición y medición propuesta para esta investigación de la Educación Integral para la Sexualidad se basa únicamente en los conocimientos que fueron impartidos a las mujeres y hombres jóvenes colombianos durante su época escolar. Por ejemplo, no es posible saber de forma directa si la recepción de ciertos contenidos de Educación Integral para la Sexualidad conllevó o no a la discusión o desconstrucción de idearios de género tradicionales, pero junto con la definición de género planteada en esta investigación se le podrá dar una aproximación indirecta.

No obstante, el abordaje que se propone de la Educación Integral para la Sexualidad permitirá conocer el tipo de contenidos que son abordados en los programas educativos de este tipo implementadas en las escuelas colombianas, al igual que la temporalidad en la que fueron recibidos, y cómo estos dan forma a sus trayectorias sexuales y reproductivas en un momento específico del tiempo. Esta investigación plantea entonces un aporte innovador para Colombia en la medida que permitirá estudiar cómo el acceso a los conocimientos de Educación Integral para la Sexualidad en determinados momentos de la vida de las y los adolescentes y jóvenes colombianos repercuten en el tipo de trayectoria sexual y reproductiva que experimentan.

3.4 Curso de Vida y Trayectorias Sexuales y Reproductivas

Este apartado tiene como objetivo presentar los desarrollos teóricos sobre el curso de vida y las trayectorias sexuales y reproductivas que son relevantes para la investigación planteada, para lo cual el texto se ha estructurado en ocho secciones. La primera hace referencia a los orígenes y definición del curso de vida. La segunda sección introduce los elementos claves del curso de vida, así como sus principios básicos. Las secciones tres y cuatro abordan la importancia del contexto histórico y la estratificación en la estructuración del curso de vida.

Debido a que la investigación plantea la construcción de trayectorias sexuales y reproductivas, desde la sección quinta a la séptima de este capítulo se presentan los desarrollos teóricos asociados a tres eventos clave que hacen parte de la definición adoptada de este tipo de trayectorias, los cuales son, transición a la vida sexual, transición a la unión y

transición al primer nacimiento. En cada una de estas transiciones se incluyó una contextualización de su teoría para el caso de América Latina y el Caribe, la cual es la región dentro de la cual se enmarca el país seleccionado dentro de la investigación, con el fin de determinar si ofrece un contexto diferencial a los comportamientos esperados a nivel teórico.

Finalmente, el capítulo concluye con una sección sobre la definición de trayectorias sexuales y reproductivas que se desarrolla en esta investigación, exponiendo tanto sus alcances como limitaciones.

3.4.1 Orígenes y definición del curso de vida

El análisis del curso de vida nació de la necesidad de construir un marco teórico que estudiara de forma holística los eventos que ocurren a lo largo de la vida (Courgeau & Lelievre, 1997, pág. 12), por lo que, su desarrollo ofreció respuestas a problemas presentes en el estudio de la vida de los individuos tales como, la temporalidad de ocurrencia de los eventos, los efectos que tienen sobre la biografía personal la ocurrencia de ciertos eventos, el impacto del contexto histórico en la definición de transiciones y trayectorias a lo largo de la vida, así como concederle un peso a la agencia humana (Blanco, 2011, pág. 10).

Antes de la existencia de la noción del curso de vida, los científicos sociales buscaban estudiar los eventos de la vida de los individuos en su *estado puro*, es decir, trataban de aislar la ocurrencia de un único evento en una subpoblación que se mantenía constante en todas sus características a lo largo del tiempo, estudiando en ella la intensidad y calendario del evento únicamente en el tiempo en el que este estaba presente en el grupo (Courgeau & Lelievre, 1997, pág. 13, Elder et al, 2003, pág. 26). Este enfoque se aplicaba principalmente a través de dos métodos, el primero, un método estructural que analizaba, dentro de un intervalo de tiempo, las relaciones sociales y el efecto de un contexto social específico sobre el comportamiento de los individuos, y el segundo, un método dinámico o temporal con el que se le hacía seguimiento a la vida de los individuos a lo largo del tiempo, ambos métodos limitados al estudio de un único evento (Giele & Elder, 1998, pág. 23).

El enfoque de estudio de eventos en su *estado puro* presentaba importantes limitaciones tanto teóricas como metodológicas, debido a que, por un lado, planteaba estudiar por separado el efecto de la ocurrencia de eventos individuales en la vida de los individuos, evitando poder tener una lectura en conjunto, y eliminando la posibilidad de la ocurrencia simultánea y/o escalonada de diversos tipos de eventos, así como también del efecto del contexto socioeconómico e histórico en la medida que supone que el estado actual es independiente de la historia pasada de los individuos (Courgeau & Lelievre, 1997, pág. 13; Elder, 2002, pág. 195; Elder et al, 2003, pág. 26).

El enfoque del curso de vida representa un cambio en la forma en cómo se estudian las vidas humanas y su desarrollo (Elder, 1996, pág. 56), al ser un concepto que combina las diferentes etapas de la vida teniendo en cuenta el contexto dentro del cual se desarrollan los individuos (Elder, 2002, pág. 201). En resumen, el enfoque del curso de vida consiste en un conjunto interrelacionado de diversos tipos de trayectorias en un tiempo y contexto histórico determinado (Mortimer et al, 2005, pág. 131). Levy & Pavie (2005) plantean que el enfoque de curso de vida es la alternativa que se ha desarrollado desde las ciencias sociales para conceptualizar el tiempo como algo que está moldeado cultural, social e individualmente, es decir, que se construye y reconstruye dependiendo de su entendimiento dentro de la vida del individuo que va más allá de un marcador temporal (Levy & Pavie, 2005, pág. 5).

Con el desarrollo del enfoque del curso de vida las investigaciones sociales dejaron de enfocarse en el estudio de la ocurrencia de un único evento dentro de subpoblaciones homogéneas, para centrarse en el estudio de un conjunto de cursos de vida individuales que involucran la sucesión de diversos estados a lo largo del tiempo, y el patrón que sigan dependerá en cualquier momento de su historia pasada, sus orígenes sociales y la información previamente adquirida (Courgeau & Lelievre, 1997, pág. 16). Entonces, el enfoque del curso de vida es el resultado de las instituciones sociales, la cultura y la historia que se evidencian en las diversas formas de toma de decisiones en la población a lo largo del tiempo (Settersen & Gannon, 2005, pág.42).

Se podría decir entonces que el enfoque del curso de vida tiene tres características importantes: a) abarca todos los eventos que se consideran importantes sobre la vida humana dependiendo de la pregunta de la investigación; b) toma en cuenta que las vidas son procesos continuos que no pueden ser entendidos de forma adecuadas a través del análisis de eventos singulares; y c) tiene una perspectiva transversal e integradora del curso de vida (Levy & Pavie, 2005, pág. 5).

En este sentido, el enfoque del curso de vida se aleja de la idea inicial de estudiar poblaciones homogéneas, y se adapta a estudiar poblaciones que se vuelven cada vez más heterogéneas a lo largo del tiempo a medida que experimentan diversos tipos de eventos; es decir, es un método que analiza la heterogeneidad de la población por medio de un enfoque dinámico que permite la inclusión en el análisis de diferentes variables que dan cuenta de la heterogeneidad de los contextos dentro de los que se desarrollan los sujetos (Courgeau & Lelievre, 1997, pág. 17), y de esta forma se incorpora la naturaleza compleja del curso de vida que en cualquier momento depende de las experiencias y conocimientos adquiridos previamente sujetos (Courgeau & Lelievre, 1997, pág. 16).

3.4.2 Elementos clave y principios del curso de vida

Son tres los elementos para tener en cuenta cuando se utiliza el enfoque de vida, estos son: las trayectorias, las transiciones y los *turning points* o puntos de quiebre. A continuación, se da una explicación breve de cada uno de estos elementos.

3.4.2.1 Trayectoria

El concepto de trayectoria es principalmente usado para describir los movimientos que experimenta un individuo a lo largo de su curso de vida que toman lugar entre el nacimiento y la muerte de los sujetos (Levy & Pavie, 2005; pág. 12), por lo que algunos la consideran la visión de largo plazo del enfoque de curso de vida (Blanco, 2011, pág. 13).

Las trayectorias pueden variar de dirección, tipo, grado y proporción en la medida que no suponen un orden y velocidad específica de la gran diversidad de eventos que se pueden

experimentar a lo largo del curso de vida, no obstante, algunos tipos de trayectorias, por el tipo de eventos que las componen, tienen mayores probabilidades de ocurrencia respecto a otras, especialmente si son trayectorias vitales (Blanco, 2011, pág. 13).

Particularmente, las trayectorias sexuales y reproductivas hacen referencia a la secuencia de eventos vitales de la historia sexual y reproductiva de los individuos (Gonzales et al, 2018, pág. 1223) cuya temporalidad de ocurrencia se encuentra determinado por el contexto histórico, sociocultural y económico que repercuten en los procesos de toma de decisiones reproductivas (Reartes, 2016, pág. 4; Gonzales et al, 2018, pág. 1224).

En resumen, una trayectoria es una secuencia de transiciones y estados que ocurren a lo largo del curso de vida (Elder et al, 2003, pág. 27; Levy & Pavie, 2005, pág. 13), y no una colección de eventos o transiciones aisladas (Solís, 2016, pág. 194). Las transiciones, en su concepción más general, se entienden como periodos de cambio dentro del curso de vida (Levy & Pavie, 2005, pág. 13), mientras que los estados se refieren a los periodos de la vida caracterizados por una relativa estabilidad e incluso pueden verse como el periodo de estabilidad entre dos transiciones (Levy & Pavie, 2005, pág. 14); este periodo de tiempo entre dos transiciones se le conoce como duración, una duración larga se asocia con un aumento de la estabilidad del comportamiento de los individuos (Elder et al, 2003, pág. 27) que caracterizará el tipo de trayectoria vital dentro del que se enmarca.

3.4.2.2 Transición

Las transiciones, de acuerdo con lo mencionado en el apartado anterior, son entonces cambios de estado a lo largo del curso de vida (Blanco, 2011, pág. 13). Hareven (2000) las definen como procesos de cambio individual dentro de nociones de tiempo socialmente construidas. El concepto de transición se refiere a una noción de cambio, y pueden considerarse como cortos periodos de tiempo caracterizados por cambios acelerados que pueden experimentar los individuos (Bird & Krüger, 2005, pág. 174; Levy & Pavie, 2005, pág. 16).

Se pueden mencionar cinco características de las transiciones: a) siempre hacen referencia a su resultado o estado final al que se transita (Levy & Pavie, 2005, pág. 16); b) son procesos

que tienen lugar en periodos de tiempo relativamente cortos pero que pueden tener importantes repercusiones a largo plazo por medio de los efectos que puedan generar transiciones subsecuentes (Elder, 1998, pág. 3); c) tiene una noción no sólo individual sino también colectiva pues dependiendo del tipo de transición puede generar transiciones sociales (Levy & Pavie, 2005, pág. 16); d) se encuentran siempre contenidas dentro de las trayectorias dándoles forma y sentido (Elder, 1998, pág. 1); y e) se caracterizan por su temporalidad y secuencia de los cambios de estado que supone, es importante mencionar que las transiciones no son fijas y pueden ocurrir en cualquier momento del curso de vida, incluso algunas de ellas pueden ocurrir de forma simultánea lo cual puede generar significados diferenciados a los nuevos estados que asume el individuo (Bird & Krüger, 2005, pág. 186; Blanco, 2011, pág. 14).

En este sentido, las transiciones pueden generar cambios en la identidad de los individuos, tanto a nivel personal como social, que pueden dar cabida cambios significativos de comportamiento y en la forma en cómo se estructura el curso de vida (Elder et al, 2003, pág. 27; Bird & Krüger, 2005, pág. 185); en la medida que en las transiciones se asumen y entran a nuevos roles que pueden significar el acceso a nuevos derechos, obligaciones y facetas de identidad social de los sujetos (Blanco, 2011, pág. 14).

Es importante tener en cuenta la forma en cómo son definidas metodológicamente las transiciones. Si la transición es reducida a estudiar la ocurrencia de un suceso específico, sin tener en cuenta las implicaciones más amplias que significa el pasar de un estado a otro, así como la duración que toma dicho cambio, se reduciría al concepto de transición como un sinónimo de un evento (Bird & Krüger, 2005, pág. 175), el cual representa una marca entre un antes y un después en un momento del tiempo pero al que no necesariamente se le da una significación social y/o histórica (Levy & Pavie, 2005, pág. 19).

Finalmente, de acuerdo con Hareven (2000), muchas de las transiciones que experimenta un individuo a lo largo de su curso de vida pueden considerarse como *normativas* en la medida que la mayoría de los miembros de una población la experimentan, no obstante, hay otras transiciones que pueden ser críticas o incluso traumáticas, que pueden llegar a ser consideradas como *turning points* (Hareven, 2000, pág 156).

3.4.2.3 Turning Points

Los *turning points* son puntos de inflexión a lo largo del curso de vida (Hareven, 2000, pág. 156) que representan un cambio sustancial en la dirección de la trayectoria (Abbot, 2001, pág. 243; Elder et al, 2003, pág. 27; Levy & Pavie, 2005, pág. 17; Salas y Oliveira, 2009, pág. 270), el significado de este cambio es otorgado por los antecedentes socioculturales, la personalidad y las experiencias previas experimentadas de los individuos (Hareven 2000, pág. 157).

Un *turning point* no puede ser considerado como un evento de corta duración ni como una transición, sino como un proceso que implica una alteración del curso de vida que puede ser abrupta y caótica (Abbot, 2001, pág. 251), por lo que la identificación de un *turning point* sólo puede hacerse tiempo después de ocurrido el evento que se pueda determinar los verdaderos efectos que generó sobre la trayectoria de vida (Abbot, 2001, pág. 245).

Elder (1996) identificó cuatro principios básicos del enfoque del curso de vida, estos son: a) el principio del tiempo y lugar histórico, b) el principio del *timing*, c) el principio de las vidas interconectadas (*linked lives*), y d) el principio de la agencia humana (*human agency*); los cuales de forma conjunta y entrelazada generan los diferentes tipos de trayectorias observables en el curso de vida de individuos de una determinada población (Giele & Elder 1998, pág. 11).

El principio del tiempo y lugar histórico hace referencia a que el curso de vida de los individuos se encuentra inserto dentro de un contexto histórico en el que experimentan sus experiencias, lo cual se traduce, que un grupo de población nacido en un año específico se le atribuya, desde su nacimiento, un contexto histórico particular y una adscripción geográfica que puede determinar el tipo y cantidad de oportunidades que tengan a lo largo de su vida (Elder, 1996, pág. 59; Elder, 1998, pág. 4; Giele & Elder, 1998, pág. 26; Elder, 2002, pág. 202; Elder et al, 2003, pág. 31; Elder & Giele, 2009, pág. 9). Es importante mencionar que la influencia de la historia y el tiempo difiere dependiendo del lugar en el cual se sitúen los individuos (Elder, 1996), en la medida que este principio cobija diferentes niveles de la experiencia humana, desde las jerarquías sociales, las variaciones culturales y espaciales, las

características biológicas de los individuos (Elder & Giele, 2009, pág. 12), y el conocimiento de todo aquello que lo precedió (Blanco, 2011, pág. 15).

El principio del *timing* se refiere al efecto que tendría un determinado evento dentro del curso de vida y que depende del momento en el ocurre en la vida del individuo, es decir, es contingente a la cohorte específica de la cual forma parte y la cual se enmarca en un contexto histórico específico que determina sus recursos disponibles (Giele & Elder, 1998, pág. 27; Elder, 1998, pág. 4; Elder, 2002, pág. 203; Elder et al, 2003, pág. 31). La pregunta clave es entonces *cuándo* un evento o una transición ocurre dentro del curso de vida de un individuo, y si este es temprano o tardío respecto a la experiencia de otros y las expectativas normativas de la sociedad. Lo anterior puede conllevar a que un mismo acontecimiento tenga efectos diferenciales en diversos individuos dependiendo de sus edades y contextos socioculturales entre los que se destacan los arreglos familiares y mandatos de género dentro de las que se moldea su trayectoria de vida (Elder, 2002; Elder et al, 2003, pág. 31; Elder & Giele, 2009, pág. 14; Blanco, 2011, pág. 15). Esta pregunta va muy ligada al significado social del tiempo y la edad, el cual estructura al curso de vida a través de normas y sanciones sobre los tiempos socialmente aceptados para la temporalidad y orden de los eventos (Elder, 1996, pág. 60).

El principio de vidas interconectadas, *linked lives*, implica que las influencias sociales e históricas que moldean los cursos de vida se expresan a través de redes de relaciones compartidas (Elder, 1996, pág.61; Elder, 1998, pág. 5; Elder, 2002, pág. 204; Elder et al, 2003, pág. 32). Este principio se extiende más allá de la noción de vidas interdependientes (*interdependent lives*) fundamentándose más en la idea de trayectorias entrecruzadas (*interlocking trajectories*) (Elder, 1996, pág. 61-62), en la medida que los sucesos que definen una trayectoria pueden influenciar la manera en cómo otros individuos, pertenecientes a la misma red de relaciones compartidas, configuran su propia trayectoria por medio de fuerzas que refuerzan o contradicen una determinada dirección (Bird & Krüger, 2005, pág. 176). Lo anterior es posible debido a que las expectativas, las normas y las instituciones sociales son integradas al curso de vida por medio del ciclo familiar de la socialización y la sucesión generacional (Elder, 1996, pág. 61), dentro del cual algunas

trayectorias serán discontinuidades o interrupciones, y otras no, todo depende de cómo se asuman las expectativas sociales y culturales (Giele & Elder, 1998, pág. 26). Es importante recalcar que la vida cambia a medida que las relaciones y los roles sociales cambian (Elder et al, 2003, pág. 32; Elder & Giele, 2009, pág. 9), los cuales pueden generar la ocurrencia de *turning points* en el curso de vida de los individuos (Elder, 2002).

Finalmente, se encuentra el principio de la agencia humana (*human agency*), sobre el cual es necesario prestar especial atención en la medida que el curso de vida hasta cierto punto es una construcción personal (Settersten & Gannon, 2005, pág. 41). Este principio establece que los individuos construyen su propio curso de vida a través de sus elecciones y acciones las cuales se circunscriben a las oportunidades y limitaciones de sus condiciones históricas y sociales (Elder, 1998, pág. 5; Giele & Elder, 1998, pág. 27; Elder, 2002, pág. 205; Elder et al, 2003, pág. 30; Elder & Giele, 2009, pág. 10), no obstante los individuos que tengan condiciones contextuales más favorables, es posible que el ejercicio de su agencia sea más favorable (Mortimer et al, 2005, pág. 133). Dentro de estas limitaciones y oportunidades es donde los individuos, de manera consciente o inconsciente, toman sus decisiones que determinan su curso de vida (Elder, 1996, pág. 60; Carpenter, 2015, pág. 79), por lo cual no es sólo necesario tener en cuenta los contextos históricos y sociales en los que los individuos se desarrollan, sino también la forma en cómo cada individuo se orienta dentro de este contexto y determina cuáles son las decisiones más favorables (Mortimer et al, 2005, pág. 133), a lo cual se le conoce como *competencia planificadora (planful competence)* (Settersten & Gannon, 2005, pág. 40).

3.4.3 El tiempo histórico en el curso de vida

En el enfoque del curso de vida el tiempo opera tanto a nivel sociohistórico como a nivel personal (Elder et al, 2003, pág. 27), lo que lo hace un enfoque evolucionista e histórico por naturaleza e implique la sincronización del *tiempo individual*, el *tiempo familiar* y el *tiempo histórico* (Hareven, 1978, 1994, 2000).

De acuerdo con Hareven (1978, 2000), el enfoque del curso de vida está conformado por tres importantes dimensiones: a) *la sincronización de las transiciones individuales con las familiares* en la medida que los individuos están involucrados de forma simultánea en diferentes configuraciones del parentesco asumiendo en cada una un rol diferente; b) *el impacto acumulado de las transiciones previas del curso de vida en las subsiguientes*, dado que el enfoque del curso de vida analiza poblaciones que se mueven a lo largo de la historia cuya experiencia social no sólo está condicionada por el contexto social e histórico sino también por la experiencia previa de transiciones; y c) *la interacción entre las transiciones del curso de vida y el cambio histórico*, en la medida que los procesos históricos tienen un efecto en la temporalidad de las transiciones, tanto individuales como familiares, al igual que los factores demográficos, económicos y sociales, las normas familiares y culturales que pueden facilitar o frustrar los procesos de toma de decisión.

En este sentido, la perspectiva histórica del enfoque del curso de vida, además de suponer que el contexto es cambiante a lo largo del tiempo, permite descubrir las formas en cómo los eventos y circunstancias históricas afectan la experiencia de los diferentes grupos de edad que conforman la población, teniendo siempre en cuenta el contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven (Hareven, 1978, 1994, 2000). De esta forma, el enfoque del curso de vida ofrece un marco lógico integral que permite estudiar las relaciones intergeneracionales, y comprender cómo las experiencias vividas por generaciones previas afectan y pueden, hasta cierto punto, dar forma a las experiencias de las nuevas generaciones por medio de la configuración de la temporalidad de sus experiencias (Hareven, 1994).

Es importante recalcar que la definición de temporalidad que se maneja dentro del enfoque del curso de vida no es estrictamente cronológica, sino más bien es la sincronización y coordinación de varios relojes tanto a nivel individual, familiar y colectivo, cuya interacción varía a lo largo del tiempo histórico y depende de las configuraciones socioculturales, dándole así una lectura dinámica a las diversas transiciones que ocurren dentro del curso de vida en lugar de suponer que se segmenta en estados fijos (Hareven, 2000, pág. 152).

En resumen, las fuerzas históricas juegan un rol crucial dentro del enfoque del curso de vida en la medida que tienen un impacto directo en el tipo de trayectoria que experimentan los individuos en el momento en el que se enfrentan a ellas (Salas y Oliveira, 2009, pág. 270), y continúan teniendo un impacto indirecto por el resto de su curso de vida, lo cual da a entrever que las experiencias sociales de cada cohorte no sólo están definidas por los eventos y condiciones históricas que se encuentran en determinados periodos de la vida, sino por el impacto acumulativo de estos procesos históricos, los cuales se pueden perpetuar a lo largo de diversas generaciones (Hareven 1994; pág. 441, Hareven, 2000, pág. 155). De esta forma la perspectiva histórica dentro del enfoque del curso de vida es clave tanto para entender cómo la población es moldeada por su pasado, y cómo moldeará su futuro (Giele & Elder, 1998, pág. 281; Settersen, 1999, pág. 126).

Para entender la perspectiva histórica del enfoque del curso de vida existen dos conceptos que se deben clarificar y diferenciar, estos son los conceptos de cohorte y generación.

Una cohorte puede ser definida como un agregado de individuos que experimenta un evento común en el mismo intervalo de tiempo, lo cual hace que cada cohorte refleje un origen y momento histórico único (Ryder, 1965, pág. 845; Hareven, 1994, pág. 441; Elder & George, 2016, pág. 59). Por lo tanto, es posible decir que la pertenencia a una determinada cohorte es un proxy de la exposición al cambio histórico, aunque es necesario precisar que dicho cambio puede tener efectos diferenciados dentro de una misma cohorte dependiendo de las características socioculturales y económicas de sus miembros (Ryder, 1965, pág. 847; Elder et al, 2003, pág. 28). La definición de una cohorte por año de nacimiento es una de las múltiples opciones que existen para configurar una cohorte, de hecho, puede hacerse con base a cualquier evento que ocurra a un grupo de individuos del que se tenga una certeza teórica que ha generado cambios significativos al curso de vida (Settersen, 1999).

De acuerdo con Elder & George (2016), las cohortes tienen cinco características fundamentales que permiten entender y dimensionar el contenido y tamaño del cambio social que ocurre dentro de cada cohorte: a) su tamaño afectará la naturaleza y volumen del cambio social; b) las cohortes que se sitúan en la adolescencia y adultez temprana experimentarán mayor cambio social que aquellas que se ubican en etapas de desarrollo más avanzadas; c)

los flujos migratorios pueden generar cambios importantes en la composición de la cohorte; d) el cambio tecnológico es un potencial de diferencias entre cohortes por las nuevas habilidades y conocimientos que acarrea; y e) cambios sociales son más probables de adoptarse en cohortes jóvenes por su posible mayor apertura al cambio respecto a las cohortes anteriores (Elder & George, 2016, pág. 61). No obstante, es importante matizar que la materialización de estas características está muy ligada al momento histórico en el que se crea la cohorte.

Por su parte, el concepto de generación ha tenido múltiples usos, ha sido usado para diferenciar niveles en redes extensas de parentesco (Hareven, 1994, pág. 441), para referenciar una etapa específica del curso de vida en el que un determinado grupo de población se encuentra, para definir a un grupo de personas que convive en el mismo periodo histórico, y para clasificar a un grupo población en un determinado rango de edad (Settersen, 1999, pág. 109). Pero, independientemente de la definición que se le otorgue, el concepto de generación ha probado ser inadecuado en la medida que carece de una conexión con el tiempo histórico, pues prioriza que el grupo de personas que lo conforman compartan valores y creencias en lugar de un momento histórico común a todos los individuos que la conforman, lo cual conlleva a que dentro de una generación se mezclen diferentes tiempos históricos (Giele & Elder, 1998, pág. 284; Elder et al, 2003, pág. 27).

Entonces, es posible decir que una generación es un conjunto de cohortes (Hareven, 1994, pág. 442). Una generación inicia con una cohorte, pero una cohorte se convierte en una generación sólo cuando desarrolla una consciencia distintiva que puede ser dada por la ocurrencia de un evento disruptivo que altere el curso de vida de sus integrantes (Elder & George, 2016, pág. 64).

Tal como lo expone Ryder (1965), cada individuo obtiene desde su nacimiento una configuración sociocultural específica, lo que hace que cada nueva cohorte de individuos tenga un contacto nuevo con la herencia social e histórica del momento temporal en el que se crea, por lo cual cada nueva cohorte es una oportunidad para que el cambio social ocurra (Ryder, 1965, pág. 844) en la medida que dependiendo de sus condiciones contextuales, así

como la capacidad de agencia humana de sus integrantes, la cohorte pueden permitir la ocurrencia del cambio.

En resumen, dentro del enfoque del curso de vida el tiempo importa pues determina el contexto histórico en el cual se insertan los individuos, el cual en conjunto con las características socioculturales, demográficas y económicas dan forma al tipo de trayectorias observables en sus cursos de vida.

3.4.4 El significado de la estratificación y la temporalidad en el curso de vida

Las trayectorias observables dentro del curso de vida se encuentran fuertemente estratificadas socialmente en la medida que las ventajas y desventajas de las transiciones y el contexto son acumulativas a lo largo del curso de vida, lo cual conlleva a una diferenciación entre los miembros de una determinada cohorte (Levy & Pavie, 2005, pág. 6; Billari et al, 2019, pág. 599). De acuerdo con Billari et al (2019), la estratificación social del curso de vida genera una socialización, agencia humana y oportunidades estratificadas, debido a que los individuos que se encuentren mejor posicionados en términos sociales y económicos podrán acceder a estrategias de socialización, tener mayores oportunidades para generar su capacidad de agencia, y en general tendrán una menor probabilidad de percibir barreras en el desarrollo de su curso de vida (Billari et al, 2019, pág. 601). Todo lo anterior influye significativamente en la temporalidad de los eventos que conforman las trayectorias de vida individuales.

La temporalidad en la que ocurren los eventos está ligada a las expectativas sociales asociadas a la edad que definen los tiempos apropiados de ocurrencia de los eventos, así como clasificar si la transición es temprana o tardía (Elder et al, 2003, pág. 29; Elder & Giele, 2009, pág. 4; Elder & George, 2016, pág. 59). En este sentido, la edad es una construcción social que estructura el curso de vida a través de expectativas etarias, sanciones informales, calendarios sociales y clasificaciones por grupos etarios que compaginan con las etapas de desarrollo humano, de esta forma la edad no sólo es un marcador histórico y el identificador

de un punto específico del curso de vida, sino un entendimiento subjetivo de la naturaleza temporal de la vida (Elder et al, 2003, pág. 29).

Las nociones de transiciones tempranas o tardías están ligadas entonces a las normas culturales y familiares de las sociedades, por lo cual las diferencias presentadas dentro de cada cohorte en cuanto a la temporalidad de ocurrencia de las transiciones son cruciales para entender el impacto del cambio social en el curso de vida (Hareven, 2000, pág. 156). Las transiciones tempranas pueden conllevar consecuencias duraderas en los individuos al afectar las transiciones subsecuentes, por medio de la acumulación de desventajas y ventajas asociadas a la ocurrencia de un determinado evento (Elder, 1998, pág. 8; Furstenberg, 2005, pág. 155).

La formación temprana de familias ha sido estudiada para entender las consecuencias de una ocurrencia temprana de un evento, principalmente por estar asociado a la maternidad y paternidad adolescente, y por ser un evento, que según Billari et al (2019), en el que es posible observar una inequidad social que se enfatiza en la existencia de diversos destinos dependiendo del origen social de los individuos que la experimentan. No obstante, es necesario recalcar, que investigaciones de tipo longitudinal han demostrado que la mayoría de las consecuencias socioeconómicas asociadas a la maternidad y paternidad temprana probaron ser espurias, en la medida que algunas de las consecuencias ocurrían en los individuos independientemente de si experimentaban el evento de interés (Furstenberg, 2005). Es decir, sus trayectorias de vida estaban hasta cierto punto determinadas por sus condiciones históricas, socioculturales y económicas, las cuales permitían, en algunos casos, que la ocurrencia de transiciones subsecuentes compensaran las desventajas generadas por la ocurrencia de la maternidad y paternidad temprana, sobre todo en contextos con redes sociales fuertes (Furstenberg, 2005, pág. 155), y con alto capital social y cultural provisto por las familias, principalmente (Johnson & Benson, 2012, pág. 115).

Entonces, las transiciones que ocurren en la adolescencia y juventud están moldeadas por los contextos en los cuales se desarrollan los individuos, haciendo que sus implicaciones sean diferenciales dependiendo del género, los antecedentes familiares, entre otras características

sociodemográficas, culturales y económicas, y que explican la divergencia de transiciones y trayectorias de curso de vida observables en esta etapa (National Research Council and Institute of Medicine, 2005). Por lo cual, es importante tener en cuenta cuando se estudia el desarrollo en la adolescencia y juventud a las familias, escuelas, grupos de pares, amigos y los vecindarios (Settersten & Gannon, 2005, pág. 44), en la medida que la transición a la adolescencia y juventud trae consigo las consecuencias, sociales y en el desarrollo, asociadas a la ocurrencia del evento biológico de la pubertad (Bynner, 2005, pág. 370).

3.4.5 Transición a la vida sexual

El evento del primer encuentro sexual suele considerarse como el indicador que marca el inicio de la actividad sexual (Wellings y Field, 1996, pág. 140), y se define como una de las actividades humanas más privadas que es negociada entre dos individuos de acuerdo con sus deseos y valores personales (Baumeister y Vohs, 2004, p. 339). Si bien antes de la ocurrencia de este evento los sujetos han podido experimentar otro tipo de prácticas sexuales, se define el coito como un evento de importante significado personal y social en la medida que puede tener grandes implicaciones socioculturales por la pérdida del estatus de persona virginal (Kuortti y Lindfors, 2014, p. 4), así como de salud por las condiciones en las que ocurra (Wellings y Field, 1996, pág. 140).

Los motivos por los cuales los individuos deciden iniciar su vida sexual son muy variadas incluyendo desde el amor y al afecto, el compromiso, al placer, reconocimiento, reducción del estrés, ejercicio del poder, para fortalecer la relación de pareja, para buscar e incrementar sus experiencias sexuales, procreación y/o por coerción de la pareja, el conocimiento de estos motivos es fundamental en la medida que pueden ser marcadores clave que pueden ayudar a entender y predecir el comportamiento sexual de los sujetos (Hill y Preston, 1996, pág. 27; Miller & Benson, 1999, pág. 110; Browning y Levine, 2000, pág. 135; Hatfield et al., 2010, pág. 184). Cooper et al (1998) plantearon que no existe un consenso exacto sobre la cantidad y el tipo de los motivos por los cuales los individuos deciden tener relaciones sexuales, no obstante, plantean que es una decisión a nivel individual o bien influenciada por las características sociales del contexto (Cooper et al., 1998, pág. 1529).

Meston y Buss (2007, pág. 477) cuestionaron que los motivos sexuales sean únicamente de tipo físico, investigaciones han apuntado que el contexto cultural y los mandatos de género en los que se desarrollan los individuos tiene un profundo efecto en sus actitudes, comportamientos y sentimientos sexuales pues define los motivos apropiados que determinan las condiciones en las que ocurre el debut sexual (Hatfield et al., 2010, pág. 175; Buss 2016, pág. 27; Caltabiano et al., 2020, pág. 2).

El género es una variable fundamental para entender las diferencias de motivos sexuales presentes entre mujeres y hombres, en la medida que cada sexo alberga estándares y expectativas culturales diferenciadas sobre su comportamiento sexual (Browning y Levine, 2000, pág. 148; Kuortti y Lindfors, 2014, pág. 2).

En el caso de las mujeres es más probable que los motivos para su debut sexual se relacionen con la búsqueda de una intimidad emocional, por sentirse enamorada, por complacer a su pareja, la transición suele ocurrir dentro de lo que consideran una relación estable y de confianza (Carroll et al., 1985, pág. 136; Hill y Preston, 1996, pág. 29; Browning y Levine, 2000, pág. 148; Ozer et al., 2003, pág. 1; Tsui & Nicoladis, 2004, pág. 102; Meston y Buss, 2007, pág. 500; Hatfield et al., 2010, pág. 184; Kuortti y Lindfors, 2014, pág. 2).

Por su parte, los motivos del debut sexual en los hombres se asocian con la búsqueda de placer y diversión, una respuesta a los atractivos físicos de la pareja, en sentir poder, ganar reputación por medio de alcanzar el logro de sostener relaciones sexuales y para reducir el estrés, además la transición suele ocurrir dentro de relaciones que consideran casuales (Carroll et al., 1985, pág. 136; Hill y Preston, 1996, pág. 29; Townsend, 1998, pág. 13; Browning y Levine, 2000, pág. 148; Ozer et al., 2003, pág. 1; Meston y Buss, 2007, pág. 500; Hatfield et al., 2010, pág. 184; Kuortti y Lindfors, 2014, pág. 2).

Baumeister y Vohs (2004) introdujeron la idea de que el sexo es un recurso femenino en la medida que los sistemas culturales suelen otorgarle un valor a la sexualidad femenina que se traduce en que el intercambio que realizan los sujetos en relaciones sexuales heterosexuales no sea equitativo (Baumeister y Vohs, 2004, p. 340), sino que es una estancia en la cual el hombre obtiene algo de valor de la mujeres, en el caso del debut sexual obtiene la virginidad

de la mujer y todos los costos culturales asociados a ella, que considera fundamental para la construcción de su masculinidad (Holland et al., 2000, pág. 223). Aunque con la ocurrencia de la revolución sexual del siglo XX, los valores asociados a la sexualidad masculina se redujeron debido al cambio en las percepciones sobre las prácticas y el comportamiento sexual que ayudaron a desvincular, principalmente en las mujeres, el sexo de la reproducción (Margulis, 2003; Baumeister y Vohs, 2004, pág. 358; Caltabiano et al., 2020, pág. 1).

Lo anterior lleva entonces a que las estrategias reproductivas entre mujeres y hombres sean diferentes, estas diferencias tienen un efecto importante no sólo en los significados del debut sexual, sino también en el momento (tiempo) del curso de vida en la que mujeres y hombres experimentan esta transición.

El tiempo en el cual los individuos experimentan la transición a la vida sexual es importante, pues *“el contexto del inicio sexual está parcialmente condicionado por la edad a la que ocurre”* y puede afectar la forma en cómo se viven eventos subsecuentes (Juárez & Martín, 2009, p. 153), además de tener un significado simbólico en la transición de las y los adolescentes hacia la adultez (Tsui & Nicoladis, 2004, pág. 95; Pearson et al., 2006, pág. 67). De acuerdo con Miller & Benson (1999), dado que las características biológicas del desarrollo de los individuos son bastante uniformes entre mujeres y hombres, especialmente las asociadas a la edad de la menarquía (Hawes et al., 2010, pág. 140), los factores que determinan la temporalidad de la ocurrencia son factores de tipo social y cultural entre los cuales se destacan son las diferentes concepciones que se tiene sobre la experiencia sexual por las normas culturales y sociales asociadas a la edad, la etnicidad, las dinámicas familiares, el nivel socioeconómico, el logro educativo y la educación para la sexualidad recibida, así como las características socioeconómicas de la comunidad de la que se forma parte (Billy et al., 1994, p. 389; Miller & Benson, 1999, pág. 103; Hawes et al., 2010, pág. 140).

Existe un consenso en que este evento ocurre, en la mayoría de los casos, durante la etapa de la adolescencia (Wellings y Field, 1996, pág. 142; Miller & Benson, 1999, pág. 109; Shoveller et al., 2004, p. 473; Manning et al., 2000, p. 104; Juárez & Martín, 2009, p. 152; Madkour et al., 2010, p. 389). La transición a la vida sexual en la adolescencia es un proceso activo de toma de decisión, en el cual intervienen factores contextuales, culturales,

individuales y normativos, así como una valoración de las ventajas y desventajas de la actividad sexual sobre todo ligadas a los cambios en la reputación sexual tanto de mujeres como de hombres (Holland et al., 2000; Tsui & Nicoladis 2004; Kuortti & Lindfors, 2014).

El cuestionamiento sobre la ocurrencia de la transición a la vida sexual en la adolescencia ha sido si las y los adolescentes se encuentran listos para experimentar este evento en dicha etapa de su curso de vida. Hawes et al (2010) plantea que la preparación, o “*readiness*”, para experimentar el primer encuentro sexual puede verse desde términos físicos, pero también en términos de la aceptabilidad social del evento, por lo cual el marcador de la edad puede considerarse un elemento simplista para determinar si el debut sexual es apropiado o no (Hawes et al., 2010, pág. 140). Adicionalmente, el entendimiento del concepto de “*readiness*” es diferencial por sexo, en la medida que las adolescentes llegan, en la mayoría de los casos, con el reconocimiento social de “*ser mujeres*” debido a la ocurrencia del evento de la menarquia; en cambio, en el caso de los hombres el debut sexual se constituye en el evento que marcará la formación de su masculinidad (Holland et al., 2000, pág. 223)

La ocurrencia del primer encuentro sexual durante la adolescencia se ha catalogado en algunas investigaciones como un problema de comportamiento por ser considerado desde las normas sociales y culturales de las sociedades como un evento no deseado (Ream, 2006). Lo anterior también se ha abordado desde perspectiva de comportamiento de riesgo asociado con consecuencias negativas principalmente en el área de salud, tales como embarazos no planeados, enfermedades de transmisión sexual, uso de sustancias y detrimento de la salud mental (Madkour et al., 2010; Kuortti y Lindfors, 2014; Caltabiano et al., 2020).

El concepto de comportamiento de riesgo se refiere al conjunto de comportamientos que constituyen factores de riesgo para la mortalidad y morbilidad de los sujetos, algunas investigaciones han confirmado la existencia de patrones de comportamientos de riesgo a la que se reconocen como característicos de la etapa adolescente (Jessor, 1991; Fortenberry, 2003). No obstante, otras investigaciones sugieren que las y los adolescentes sí consideran los riesgos asociados al debut sexual y de si están preparados o no a nivel emocional, sólo que su proceso de toma de decisión es diferencial al de las personas adultas al considerar, al

entrar en juego también los beneficios que pueden obtener de prácticas sexuales consideradas riesgosas (Ream, 2006, pág. 773).

No obstante, estos comportamientos de las y los adolescentes depende del contexto en el que se desarrollan, las características de su familia de origen y pareja, la educación para la sexualidad recibida, así como la concepción de la idea del amor romántico en sus relaciones (Caltabiano et al., 2020). Referente a la idea del amor romántico, Warr (2001) argumenta que su entendimiento y aplicación diferencial por mujeres y hombres adolescentes y jóvenes puede condicionar sus nociones de riesgo durante los encuentros sexuales y disminuir su capacidad de negociación respecto a la forma en cómo tendrá lugar el encuentro. Por este motivo, Holland et al (2000) ha categorizado la idea de feminidad asociada al amor romántico como una identidad sexual no segura para las adolescentes y jóvenes, en la medida que se asocia con una ignorancia de temas sexuales, en dejar que el sexo suceda, en confiar en el amor, en hacer feliz a su pareja (Holland et al., 2000, pág. 222), y en tener una mayor probabilidad de no usar condón en la medida que bajo la concepción del amor romántico no encaja la idea de que la pareja sea la fuente de una enfermedad de transmisión sexual, además de ser considerado un objeto que contradice la idea de confianza en una relación (East et al., 2007, pág. 105)

Entonces, para tener una idea más certera de los comportamientos adoptados por las y los adolescentes respecto a su vida sexual es necesario examinar las relaciones entre su agencia, contexto social y cultural, así como las experiencias diarias que experimentan (Shoveller et al., 2004, pág. 484), lo cual conllevará a un cambio en la noción del perfil de riesgo en el cual se asocia a este grupo de población respecto al ejercicio de su sexualidad (Shoveller et al., 2004, pág. 474).

3.4.6 Transición a la unión

La ocurrencia del evento de la primera unión tiene importantes repercusiones en el curso de vida de los individuos en la medida que tiene un efecto sobre el número de nacimientos, el crecimiento poblacional, los niveles de participación laboral y de logro educativo

especialmente de las mujeres (Becker, 1973; Lindstrom y Paz, 2001). También suele considerarse como un marcador en la transición hacia la adultez (Pérez-Amador, 2020), sin embargo, este significado no se aplica en todos los casos especialmente cuando la transición ocurre durante la etapa de la adolescencia, en la medida que para que una transición a la adultez sea exitosa debe otorgarles a los individuos la posibilidad de desarrollar su capital humano y social, mantener sus niveles de salud y fortalecer la capacidad de tomar decisiones que incrementen su autoconocimiento y competencia personal (National Research Council & Institute of Medicine, 2005).

De acuerdo con Singh y Samara (1996), principalmente las mujeres que se unen a una edad temprana tendrán una mayor probabilidad de considerar a la maternidad como uno de los pocos roles que podrán asumir a lo largo de su curso de vida a expensas de su desarrollo en otras áreas como el desarrollo de habilidades por medio de la inserción a la educación y al mercado laboral. Desde la década de los 60's se ha observado un incremento en la edad media a la primera unión, que inició principalmente en los países europeos y en Estados Unidos, y que ha promovido la ocurrencia de cambios importantes en los procesos de formación de las familias (Blossfeld, 1995; Thornton, 2001; Cherlin, 2004). En todas las regiones del mundo la mayoría de las mujeres y los hombres mayores de 30 años han experimentado la transición hacia su primera unión, a pesar de la universalidad del evento varios aspectos de esta transición varían dependiendo del contexto y del significado que se le otorgue a la formación de la unión (National Research Council & Institute of Medicine, 2005).

Blossfeld (1995) plantea que los cambios en la edad a la primera unión son motivados por el contexto socioeconómico e histórico en el que se desarrollan los individuos y que moldean las relaciones interpersonales, las expectativas económicas por clase social, los recursos de la familia de origen, las expectativas del amor, así como por grandes e importantes transformaciones en las relaciones familiares y las instituciones sociales que conllevaron reevaluar principalmente el papel de las mujeres en la sociedad en espacios diferentes a la maternidad y los cuidados del hogar traduciéndose en cambios en la temporalidad de los eventos como la primera unión. Thornton (1991) destaca además la importancia de la influencia del comportamiento nupcial de los padres y madres, pues pueden conllevar a una

transmisión intergeneracional de la conducta demográfica a la siguiente generación respecto a la transición a la primera unión.

Becker (1973, 1974) introdujo la idea de la existencia de mercados de matrimonio pues los procesos de búsqueda de pareja son aplicables a la teoría de las preferencias que supone que cada individuo trata de buscar a la mejor pareja posible entre un conjunto de restricciones que el mismo contexto le impone, y que la unión tendrá lugar únicamente si la ocurrencia de este evento incrementa la utilidad percibida por ambos por medio de los bienes que se produce dentro de la unión, entre los cuales se incluyen el amor, los cuidados, el tamaño de la descendencia, la compañía, la salud y el prestigio. En los mercados de matrimonio la variable tiempo es clave por lo que se considera que existe una dependencia de la edad en la formación de familias (Blossfeld, 1995) principalmente por tres razones, a) la curva de distribución de la oferta de potenciales parejas cambia drásticamente con la edad y establece rangos en los cuales es más deseable u probable en la que ocurra la unión, b) el grado de incertidumbre asociado a las características personales de la pareja cambia con la edad en la medida que a medida que una persona se hace mayor puede desarrollar progresivamente nuevos aspectos de su personalidad que no estaban disponibles al momento que ocurre la unión, y c) existe un costo de oportunidad asociado a la formación de uniones el cual se incrementa entre más temprano ocurre el evento en la medida que se renuncia a la posibilidad de encontrar una mejor pareja en el futuro (Oppenheimer, 1988).

La importancia del tiempo en la formación de uniones, junto a las características socioculturales y económicas del contexto en el cual ocurre la unión, conllevan a que la existencia de una diferencia de edad entre la pareja tenga un significado en particular, dicha diferencia se ha ido reduciendo paulatinamente debido al incremento en la edad a la primera unión (National Research Council & Institute of Medicine, 2005). De acuerdo con Becker (1973), el rol de la mujer dentro de la unión se encuentra tan especializado a las labores domésticas y de cuidado que explican el por qué tienden a casarse a edades más jóvenes, no obstante, si bien es cierto que las mujeres tienden a tener una menor edad respecto a sus parejas, nunca ha sido posible observar a nivel general una edad temprana a la primera unión.

Oppenheimer (1988) considera que una mejor explicación está relacionada con el efecto de la diferenciación de roles por sexo, especialmente en sociedades con mandatos de género muy segregados, que conllevan a que una mujer tienda a casarse a edades mayores en la medida que se reduce la incertidumbre sobre cuáles serán sus atributos futuros pues se tiene una alta certeza de cuáles serán los roles y actividades que asumirán dentro de la unión.

Es importante mencionar que una diferencia de edad en la pareja no necesariamente implica la existencia de inequidad dentro de la unión y de un poder de decisión reducido principalmente en el caso de las mujeres, es necesario conocer a profundidad los roles de género, así como las contexto histórico, económico y sociocultural dentro del cual tiene lugar la unión (National Research Council & Institute of Medicine, 2005). Sweeney (2002) expone que particularmente el contexto económico en el que ocurren las uniones contemporáneas está más dominado por criterios de asequibilidad de la unión y no tanto por los beneficios que trae la especialización de los roles por sexo dentro de la pareja, al contrario, argumenta que a medida que incrementa la participación laboral y económica de las mujeres la probabilidad de la ocurrencia de la unión se incrementará. En el caso particular de los hombres el contexto socioeconómico, las expectativas profesionales y de movilidad social juegan un papel importante en la ocurrencia de la unión pues puede ser un evento que es incompatible con la acumulación de habilidades y experiencias, haciendo más atractiva la idea de postergación de la unión (Oppenheimer, 1988; National Research Council & Institute of Medicine, 2005).

Existen diversos factores que pueden afectar la temporalidad en la cual ocurre la transición hacia la primera unión, entre los que se destacan la educación, la participación laboral, la composición y estructuras familiares, la institucionalidad del matrimonio, la estructura demográfica y características culturales de la población.

La educación ocupa un rol central en las explicaciones demográficas sobre la postergación de la unión y la reducción de las tasas de fecundidad (Lindstrom y Brambilla-Paz, 2001). Se han planteado tres hipótesis sobre cómo funciona esta relación, la primera hipótesis se relaciona con la idea de la incompatibilidad de roles que genera la asistencia a la escuela en

la medida que estructura el uso del tiempo de los individuos aunque también depende de qué tan valorado es el rol de estar unido dentro de la sociedad que puede motivar o no a un retiro temprano de la escuela o incluso que al retirarse de la escuela, luego de haber alcanzado la meta educativa, los individuos experimenten de forma rápida las transiciones que pospusieron mientras estuvieron insertos en el sistema educativo (Blossfeld y Huinink, 1991; Thornton, 1991; Blossfeld , 1995; Lindstrom y Brambilla-Paz, 2001; Billari, F. C., & Philipov, D, 2004; Kroeger et al., 2015).

La segunda hipótesis está relacionada con la educación entendida como una inversión en la formación de capital humano y en el cual son fundamentales las credenciales educativas relacionadas con el nivel educativo alcanzado, esta hipótesis guarda mucho relación con el enfoque economicista de la familia (*new home economics approach*) postulado por Becker (1973) en el que plantea que un mayor nivel educativo incrementa las habilidades y el poder adquisitivo de los individuos, generando particularmente en las mujeres un mayor costo de oportunidad asociado a la maternidad que rompe con el supuesto de Becker (1973, 1974) de especialización de roles por sexo en el que los trabajos productivos eran más costo-eficientes si eran asumidos por hombres; por su parte Oppenheimer (1988) planteó el modelo de especialización y negociación (*marital search model*) en el que el nivel educativo alcanzado moldea los niveles de incertidumbre que tienen los individuos respecto a su capacidad futura de generación de ingresos, planteando que específicamente para el caso de las mujeres con bajo nivel educativo tendrán una mayor probabilidad de experimentar una unión temprana.

La tercera hipótesis hace referencia al poder transformador de las escuelas particularmente en la redefinición de roles, expectativas y mandatos de género que suelen tener una gran influencia en los espacios que tanto hombres y mujeres consideran posibles de ocupar, se espera sobre todo que las mujeres más educadas puedan asumir roles más activos no sólo a nivel productivo sino también en el proceso de selección de su pareja (Lindstrom y Brambilla-Paz, 2001). Lindstrom y Brambilla-Paz (2001) mencionan el que se podría considerar un cuatro componente relacionado con las políticas educativas que puedan existir a nivel de los países y que determinan los niveles mínimos de obligatoriedad de logro educativo en los individuos que conllevará a una mayor tiempo en las escuelas y postergar la

ocurrencia de la unión, aunque la magnitud de su impacto en la edad a la primera unión es mayor en sociedades en donde las uniones tempranas sean comunes (National Research Council & Institute of Medicine, 2005).

Debido a la mayor inserción que han tenido las mujeres al sistema educativo en las últimas décadas se ha generado un incremento de los casos de hipogamia educativa en las parejas que ha cambiado el significado que tiene el nivel educativo de la pareja, especialmente del hombre, en la formación de uniones, en la medida que un mayor logro educativo femenino se asocia a un mayor salario potencial dentro del mercado laboral que conlleva a una disminución del modelo de *breadwinner* en las familias, y que en conjunto con el poder transformador de la educación permite, en ciertos contextos, el cuestionamiento de roles y mandatos de género (Trimarchi y Van Bavel, 2017).

Un segundo elemento que tiene efecto sobre la temporalidad de la primera unión es la participación laboral de los individuos en la medida que se asocia con una mayor probabilidad de postergar la unión por medio de la alteración de los costos y beneficios percibidos de este evento, especialmente la mayor participación laboral femenina conlleva a un cambio en los costos de oportunidad y al proceso de búsqueda de pareja que disminuye la importancia de la posición laboral del hombre dentro del mercado matrimonial (Oppenheimer, 1988; Sweeney, 2002; Ono, 2003). No obstante, dado los cambios que han experimentado tanto mujeres y hombres por el comportamiento de los mercados laborales, en ambos sexos se observa la tendencia a transitar primero a un trabajo estable antes de experimentar la primera unión (Oppenheimer, 1988).

En algunos casos se ha llegado a plantear que la mayor participación laboral femenina previene a las mujeres de ingresar a la unión debido a la incompatibilidad de roles que supone su rol de esposa y madre con el rol de mujer trabajadora, no obstante, esta barrera de ingreso al mercado de uniones en mujeres trabajadoras suele existir en sociedades con roles altamente diferenciados por género que son producto de condiciones históricas, ideológicas y culturales que generan ineficiencias en la participación de las mujeres trabajadoras en los procesos de formación de uniones (Ono, 2003).

La composición y estructura familiar es el tercer elemento que se ha identificado que puede alterar la temporalidad de ocurrencia de la primera unión por medio de tres elementos, el primero es el estatus que obtienen los individuos por medio de las características socioeconómicas del núcleo familiar que condicionan su movilidad social, segundo permite la transmisión intergeneracional de actitudes sobre el comportamiento sexual y el tipo de unión que moldean los comportamientos de sus miembros, y tercero la familia es una institución que ejerce el control social sobre los individuos mediado por el ambiente familiar que puede acelerar o no la transición hacia ciertos eventos (Thornton, 1991; Myers, 2000).

La familia ha experimentado a lo largo del tiempo una transición del modelo *breadwinner* al modelo de equidad de género, que ha conllevado a que las nuevas generaciones se desarrollen dentro de un contexto que implica un cambio importante en los roles de género (McDonald, 2000). En este sentido, la institución de la familia se ha convertido en causa y efecto de las sociedades modernas, en la medida que la creación de sistemas familiares modernos han sido clave para la transición de sociedades tradicionales a modernas por ser una fuerza clave para el progreso social (Thornton, 2001). Lo anterior ha conllevado a cambios en los arreglos familiares permitiendo en mayor medida la creación de hogares independientes que dependen directamente de las condiciones económicas y capacidades de ingresos de sus miembros para asumir los costos que este tipo de hogares implica, el deseo y posibilidad de este tipo de arreglo diferencial puede motivar a una postergación de la unión, aunque no se descarta que pueda existir una causalidad inversa entre estos eventos (National Research Council & Institute of Medicine, 2005).

El cuarto elemento que tiene efectos sobre la temporalidad de ocurrencia de la primera unión es la institucionalidad del matrimonio. Cherlin (2004) ha planteado que el matrimonio se ha des-institucionalizado en las sociedades, por desinstitucionalización entiende “*el debilitamiento de las normas sociales que determina el comportamiento de los individuos dentro de una determinada institución social como lo es el matrimonio*” (Cherlin, 2004, pág. 848). Esta desinstitucionalización se ha producido principalmente por cambios sociales que generan el surgimiento de nuevas situaciones en las cuales los individuos no pueden aplicar las normas establecidas a nivel de la sociedad, y que han conllevado a dos cambios

importantes en el significado del matrimonio, el primero de pasar de ser considerado una institución a tener más un significado de compañía (*companionship*), y el segundo el desarrollo de matrimonios individualizados en los cuales se presta más atención al desarrollo individual que a la satisfacción que se gana por medio de la construcción de una familia y de asumir los roles de una persona unida (Cherlin, 2004).

Una característica de la desinstitucionalización del matrimonio ha sido el incremento de las uniones de tipo consensual, este tipo de uniones disminuyen los altos costos de búsqueda que asumen los individuos dentro del mercado de uniones, así como la incertidumbre en torno a las características de la pareja, por lo que se constituye en un buen prelude para un posible matrimonio (Oppenheimer, 1988).

Finalmente, el quinto factor establece que la estructura demográfica y características culturales de las poblaciones tienen un efecto en la temporalidad de la ocurrencia de la primera unión en la medida que condicionan la disponibilidad de parejas dentro del mercado de uniones al igual que los tipos y tiempos de búsqueda (Singh y Samara, 1996).

En resumen, una mayor asistencia escolar y logro educativo, la inserción al mercado laboral, una estructura familiar robusta y una institucionalidad que promueva la aceptación de nuevos roles y actitudes de género se asocian con una mayor postergación de la primera unión. No obstante, es pertinente destacar que el cumplimiento de todos estos factores no necesariamente garantiza este resultado.

3.4.7 Transición al primer nacimiento

La transición al primer nacimiento a cualquier edad constituye un evento significativo dentro del curso de vida de los individuos considerándose un indicador claro de la transición hacia la vida adulta (National Research Council & Institute of Medicine, 2005; Juárez y Gayet, 2014). Adicionalmente, es un evento que tiene la capacidad de convertir a los individuos que la experimentan en actores claves del bienestar de la siguiente generación por lo que se plantea que es preferible que sea acompañada por la ocurrencia de otros eventos también relacionados con la transición a la vida adulta tales como, alcanzar la mayoría de edad, iniciar

el primer empleo y/o tener la primera unión (National Research Council & Institute of Medicine, 2005).

A nivel mundial, la Conferencia Mundial de Población de El Cairo 1994 representa un momento clave en la medida que incrementó la atención sobre la importancia de las necesidades de salud reproductiva, y a partir de la cual, se crearon más espacios de discusión y de desarrollo sobre eventos reproductivos clave en la vida de los individuos, tales como, experimentar el primer nacimiento (McDevitt et al., 1996).

La ocurrencia de la transición al primer nacimiento, tanto en mujeres como en hombres, está determinado por factores contextuales que incrementan o disminuyen la probabilidad de su ocurrencia dependiendo de las características socioculturales de la población, y hacen referencia a las variables por medio de las cuales se transmiten los cambios que factores socioeconómicos, culturales, ambientales y políticos tienen sobre las decisiones reproductivas de los hogares (Bongaarts, 1978). En este sentido, son variables conductoras de los efectos más fáciles de cuantificar por medio de indicadores sencillos y con datos disponibles.

El estudio de estos factores ha sido un pilar para entender los aspectos asociados a la ocurrencia de embarazos y nacimiento a edad temprana, especialmente en mujeres, permitiendo construir un enfoque ecológico del embarazo adolescentes que permite combinar e interactuar las esferas individual, familiar, escolar, comunitaria y nacional en la cual se desarrollan las y los adolescentes (UNFPA, 2013).

El estudio de la transición temprana al primer nacimiento ha sido relevante en la medida que es un evento producto de las condiciones socioculturales de los países y que conlleva a importantes implicaciones sociales, en la medida que puede estar reflejando importantes desigualdades y barreras para el acceso de oportunidades económicas, laborales, educativas, y de salud sexual y reproductiva importantes para el desarrollo de la población adolescente (National Research Council & Institute of Medicine, 2005; Juárez et al, 2010; Chandra-Mouli et al., 2013; Santelli et al., 2017).

Los embarazos y nacimientos durante la etapa de la adolescencia ocurren tanto en países desarrollados como en países en desarrollo (UNFPA, 2013), pero hay una mayor concentración en estos últimos (Juárez y Gayet, 2014). De acuerdo con UNFPA (2013) en todas las regiones del mundo las y los adolescentes en mayor condición de vulnerabilidad, es decir, los que habitan zonas rurales empobrecidas, con acceso a una educación deficiente, pertenecientes a una minoría étnica, tienen una mayor probabilidad de experimentar una transición temprana al primer nacimiento, haciendo que el contexto social asociado a esta transición no sólo varíe entre los países sino dentro de los países (Flórez y Núñez, 2003).

Si bien la transición temprana al primer nacimiento puede ocurrir tanto en mujeres como en hombres, suele concentrarse dentro de la población femenina, los hombres tienen una probabilidad mucho menor de hacer la transición a la paternidad durante su etapa adolescente respecto a las mujeres, y en algunos contextos se puede postergar hasta después de los 30 años, lo cual explicaría las importantes diferencias de edades que se observan entre las adolescentes y sus parejas (National Research Council & Institute of Medicine, 2005). No obstante, las investigaciones que se han realizado sobre paternidad temprana han arrojado que suele ser un evento que causa preocupación y estrés dentro de los adolescentes hombres sobre todo por las responsabilidades financieras y de compromiso familiar que genera, pero que también puede ser considerado como un evento positivo dentro de su curso de vida al permitirles alcanzar la categoría de padres (Kane et al., 2019).

El estudio de los determinantes y efectos de la transición temprana al primer nacimiento se ha abordado desde dos enfoques, uno tradicional y otro emergente.

El enfoque *tradicional* considera a la transición temprana al primer nacimiento como un problema (McDevitt et al., 1996) pues representa la ocurrencia de un “*comportamiento desviado*” dentro de las decisiones reproductivas de la población de mujeres y hombres adolescentes (Stern y García, 2012). No obstante, el nivel al cual es considerado un evento problemático varía dependiendo de las características de la sociedad en la que ocurre, y su magnitud depende del tamaño y perspectiva de crecimiento de la cohorte de adolescentes las tasas específicas de fecundidad adolescente para cada contexto (McDevitt et al., 1996).

La concepción de este evento como un problema se alinea al argumento de que la mayoría de estos embarazos y nacimientos son no deseados y no planeados (Santelli y Melnikas, 2010), y suelen estar asociados con resultados a nivel social, económico y de salud desfavorables para la población adolescente. Entre los efectos que se suelen asociar con la transición temprana al primer nacimiento, sobre todo en el caso de las mujeres quienes se considera soportan en mayor medida, tanto a corto como a largo plazo, las consecuencias de este evento (Azevedo et al, 2012) se destacan: a) un bajo nivel educativo y mayor probabilidad de desertar de la escuela (Hoffman et al., 1993; UNFPA, 2013), b) mayor paridad asociada a una mayor cantidad de embarazos subsecuentes (McDevitt et al., 1996; Menkes y Suárez, 2003), c) mayores niveles de pobreza y dependencia económica que contribuyen a una mayor transmisión intergeneracional de la pobreza (Hoffman et al., 1993; UNFPA, 2015; Chung et al., 2018), d) mayor riesgo de ser madres solteras y/o de experimentar disolución de sus uniones que debilitan sus redes sociales de apoyo y las exponen a señalamientos y discriminación (McDevitt et al., 1996; National Research Council & Institute of Medicine, 2005; UNFPA, 2015), e) mayor riesgo a sufrir complicaciones durante el embarazo y el parto así como de experimentar abortos inseguros (McDevitt et al., 1996; Chandra-Mouli et al., 2013; UNFPA, 2013), y f) que sus hijos tengan en promedio un menor peso al nacer que se asocia con una mayor posibilidad de experimentar un desarrollo truncado (McDevitt et al., 1996; UNFPA, 2013).

El enfoque *tradicional* ha sido objeto de críticas relacionadas principalmente a su concepción de que la ocurrencia temprana del primer nacimiento desencadena una serie de efectos/consecuencias desfavorables para las y los adolescentes, Stern y García (2012) plantean que muchos de estos efectos son más una manifestación de la desigualdades social y de la pobreza que enfrenta este grupo de población y no tanto una consecuencia de la edad a la que ocurre el evento del primer nacimiento, y que el hecho que su ocurrencia sea más común en los grupos de población con mayores carencias económicas, no es sinónimo de que sea un evento que la genera ni que la perpetua. Lo anterior es lo que se conoce como el enfoque *emergente* con el que se plantea estudiar la transición temprana al primer nacimiento.

El enfoque *emergente*, a diferencia del *tradicional*, considera que en la transición temprana al primer nacimiento actúan una serie de dimensiones importantes no observables en relación con los individuos que les hacen experimentar este evento de forma temprana o tardía, y las cuales limitan la identificación de relaciones causales entre el evento y sus posibles consecuencias (Azevedo et al, 20012). Uno de sus planteamientos más importantes es el reconocimiento que este enfoque le da al contexto socioeconómico de origen, el cual se reconoce como la principal dimensión de la desigualdad que subyace a los embarazos y nacimientos tempranos (Stern y Menkes, 2008), pues se asocia a la existencia de antecedentes desfavorables y oportunidades desiguales que limitan a los sujetos ejercer sus derechos fundamentales y sexuales y reproductivos generando resultados adversos a la calidad de vida independiente de si se experimenta o no un primer nacimiento de forma temprana pues son desigualdades que vienen actuando desde el nacimiento (Hoffman et al., 1993; National Research Council & Institute of Medicine, 2005, Stern y García, 2012; UNFPA, 2013; Menkes y Sosa-Sánchez, 2014).

En este sentido, este enfoque plantea que los embarazos y nacimientos en la adolescencia no ocurren en el vacío, sino que son la consecuencia de un conjunto de factores socioeconómicos interconectados (UNFPA, 2013) que pueden incluso conllevar a considerar este evento como una estrategia de afrontamiento cuando otras opciones de vida no están disponibles, y que cuyo significado varía dependiendo del grupo social al cual se pertenece (Stern y Menkes, 2008; Santelli et al., 2017).

Entonces el enfoque emergente propone que se estudie la transición temprana al primer nacimiento en el tiempo, espacio, el momento histórico y en el contexto socioespacial en el que ocurre (Stern y García, 2012), pues es un evento eminentemente social y contextualizado en el que las desigualdades de género, sociales, el contexto socioeconómico e histórico importan. Es importante aclarar que este enfoque no niega que una transición temprana a la maternidad/paternidad se asocia con condiciones desfavorables y desventajosas para la vida de las y los adolescentes, sino que motiva a que dichos efectos sean leídos y cuantificados dentro del contexto social e histórico en el cual tiene lugar el evento para evitar identificar correlaciones como relaciones causales (Menkes y Suárez, 2003; Stern y Menkes, 2008; Stern y García, 2012),

En conclusión, independientemente del enfoque desde el cual se decida estudiar la transición al primer nacimiento se tiene un consenso en la importancia de este evento en la definición de las características del curso de vida de los individuos, principalmente con sus efectos en la temporalidad de eventos subsecuentes.

3.4.8 Definición propuesta de trayectoria sexual y reproductiva

En esta investigación se plantea el análisis, tanto en mujeres como hombres jóvenes, de la formación de trayectorias sexuales y reproductivas que se encuentran conformadas por tres eventos que marcan la entrada a la adultez al representar cada uno de ellos marcadores de entrada a ciertos roles que se consideran típicamente para adultos (Billari, 2001).

Los eventos seleccionados en la definición de las trayectorias sexuales y reproductivas son: primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento. Asumiendo la hipótesis operativa de que los eventos seleccionados no son repetibles (Billari, 2001), es decir, se analizará para cada uno la primera vez que el individuo lo experimentó de esta forma se considera cada uno como un *turning point* en el curso de vida de las mujeres y los hombres. De acuerdo con Billari (2001) la adopción de esta hipótesis operativa se puede justificar de dos maneras, en primer lugar, desde un punto de vista teórico permite una lectura consistente de las trayectorias sexuales y reproductivas al suponer como marcador único para cada evento la primera vez que es experimentado por los sujetos. En segundo lugar, porque esta definición facilita la obtención de información de las fuentes de datos disponibles, en el caso particular de esta investigación, la fuente de datos suele tener la edad a la cual experimentaron por primera vez.

Las tipologías de trayectorias sexuales y reproductivas a construirse tendrán en cuenta la temporalidad los individuos experimentan cada uno de los tres eventos que las conforman a lo largo de un intervalo específico de su curso de vida, entendiendo que el momento temporal en el cual ocurre cada evento está determinado por las expectativas sociales asociadas respecto a la edad apropiada para su ocurrencia, así como el contexto cultural e histórico al cual están sometidos las mujeres y hombres (Elder et al, 2003; Elder & Giele, 2009; Elder &

George, 2016). En el caso específico de la región de América Latina y el Caribe ofrece un contexto donde se ha observado un incremento de la actividad sexual, restricciones en el acceso de contenidos de educación integral para la sexualidad, una estabilización del calendario de uniones a una edad relativamente temprana, y un estancamiento de los niveles de fecundidad adolescente, a pesar de los importantes cambios económicos y sociales de las últimas décadas los cuales debido al contexto de alta desigualdad en la región no se han traducido en igualdad de oportunidades para todos los grupos de población. Lo anterior lleva a sugerir que será posible la identificación de varias tipologías de trayectorias sexuales y reproductivas que responderán a las condiciones contextuales y el acceso a oportunidades que tanto mujeres como hombres colombianos han tenido a lo largo de su curso de vida.

Finalmente, es importante mencionar que una limitación que presenta esta definición es que el análisis de las trayectorias sexuales y reproductivas se enfoca en una cohorte única de mujeres y hombres colombianos que representa un contexto histórico particular, pero para la cual se cuenta con todos los datos necesarios para la construcción de las trayectorias propuestas. En este sentido, no será posible hacer comparaciones con otras cohortes de mujeres y hombres colombianos que experimentaron los eventos seleccionados bajo otros contextos históricos, económicos y socioculturales específicos.

Adicionalmente, a esta definición propuesta se deben considerar las limitaciones señaladas previamente que tiene la definición adoptada para efectos de esta investigación sobre la educación integral para la sexualidad, el cual es uno de los cuatro eventos considerados dentro de las trayectorias sexuales y reproductivas.

CAPÍTULO 4: EVIDENCIAS EMPÍRICAS

En este capítulo se presentan evidencias empíricas de las trayectorias sexuales y reproductivas en hombres y mujeres jóvenes, con énfasis en los eventos que se ha definido las conforman, así como de importantes variables de contexto que influyen en la temporalidad de ocurrencia de estos eventos tales como el género, la educación integral para la sexualidad, así como el entendimiento y reconocimiento de la salud sexual y reproductiva y de los derechos sexuales y reproductivos, especialmente en las poblaciones jóvenes. Se han seleccionado documentos que dan cuenta del estado de las trayectorias en el contexto Latinoamericano en general, dentro del cual se destacan investigaciones realizadas sobre Colombia con énfasis en la experiencia temprana de los eventos seleccionados entre mujeres y hombres jóvenes.

Este capítulo consta de seis secciones. Una primera sección que aborda la relación de la salud sexual y reproductiva en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva, por su parte la segunda sección se enfoca en el efecto que tiene el género en la configuración de estas trayectorias en mujeres y hombres condicionando la temporalidad en la cual experimentan los eventos definidos. De la tercera a la quinta sección se desarrollan apartados para cada uno de los eventos que integran las trayectorias sexuales y reproductivas, de acuerdo con la definición adoptada en esta investigación; las evidencias presentadas en esta sección se enfocan en las diferencias y/o similitudes entre mujeres y hombres, centrándose en investigaciones desarrolladas sobre Latinoamérica, especialmente de Colombia. Finalmente, la sexta sección, por su parte, presenta las evidencias de cómo el acceso a una educación integral para la sexualidad puede constituirse en un factor importante para la toma de decisiones sexuales y reproductivas entre la población joven.

4.1 La Salud Sexual y Reproductiva en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva

Estudios sobre los mercados matrimoniales en América Latina (Pardo y Valera, 2013) y sobre el estado de los servicios y derechos sexuales y reproductivos a nivel global (Starrs et.al,

2018) evidenciaron que la etapa de la adolescencia y juventud es fundamental para la socialización y fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva, así como en el entendimiento y adopción de normas de género que determinan las decisiones sexuales y reproductivas, especialmente entre las mujeres. Boonstra (2011) en su estudio comparativo de países en desarrollo, documentó que estos países se han enfrentado durante el último siglo al surgimiento de la adolescencia como etapa del curso de vida, pues se ha observado una postergación en la transición a la adultez debido al incremento de oportunidades educativas y laborales para las mujeres y hombres jóvenes.

No obstante, Juárez et.al (2010) documentaron para México que las y los adolescentes y jóvenes continúan experimentando exclusiones sistemáticas en sus derechos, principalmente en el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, que ocasionan que la duración de esta etapa para algunos individuos sea muy corta, pues experimentan de forma rápida eventos que marcan una transición temprana hacia la adultez, entre los que se destacan la entrada a la unión y el primer nacimiento.

Un estudio a nivel global estima que alrededor 7 de cada 10 de los embarazos adolescentes que ocurren en la región de América Latina y El Caribe son no planificados (Starrs et al., 2018, pág. 26), en países como Colombia que han experimentado periodos de guerras prolongados, este indicador cobra aún más relevancia pues se estima que durante la etapa del conflicto más de siete mil niñas y adolescentes entre 10 y 14 años fueron violadas sexualmente cada año (Starrs et al., 2018, pág. 8).

Un estudio de todos los países del mundo (Sironi et al. (2021) mostró que la región de América Latina y el Caribe se caracteriza, junto con África, en que la mayoría de las transiciones sexuales y reproductivas que experimentan las mujeres son de tipo temprano, es decir, se evidencia una rápida transición a la primera relación sexual, a la unión y el primer nacimiento. Estos resultados son consistentes con los resultados de la investigación realizada por Díaz y Zavala (2023) sobre las transiciones a la vida adulta en mujeres y hombres de la Ciudad de México, en la cual evidencia que 57% de las cohortes estudiadas presentan una transición acelerada a la adultez, con edades tempranas particularmente al primer empleo, primera unión y primer nacimiento.

En este sentido, el acceso de las y los adolescentes y jóvenes a servicios e información sobre salud sexual y reproductiva es clave, en la medida que permite superar barreras importantes a nivel social, cultural, legal y de salud que les permitirán una toma de decisiones más informadas y la posibilidad de vivir de forma más saludable su sexualidad (Juárez et al, 2010; Starrs et al., 2018), así como la posibilidad de postergar la transición a eventos como la unión y la maternidad/paternidad.

Murgueitio y Prieto (2019) realizaron una evaluación de la prestación de los servicios de salud amigables para adolescentes en Colombia, encontrando que el acceso a estos servicios se asocia con un efecto positivo en el conocimiento de las y los adolescentes y jóvenes sobre su sexualidad y salud sexual y reproductiva, además de que promueven la adopción de prácticas seguras y de cuidado durante el ejercicio de su sexualidad. Otro de los resultados importantes de esta evaluación fue la identificación de barreras culturales que permean en los imaginarios de las y los adolescentes jóvenes colombianos y que los conllevan a seguir replicando mandatos tradicionales de género que condicionan un ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos (Murgueitio y Prieto, 2019, pág. 264).

En la siguiente sección se abordará cómo las percepciones de género condicionan las decisiones sexuales y reproductivas de las y los adolescentes y jóvenes, actuando como un importante condicionante de su curso de vida.

4.2 El género en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva

La socialización de los mandatos de género es uno de los elementos clave para tener en cuenta cuando se analiza el efecto de las creencias y percepciones de género en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva de los individuos. Particularmente, la socialización de los mandatos de género cobra especial relevancia durante la etapa de la adolescencia, pues pueden promover la adopción de comportamientos y actitudes que limitan y ponen en riesgo la capacidad ejercer los derechos sexuales y reproductivos. Al respecto un estudio comparativo global de países en desarrollo de Liang et al. (2019) evidenció que desde 1994 se ha observado una reducción significativa en la proporción de adolescentes hombres que

justifican la violencia física con sus parejas, siendo Senegal la única excepción, lo cual puede estar significando la existencia de relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres.

En un estudio de meta-revisión enfocado en investigaciones realizadas para países europeos, Goldscheider et al. (2015) evidenció que los cambios que ha generado la socialización de mandatos de género menos tradicionales se enmarcan en la primera etapa de la revolución del género que se caracterizó por un incremento de las mujeres en espacios diversos a la esfera reproductiva y de cuidados que conllevaron a una reducción significativa de los niveles de fecundidad. Sin embargo, la segunda fase de la revolución de género, que hace referencia al incremento del involucramiento del hombre en la esfera privada del hogar y la familia vía una mayor participación en las actividades de cuidado, ha tenido avances muy limitados (Goldscheider et al., 2015).

Este resultado coincide con diversos estudios. En India, Malhotra et al. (1995) comprobó que las diferencias interregionales de las tasas de fecundidad se explican por el nivel de aceptación de ideales patriarcales en las sociedades. En Estados Unidos, Allen et al. (2008) demostró que, a pesar de las nuevas construcciones sociales sobre los roles de mujeres y hombres, se evidencia un estancamiento de la revolución del género que permite aún la coexistencia dentro de la sociedad de mandatos tradicionales de género condicionantes de la trayectorias sexuales y reproductivas de los individuos. En cinco países de África, Snow et al. (2013) que el tamaño ideal de las familias guarda una relación con las percepciones de género, evidenciando un incremento entre 0.4 y 0.8 en el número ideal de hijos cuando la pareja de la mujer justifica la violencia física, la cual es una práctica usada en esta región para suprimir la libertad de las mujeres en los hogares (Snow, et al., 2013, pág. 16).

En México son varias las investigaciones que han documentado el efecto de las creencias y percepciones de género sobre las trayectorias sexuales y reproductivas. Menkes y Sosa-Sánchez (2020) encontraron que aún existe un número considerable de mujeres jóvenes que le otorgan un valor primordial al matrimonio y la maternidad. Gayet y Juárez (2020) evidenciaron que creencias tradicionales de género están asociadas con inicio temprano de la vida sexual, y con una probabilidad dos veces menor de usar un método anticonceptivo

durante la primera relación sexual respecto aquellas con creencias menos tradicionales de género. Por su parte, De Jesús-Reyes y Menkes (2014) y Pérez-Baleón y Lugo (2020) encuentran que los hombres adolescentes y jóvenes presentan una menor probabilidad de uso de anticonceptivo durante el primer encuentro sexual en los casos en los que categorizan a su pareja dentro del grupo de “las vírgenes”, respecto a si es catalogada dentro del grupo de “las iniciadas” a las cuales se considera que representan un mayor riesgo al haber estado con otras parejas sexuales, considerándolas “peligrosas, promiscuas y poco confiables” (De Jesús-Reyes y Menkes, 2014; Pérez- Baleón y Lugo, 2020, pág. 9).

En este sentido, las creencias y percepciones de género tiene un efecto en el tipo de comportamientos sexuales y reproductivos adoptados por los hombres pueden poner en riesgo la salud sexual y reproductiva de sus parejas, en la medida que pueden incrementar el riesgo de enfermedades de transmisión sexual y el embarazo, por lo cual se hace necesario un mayor entendimiento de la sexualidad masculina y de promover el involucramiento de los hombres para lograr una toma de decisiones consensuada (Starrs et al., 2018).

Pérez-Baleón (2014) evidenció para el caso mexicano importantes diferencias en las trayectorias de transición a la adultez entre hombres y mujeres mexicanos, por ejemplo, la trayectoria esperada en el caso de las mujeres, especialmente las de ambientes menos escolarizados, es salir de la escuela, unirse y comenzar su procreación con espacios intermitentes y cortos de inserción al mercado laboral; mientras que en el caso de los hombres la salida de la escuela es seguida por una entrada prolongada al mercado de trabajo, con la cual postergan el inicio de la unión y paternidad hasta cuando se cuente con recursos suficientes para suplir el rol de proveedor. Un resultado similar encuentra Viveros (2013) cuando analiza las trayectorias de vida de mujeres y hombres afrodescendientes colombianos migrantes internos, evidenciando una mayor tendencia entre las mujeres afrodescendientes a experimentar trayectorias más tempranas en términos de la reproducción que los hombres, lo cual condicionaba la movilidad ascendente de ella y sus generaciones subsiguientes al tener un menor logro educativo. Por su parte, Miño-Worobiej (2008) encuentra para el caso de Paraguay una asociación similar entre el nivel educativo y el tipo de mandato de género aceptado, evidenciando que entre las adolescentes no escolarizadas se le atribuye una mayor

importancia a la conformación de una familia y la maternidad como espacios de desarrollo primordiales para las mujeres, percibiéndolos como deberes ineludibles en el curso de vida.

Starrs et al. (2018) en su estudio global sobre el estado de los derechos sexuales y reproductivos, y de la salud sexual y reproductiva, comprobó que la persistencia de mandatos tradicionales de género en sociedades como la latinoamericana, se asocia a su vez con la existencia de un doble estándar de sexualidad que afecta especialmente a las poblaciones de adolescentes y jóvenes, en la medida que exagera las diferencias socialmente construidas en torno al estatus diferencial que se adjudica a mujeres y hombres dentro de la sociedad. Específicamente mostró que en las sociedades donde el rol de los hombres es socialmente dominante, estos pueden actuar como *doorkeepers* del ámbito sexual y reproductivo de las mujeres, restringiendo su acceso a servicios e información asociados a su salud sexual y reproductiva.

La existencia y efectos de este doble estándar en la sexualidad ha sido documentado por varias investigaciones. Tolman et al. (2016) comprobó para estudiantes de secundaria en Estados Unidos, que el doble estándar de sexualidad entre las y los adolescentes se muestra en las expectativas diferenciales de comportamiento sexual por sexo, las cuales determinan que se espera que los hombres sean más sexualmente demandantes y sin controles sobre el ejercicio de la sexualidad, mientras que las mujeres adolescentes deben adoptar comportamientos que las protejan de ejercer activamente su sexualidad y con las que demuestren que su deseo sexual es mínimo (Tolman et al., 2016, pág. 6). Uno de los resultados más interesantes de esta investigación es que mientras en las negociaciones sexuales las adolescentes mujeres navegan entre los discursos de masculinidad y feminidad disponibles, los hombres adolescentes hacen uso exclusivamente de los mandatos sociales asociados a su masculinidad.

Investigaciones para México han evidenciado que la existencia de este doble estándar en la sexualidad afecta también entre las y los adolescentes la forma en cómo experimentan su paso a la menarquia y los cambios físicos producto de la entrada a la pubertad, en el caso de los hombres se asocia con tener más privilegios y libertades, mientras que en el caso de las

mujeres se asocia con mayores restricciones a su cuerpo y movilidad al verse sujetas a un mayor escrutinio público de las características de su cuerpo por medio de comentarios obscenos y morbosos que deben aprender a ignorar (Sosa- Sánchez, 2005; Sosa-Sánchez y Erviti, 2012). Lo anterior condiciona de forma importante, y desde temprana edad, la forma en cómo las y los adolescentes y jóvenes asumen su sexualidad dentro de un contexto ambiguo que por un lado pareciera ser más permisivo de la entrada a la vida sexual, pero en el cual a la vez coexisten mandatos tradicionales de género que permean de manera diferencial en todos los sectores de la sociedad.

4.3 Primera relación sexual

La experiencia y el calendario de la primera relación sexual es diferencial dependiendo de los antecedentes socioeconómicos y culturales de los individuos, los cuales a su vez generan significados diferenciales de este evento entre mujeres y hombres (Juárez y Gayet, 2013).

Históricamente el evento de la primera relación sexual no era considerado como un marcador importante en la transición hacia la adultez porque el primer encuentro sexual solía tener lugar al momento de la unión, no obstante se ha observado en las últimas décadas una mayor separación entre ambos eventos que se traduce en un incremento del número de personas jóvenes que inician una vida sexual activa mucho antes del matrimonio, trayendo como resultado una reducción a lo largo del tiempo de la proporción de individuos que experimentan simultáneamente ambos eventos (Rojas y Castrejón, 2011; Gayet y Szasz, 2014; Juárez y Gayet, 2014), lo anterior debido a que la trayectoria educativa se ha incrementado, mientras la edad a la unión se ha postergado y se ha incrementado el uso de método anticonceptivos (Liang, et al., 2019). Juárez y Gayet (2014) destacan que en sociedades en las cuales se sanciona fuertemente la sexualidad fuera de la unión, aumentan los comportamientos riesgosos (tales como no usar protección durante el primer encuentro sexual) lo que puede afectar el tipo de trayectoria sexual y reproductiva que experimenta un individuo.

El debut sexual durante la adolescencia puede ser producto de una presión social entre pares y/o debido a un chantaje emocional por parte de la pareja, lo cual puede conllevar que tener un encuentro sexual en esta etapa de la vida, en ciertos contextos socioculturales, sea una obligación, tal como lo documenta Welti (2005) para México. Un estudio para Colombia señaló que a medida que se incrementa la edad y el número de relaciones sentimentales, la elección de pareja se hace más selectiva y menos sensible a la presión de pares (Trujillo et al., 2007). Por su parte, un estudio para Brasil documentó que es más probable que el primer encuentro sexual se realice en el marco de una relación romántica y que involucre el uso de algún método anticonceptivo (Juárez y Castro, 2009).

Este tipo de presiones, así como los mandatos de género tradicionales vigentes dentro de la sociedad, conllevan a su vez a que los motivos por los cuales se inicia una vida sexual activa difieran entre mujeres y hombres, en el caso de las mujeres es más común que tengan su primer encuentro sexual con su pareja, novio o esposo, es decir, en el marco de relaciones que consideran románticas y en las cuales es necesario demostrar el afecto y el amor, patrones que fueron observados en África Subsahariana (Gage, 1998), Colombia (Trujillo et al., 2007) y México (Pérez-Baléon y Lugo, 2020). Mientras que en el caso de los hombres el primer encuentro sexual se realiza por la necesidad de placer sexual, así como para incrementar su estatus frente a los pares del mismo sexo, además de que una parte considerable reporta tenerla con parejas con las cuales no tiene un vínculo sentimental fuerte (Gage, 1998; Pérez-Baléon y Lugo, 2020).

De igual forma, el calendario de la ocurrencia del primer encuentro sexual durante la adolescencia es diferencial dependiendo de las características socioeconómicas del lugar de origen. Investigaciones en Brasil (Juárez y LeGrand, 2005), Estados Unidos (Spriggs y Halpern, 2008), México (Gayet y Szasz, 2014; Menkes et al, 2019; Gayet y Juárez, 2020) y Colombia (Cortés, et al., 2019) han comprobado que un debut sexual relativamente temprano se asocia con individuos (principalmente mujeres) con menor logro educativo, que no asisten a la escuela, con estar unido/a, con antecedentes familiares de reproducción temprana, que provienen de estratos muy bajos y bajos, pertenecientes a grupos indígenas, y con un nivel limitado de conocimientos y de habilidades que le permitan garantizar un primer sexo seguro.

Específicamente Menkes et al. (2019) encontró evidencias para México que demuestran que en el caso de los hombres el estrato socioeconómico del hogar no presenta una relación estadísticamente significativa con el haberse o no iniciado sexualmente en la adolescencia (Menkes et al., 2019, pág. 199). Por su parte, Cortés et al. (2019) evidenció para Colombia que pertenecer al estrato socioeconómico alto es una variable protectora de la entrada temprana a la vida sexual tanto para mujeres como para hombres escolarizados (Cortés et al, 2019, pág. 148).

Liang et.al (2019) en su estudio comparativo de países en desarrollo, evidenció que desde 1994 se ha observado a nivel mundial una postergación en la edad media de inicio de la actividad sexual, excepto en América Latina y El Caribe donde la proporción de mujeres menores de 15 años que han iniciado su vida sexual se ha mantenido estable, y particularmente en Colombia se ha incrementado del 9% en 1995 a 17% en 2015, comportamiento similar ocurrido en República Dominicana y Haití. Juárez y Gayet (2020) también evidenciaron para México un rejuvenecimiento de la edad mediana a la primera relación sexual, lo que ha incrementado mucho más el intervalo entre este evento y la entrada a la unión.

Históricamente en Colombia, los hombres inician más temprano su vida sexual respecto a las mujeres, de acuerdo con los datos de 2015 la edad mediana de iniciación sexual del grupo de 20-24 años fue de 15 años para los hombres, sólo un año menor a la generación de hombres entre 40-44 años, y de 16 años para las mujeres, dos años menor a la generación de mujeres entre 40-44 años (Flórez y Soto, 2019). Otras investigaciones han evidenciado una mayor actividad sexual entre hombres respecto a mujeres producto del discurso, muy latente en varias regiones del país, de alentar la actividad sexual entre los hombres mientras que el mismo comportamiento se estigmatiza entre las mujeres (Díaz-Montes et al., 2008); por otra parte, se ha encontrado que en la mayoría de las mujeres y hombres adolescentes colombianos que han iniciado su vida sexual reportan un bajo poder para ejercer y/o defender sus derechos sexuales en la medida que se sienten poco capaces de iniciar, rechazar y/o negociar con su pareja (Palacio et al, 2011).

Investigaciones realizadas en México documentaron que los hombres tienen a sostener relaciones sexuales a edades más tempranas que las mujeres y con mayor intervalo de tiempo hasta que ocurre la unión, mientras que en las mujeres ocurre lo contrario (Szasz, 1998a; Szasz, 1998b; Pérez-Baléon y Lugo, 2020). Adicionalmente, han evidenciado que las mujeres tienden a iniciarse sexualmente con parejas en promedio cinco años mayores que ellas (Welti, 2005), y en estos casos de grandes diferencias de edad la principal razón que reportaron las mujeres para tener su primera experiencia sexual fue la unión, mientras que en parejas con edades más similares los motivos principales fueron el amor y/o la curiosidad (Gayet y Juárez, 2020).

Como lo exponen Juárez y Legrand (2005) para Brasil, las circunstancias en las que tiene lugar el primer encuentro sexual importan, tanto para hombres como para mujeres, y se convierten en un marcador importante a largo plazo en el nivel de bienestar que experimenten las personas jóvenes en términos de su salud sexual y reproductiva. Para el caso mexicano, Pérez-Baléon y Lugo (2020) encontraron que el tipo de pareja con la cual se experimenta el primer encuentro sexual es importante, pues influye en el tipo de decisiones sexuales que se realizan en torno a este evento siendo una de las más relevantes si se usa o no un método anticonceptivo en dicho primer encuentro, como evidencian para el caso mexicano.

Uno de los comportamientos de riesgo que más se ha estudiado es el uso de condón durante el primer encuentro sexual debido a su relación directa con la exposición al riesgo a la maternidad/paternidad, y a enfermedades de transmisión sexual (ETS). En un estudio realizado con adolescentes estadounidenses, Manning et al (2004) encontró que las nuevas generaciones muestran un mayor uso de algún método durante su primer encuentro sexual, siendo el condón el método más común (Manning et al, 2004, pág. 104). Entre menor sea la edad a la cual se inicia la actividad sexual menor será la probabilidad de que el primer encuentro sexual sea protegido, el cual es un patrón que Wellings y Field (1996) documentaron en una meta revisión de estudios para el Reino Unido, y que Juárez y Martín (2009) lo hicieron para adolescentes brasileños.

En Colombia, Flórez y Soto (2019) encontraron un incremento en el uso de condón en el primer encuentro sexual en las generaciones más jóvenes de mujeres colombianas, estimaron que en 2015 el 63% de las mujeres solteras activas sexualmente usaron condón al momento de su primer encuentro sexual, mostrando un incremento de casi veinte puntos porcentuales cuando se le compara con niveles de 2005; para el caso de las mujeres unidas estimaron que en 2015 el uso de condón en el primer encuentro sexual fue del 49%, un incremento de 24 puntos porcentuales respecto a los valores de 2005 (25%), pero significativamente menores a los observados entre las mujeres solteras. Por su parte, los hombres muestran porcentajes de uso menores, pero con el mismo patrón de mayor uso en los no unidos activos sexualmente respecto a los unidos, situándose en 54% y 41%, respectivamente (Flórez y Soto, 2019). Estos resultados son consistentes con los encontrados para México por Juárez et al. (2010), que establecen que las jóvenes sexualmente activas solteras tienen un mayor deseo de evitar un embarazo por lo que son más propensas a hacer uso de métodos anticonceptivos respecto a sus pares unidas, aunque para el caso mexicano encontraron una asociación contraria (Juárez et al., 2010, pág. 16).

Las razones para el no uso de condón durante el primer encuentro sexual pueden ser variadas, desde una negación al uso del método, a barreras legales y estructurales al acceso del método, e incluso por la naturaleza esporádica y no planeada del primer encuentro sexual; estos factores fueron documentos en el estudio de revisión de literatura de Wellings y Field (1996), y son similares a los obtenidos en investigaciones específicas para Colombia de Trujillo et al. (2007) y para México de Menkes et al. (2019). Ku et al. (1994), en su estudio con adolescentes estadounidenses encuentran que los patrones de uso de condón en los encuentros sexuales se asocian con la hipótesis de la sierra “sawtooth” que establece que el uso de condón suele ser más común al inicio de una relación y disminuye conforme incrementa la duración de dicha relación (Ku et al., 1994, pág. 246). El anterior patrón de comportamiento fue evidenciado en una investigación de África Subsahariana (Gage, 1998) y el estudio de revisión de literatura de East et al. (2007), en los que se menciona que la percepción, sobre todo entre las mujeres y hombres jóvenes, de no ser vulnerables al contagio de enfermedades de transmisión sexual (ETS) condiciona el uso de condón, esta percepción se debe a la ambigüedad presente entre sexo seguro y anticoncepción, y particularmente la

población joven suele asociar el uso de condón durante el primer encuentro sexual como una medida anticonceptiva y no como una medida de sexo seguro.

Adicionalmente, investigaciones en México mostraron que el uso de condón durante el primer encuentro sexual se encuentra mediado por las creencias y percepciones de género y los idearios en torno al ejercicio de la sexualidad en cada sexo, los cuales limitan principalmente a las mujeres de negociar encuentros sexuales más seguros con sus parejas, y a los hombres les condiciona a cumplir con estándares de comportamiento socialmente establecidos por medio de su sexualidad y de ejercer poder sobre sus parejas (Rojas y Castrejón, 2011; De Jesús-Reyes y Menkes, 2014; Pérez-Baleón y Lugo, 2020). Investigaciones realizadas entre adolescentes estadounidenses (especialmente entre aquellos de origen hispano) de Manning et al. (2000) y Ford et al. (2001), mostraron que una mayor diferencia de edad con la pareja se asocia con un menor uso de condón durante el primer encuentro sexual.

Rodríguez (2016) en su estudio regional para países latinoamericanos encontró que, si las y los adolescentes creen que pueden negociar con su pareja el uso de condón durante el encuentro sexual, esto se asocia de forma significativa con un incremento en la probabilidad de usarlo del 98% en las mujeres jóvenes y 77% en los hombres jóvenes. Lo que las evidencias demuestran para el caso brasileño, particularmente, es que, si los individuos se encuentran dentro de un contexto que favorece el uso de métodos anticonceptivos durante el primer encuentro sexual, se someten a una ruptura de importantes condicionantes de género que permitirán que los encuentros sexuales futuros tengan una alta probabilidad de ser seguros (Juárez y LeGrand, 2005; Juárez y Martín; 2009).

El uso de condón durante el primer encuentro sexual no sólo depende de las características de la pareja sino también de condicionantes sociodemográficos del contexto dentro del cual conviven los individuos. Diversas investigaciones para Brasil (Juárez y LeGrand, 2005), México (Menkes et al., 2012; Juárez y Gayet, 2020) y Chile (Huneus et al., 2014) han encontrado que una menor probabilidad de uso de condón durante el primer encuentro sexual se asocia con una menor edad al debut sexual, menor nivel educativo, residir en zonas rurales,

estar unido/a, pertenecer a un grupo étnico, tener relaciones débiles con su familia, y estratos socioeconómicos de origen muy bajos y bajos.

En conclusión, las condiciones y los motivos bajo los cuales se tiene el primer encuentro sexual importan, y a su vez condicionan la probabilidad de ocurrencia de eventos subsecuentes que moldean la trayectoria sexual y reproductiva de los individuos.

4.4 Primera unión

Estudios sobre el matrimonio infantil en países en desarrollo estiman que la proporción de mujeres que se casan antes de los 18 años ha descendido en los últimos 25 años, sin embargo, la región de América Latina y el Caribe no ha mostrado progreso en este indicador, manteniéndose constante que 1 de cada 4 niñas menores de 18 años se une, mientras que en los hombres la unión temprana sigue siendo un evento raro (Liang et al., 2019; Unicef, 2019).

Taylor et.al (2019) en su estudio sobre matrimonio infantil en América Latina concluyen que la región tiene una de las tasas de matrimonio infantil más altas del mundo, y se estima que de mantenerse esta tendencia se convertirá para 2030 en la segunda región del mundo con las mayores tasas de matrimonio infantil siendo sólo superada por África Subsahariana (Unicef, 2019). Si bien algunos países tienen leyes que estipulan una edad mínima para unirse, en países como México se ha documentado que existen diferentes maneras de ingresar a la unión sin seguir un procedimiento legal (Juárez y Gayet, 2014). Tal como lo menciona Unicef (2019) en su estudio regional sobre el matrimonio infantil y las uniones tempranas en América Latina y El Caribe, los matrimonios infantiles en la región suelen darse a través de una unión informal, demostrando aún más la grave violación a los derechos humanos que representa unirse a una edad temprana.

En México Pérez-Amador y Giorguli (2018) estimaron el importante efecto que tiene en la trayectoria sexual y reproductiva el matrimonio infantil pues 8 de cada 10 niñas que se unieron antes de los 18 años fueron madres antes de cumplir 20 años (Pérez-Amador y Giorguli, 2018). Este resultado es reforzado por la investigación de Zavala de Cosío (2020)

en que concluye que entre las mujeres mexicanas una edad temprana a la unión se asocia con descendencias mayores e intervalos intergenésicos más cortos.

Diversas investigaciones sobre la formación de uniones en América Latina y El Caribe (Fussell y Palloni, 2004; National Research Council & Institute of Medicine, 2005; Esteve y Flórez-Paredes, 2018) han documentado que a pesar de que la región ha experimentado cambios importantes a nivel social y económico durante la segunda mitad del siglo XX, estos no estuvieron acompañados por incrementos en la edad mediana de la primera unión, manteniéndose estable en un nivel que podría catalogarse como relativamente temprano. Rodríguez y Cobos (2014) documentaron que en la región existe una fuerte resistencia a la baja en los índices de unión entre las y los adolescentes, lo cual puede estar asociado con las resistencias que también se documenta en los índices de nacimientos en este grupo de población. Lo anterior ha llevado a la conclusión de que en la región de América Latina y El Caribe existe una paradoja de estabilidad (Stability paradox) en el proceso de formación de uniones (Fussell y Palloni, 2004; Esteve et al, 2012; Esteve y Flórez-Paredes, 2018).

En su estudio sobre formación de uniones en América Latina, Fussell y Palloni (2004) mencionan que esta paradoja de estabilidad puede explicarse por la estabilidad institucional de la unión en periodos de alto cambio social. En este periodo de alto cambio social se destacan el incremento a nivel regional de la actividad sexual y su disociación a la ocurrencia de la unión (Gayet y Szasz, 2014; Juárez y Gayet, 2014; Rodríguez y Cobos, 2014; Esteve y Flórez-Paredes, 2018), y la inequidad en el acceso a educación de calidad que ha caracterizado la expansión educativa experimentada en la región que restringe el potencial del poder transformador de esta expansión para ciertos grupos de población (Esteve y Flórez-Paredes, 2018).

Estudios para México muestran que la entrada a la primera unión depende de las condiciones socioeconómicas, las cuales a su vez determinan si la primera unión se da en el marco de un matrimonio o por medio de la cohabitación (Pérez-Amador y Giorguli, 2018). Adicionalmente, los estudios han concluido que la transición temprana a la primera unión en el país ocurre en contextos de bajo nivel educativo, rurales, bajo estrato socioeconómico, sin

asistencia a la escuela (Solís y Ferraris, 2014; Mier y Terán, 2016; Pérez-Amador y Giorguli, 2018; Unicef, 2019). Solís y Ferraris (2014) evidenciaron diferencias por sexo en la forma en cómo actúan estos condicionantes socioeconómicos en la entrada a la unión, encontrando que el caso de los hombres jóvenes mexicanos el efecto de la escolaridad y el nivel socioeconómico de origen no son significativos, a diferencia del caso de las mujeres, mientras que sí es significativo e incrementa la probabilidad de ocurrencia de la primera unión si el hombre se encuentra trabajando o ha tenido alguna experiencia laboral, pero en el caso de las mujeres el efecto de la inserción al mercado laboral tiene un efecto protector.

Fussell y Palloni (2004) y Esteve et.Al. (2012) en sus investigaciones sobre formación de uniones en América Latina y El Caribe, concluyen que si bien la región ha experimentado profundos cambios sociales y políticos, también se ha caracterizado por una difusión de inequidades sociales y económicas acompañadas de un desempeño macroeconómico inestable. Bajo este contexto las redes familiares se mantuvieron relevantes en la región en la medida que constituyen la principal red de seguridad ante la inestabilidad económica y social que experimentan los hogares, además este contexto ha condicionado no sólo el tipo de educación que reciben los individuos sino también el tipo de inserción que experimentan al mercado laboral condicionando su movilidad social a sus características socioeconómicas de origen (Fussell y Palloni, 2004).

Esteve et al (2012) en su investigación sobre formación de uniones en la región, evidenció que la paradoja de estabilidad en la formación de uniones en América Latina y El Caribe también se ha caracterizado por un cambio en la tipología de uniones caracterizado por un incremento considerable de las uniones consensuales, convirtiéndola en uno de los tipos predominantes de unión entre las mujeres y los hombres de la región. Lo anterior está alineado con los resultados de Fussell y Palloni (2004) sobre la existencia de dos tipos de regímenes nupciales en la región, uno donde las uniones legales (matrimonios) predominan, y otro donde son predominantes las uniones consensuales que se han caracterizado por una menor edad promedio a la primera unión.

No obstante, es necesario precisar que, en el caso de la región de América Latina y el Caribe, especialmente en países como México, la unión libre/cohabitación ha coexistido con el matrimonio desde la época colonial, tal como lo expuso Quilodrán (2003), y tradicionalmente su incidencia es mayor entre comunidades indígenas y contextos con condiciones socioeconómicas desfavorables (Quilodrán, 2003; Mier y Terán, 2016). Lo anterior es consistente con los resultados de la investigación de Saavedra et.al (2013) para Colombia, en el que demuestran que, al igual que en el resto de la región, en el país en las últimas décadas ha habido un incremento de la proporción de la unión libre, y su mayor incidencia se observa entre las mujeres jóvenes y en los contextos socioeconómicos más desfavorecidos, a pesar de que también se han visto incrementos en los grupos más educados, en términos absolutos la tendencia de asociar a la unión libre con situaciones de vida más desventajosas se ha mantenido constante en el país. Taylor et.al (2019) en su estudio sobre matrimonio infantil en América Latina mostraron que las prácticas de unión en la región usualmente involucran una mezcla de cohabitación, uniones informales y matrimonio con una muy baja influencia de las dotes o matrimonios arreglados que se observan en mayor medida en otras regiones.

Finalmente, es importante mencionar que si bien en la región de América Latina y El Caribe existe una estabilidad en la formación de uniones que ha probado ser poco sensible a los cambios socioeconómicos experimentados, la región ha experimentado una transición hacia menores niveles de fecundidad que se ha conseguido principalmente por la aplicación de importantes programas de planificación familiar entre 1960-1990 que eran afines a la idea de que una baja fecundidad es deseable para el desarrollo de los países (Thornton, 2001; Fussell y Palloni, 2004).

4.5 Primer nacimiento

Un estudio cualitativo realizado con madres adolescentes argentinas por Climent (2009), encontró que los significados del embarazo en la adolescencia son múltiples, heterogéneos e incluso contradictorios, y que implican considerar las dimensiones simbólicas, sociales y culturales que promueven el inicio de la vida sexual y reproductiva de manera temprana en el curso de vida (Climent, 2009, pág. 187).

Liang et.al (2019) en su estudio comparativo de países en desarrollo muestra que desde la década de los 90's los nacimientos en la adolescencia son cada vez menos comunes, pero encuentra que aún su tasa de ocurrencia se mantiene muy alta en las regiones de África y América Latina y el Caribe con 104 y 63 nacimientos por cada 1000 adolescentes mujeres, respectivamente (Liang et al., 2019). La disminución en el número de nacimientos en la adolescencia puede deberse a la postergación de la entrada a la unión, como lo documentaron Juárez y Gayet (2014). En este sentido, al igual que en la transición a la primera unión, Azevedo et.al (2012) encuentra que la región de América Latina y el Caribe presenta particularidades en la transición al primer nacimiento en la medida que se ve un estancamiento en su disminución. Zavala de Cosío (2020) encontró que para México la persistencia de nacimientos a temprana edad es un freno importante a la reducción de la fecundidad general, y que conlleva además a la coexistencia de diversos tipos de modelos de fecundidad de grupos de población con fecundidad elevada y temprana, con otros con fecundidad reducida con importantes diferencias en los tamaños de sus descendencias y condiciones socioeconómicas.

Entre las particularidades detrás de este estancamiento en la reducción de la fecundidad adolescente se destacan los patrones encontrados por Liang et.al (2019) para la región de América Latina y El Caribe que denotan que, a pesar de haber experimentado importantes reducciones en su tasa de fecundidad global, los nacimientos entre mujeres adolescentes aún representan el 20% del total de los nacimientos, la cual es la proporción más alta a nivel mundial. Adicionalmente, el Fondo de Población de Naciones Unidas (2013) en un estudio global sobre la maternidad adolescente, destacan que América Latina y El Caribe es la única región donde los partos en mujeres menores de 15 años han incrementado y se espera que se siga observando esta tendencia creciente hasta 2030 (UNFPA, 2013).

En Colombia, investigaciones estimaron que la participación porcentual de los nacimientos de madres adolescentes en 2015 fue de 18.8% similar al valor reportado en 2005 (Flórez y Soto, 2019, pág. 61), el máximo valor de este indicador se observó en 2010 con una participación del 20% dentro del total de nacimientos (Flórez y Soto, 2013). Neal et al. (2018) en su estudio sobre maternidad adolescente en cinco países de la región (Bolivia, Colombia,

Haití, Perú y República Dominicana), encuentran que Colombia tiene una de las más altas proporciones de mujeres adolescentes que ha sido madre antes de los 16 años (16%), la cual se ha incrementado a lo largo de las últimas tres décadas. De acuerdo con Flórez y Soto (2013) durante el periodo hasta 2010 se observó un crecimiento sostenido de los niveles de fecundidad adolescente tanto en zonas rurales como urbanas, así como entre mujeres de diferentes niveles socioeconómicos, lo cual indica que no es un fenómeno asociado solamente a los grupos más desventajados socialmente del país (Flórez y Soto, 2013, pág. 9).

No obstante, Colombia en 2015 reportó un descenso de la tasa de fecundidad adolescente a nivel nacional explicada por una disminución de casi 12% en los niveles de fecundidad del grupo de mujeres adolescentes entre 18 y 19 años (Álvarez, 2015). A pesar de estos avances, aún en el país se estima que 1 de cada 4 mujeres entre 15-19 años ha sido madre y cerca del 64% de dichos embarazos fueron no planeados (Daniels, 2015), además de que el peso relativo de la tasa de fecundidad de mujeres de 10-14 años se ha incrementado sobre la tasa total de fecundidad durante el mismo periodo evidenciando un importante incremento del número de embarazos ocurridos entre las adolescentes más jóvenes (Profamilia y Plan, 2018).

Adicionalmente, la investigación sobre el efecto del conflicto armado colombiano en las decisiones reproductivas de Hutchinson et al. (2016), concluyó que el contexto de violencia y conflicto armado del país actúa como un factor que incentiva a la unión y maternidad/paternidad temprana por la inestabilidad que genera y que conlleva a mayores violaciones de derechos y condiciones de desigualdad a las ya existentes.

Es importante recalcar que, en países como Colombia, la transición al primer nacimiento durante la adolescencia es un evento que también ocurre entre los hombres, pero es mucho menos común que entre las mujeres (Sánchez y Pérez, 2016). En Colombia, durante 2015 el porcentaje de hombres adolescentes que son padres entre los 15-19 años es de 2.1% mientras que en las mujeres es de 13.6%, es decir, seis veces mayor; no obstante, tanto la maternidad como la paternidad adolescente presentan los mismos diferenciales socioeconómicos en términos de sus determinantes (Profamilia y Plan, 2018, pág. 30; Murad et al., 2018, pág.2).

Diversas investigaciones en Colombia han documentado que la maternidad y paternidad adolescente es más común que ocurran:

- en zonas rurales respecto a las urbanas (Flórez et al. 2004; Flórez y Soto, 2007; Flórez et al. 2018)
- en estratos socioeconómicos bajos y muy bajos (Flórez y Soto, 2007; Flórez et al. 2018; Profamilia y Plan, 2018)
- en adolescentes que no asisten a la escuela y por ende tienen una trayectoria educativa troncada en comparación con aquellos que postergaron el nacimiento de su primer hijo (Flórez et al. 2004; Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2013; Flórez et al. 2018; Profamilia y Plan, 2018),
- en adolescentes que reportan un bajo conocimiento sobre su sexualidad (Flórez y Soto, 2013) y que no recibieron contenidos de educación integral para la sexualidad (Profamilia y Plan, 2018; Segundo Díaz, 2020)
- entre mujeres y hombres adolescentes que reporten estar unidos (Flórez et al. 2004; Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2013; Álvarez, 2015; Flórez et al. 2018; Pinzón-Rondón et al., 2018; Profamilia y Plan, 2018),
- entre mujeres y hombres adolescentes con una transición temprana a la primera relación sexual (Flórez et al. 2004; Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2007; Álvarez, 2015; Profamilia y Plan, 2018), especialmente entre aquellas y aquellos que reportan no haber usado ningún tipo de método anticonceptivo durante el primer encuentro sexual (Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2007; Álvarez, 2015),
- entre mujeres y hombres adolescentes con percepciones y creencias tradicionales de género (Profamilia y Plan, 2018);
- entre mujeres y hombres adolescentes que residen en hogares con antecedentes de reproducción temprana, especialmente de la madre (Morón-Duarte et al., 2014), y en hogares con antecedentes de violencia intrafamiliar (Pinzón-Rondón et al., 2018).

Investigaciones sobre la transición al primer nacimiento que usan datos censales de países de América Latina y el Caribe (Rodríguez, 2011, 2014, 2017a, 2017b), entre los que se incluye Colombia, concluyen que la región es una anomalía a nivel mundial en términos del nivel, tendencia y desigualdad de la fecundidad adolescente, al presentar niveles relativamente altos

para un contexto de baja fecundidad general. Estas investigaciones sugieren que este comportamiento atípico se da a pesar del mejoramiento de las condiciones de vida de la población en la región, lo cual le permite a Rodríguez (2011, 2014, 2017a, 2017b) argumentar que este comportamiento se explica por una vulneración de derechos de las y los adolescentes, y por barreras al acceso a métodos anticonceptivos especialmente en los grupos de adolescentes más vulnerables.

En este sentido, tal como lo documentan en sus investigaciones Rodríguez (2012) y Rodríguez y Cobos (2014) sobre maternidad adolescente en la región, el comportamiento atípico de la fecundidad adolescente en América Latina y el Caribe puede ser producto de una “modernidad truncada”, en la medida que la mayor actividad sexual premarital que reporta la región no se ejerce por medio de un uso generalizado de métodos anticonceptivos, lo cual se intensifica aún más por el hecho de que la mayoría de la maternidad temprana en la región ocurre dentro de una unión, aunque reconocen que los casos de madres adolescentes sin pareja que se mantienen viviendo dentro del hogar de origen han venido en aumento.

Diversas investigaciones que tienen como foco países en desarrollo de medio y bajo ingreso entre los que se incluyen países de América Latina (McDevitt et al., 1996; National Research Council & Institute of Medicine, 2005; Chandra-Mouli et al., 2013; Chung et al., 2018), y específicos para países de la región como Argentina (Climent, 2009), Colombia (Flórez y Núñez, 2003), México (Menkes y Suarez, 2003; Juárez y Gayet, 2014; Menkes y Sosa-Sánchez, 2016; Pérez-Amador y Giorguli, 2018) y Uruguay (Varela Petito y Fostik, 2011), documentan las siguientes variables como protectoras y que postergan la ocurrencia de la transición temprana al primer nacimiento:

- el uso y acceso a métodos anticonceptivos: las barreras sistemáticas que enfrenta la población adolescente en el acceso a estos métodos generan que sea el grupo poblacional con las mayores demandas insatisfechas de anticoncepción (McDevitt et al., 1996; Flórez y Núñez, 2003; Menkes y Suarez, 2003; Chandra-Mouli et al., 2013; Juárez y Gayet, 2014). En México se estima que los dos primeros años a partir del inicio de una vida sexual activa es el periodo de tiempo en el cual ocurren el mayor número de embarazos entre adolescentes (Menkes y Sosa-Sánchez, 2016),

- la asistencia escolar y un mayor logro educativo: tienen un efecto directo sobre el tamaño deseado de la familia, ofrecen opciones de vida diferentes a la maternidad y la formación de familias, incrementan las expectativas futuras por medio de una mayor probabilidad de insertarse a una vida laboral productiva, es decir, incrementan el costo de oportunidad de la maternidad/paternidad temprana (McDevitt et al., 1996; National Research Council & Institute of Medicine, 2005; Varela Petito y Fostik, 2011; Chandra-Mouli et al., 2013; Menkes y Sosa-Sánchez, 2016; Chung et al., 2018),. Particularmente, en México se ha evidenciado que el rol de estudiante es incompatible con el de madre por lo que asistir a la escuela se convierte en un factor protector (Pérez-Amador y Giorguli, 2018);
- la existencia de un marco legal que prohíba las uniones tempranas antes de los 18 años y cuya aplicación y cumplimiento sea reforzada y promovida (Chandra-Mouli et al., 2013), y
- la estructura familiar y el apoyo de pares que pueden desincentivar comportamientos que conlleven a una maternidad/paternidad temprana (Climent, 2009; Varela Petito y Fostik, 2011; Chung et al., 2018).
- pertenecer a estratos socioeconómicos altos o muy altos (Varela Petito y Fostik, 2011; Menkes y Sosa-Sánchez, 2016).

Entre otros factores protectores, varias investigaciones en México (Menkes y Suárez, 2003; Stern y Menkes, 2008; Sánchez y Pérez, 2016) han documentado que una mayor postergación del inicio de la unión se configura como un factor protector de la transición al primer hijo, en la medida que reduce el nivel de exposición al riesgo (Menkes y Suárez, 2003). Sin embargo, la transición al primer nacimiento en México suele darse dentro de una unión, lo cual refuerza la idea de que la maternidad/paternidad temprana no puede considerarse en todos los casos como producto de un accidente, sino que responde a un contexto sociocultural específico en donde se le otorga una valoración a ser madre/esposa – padre/esposo, que es reforzada por un contexto de alta desigualdad social y económica.

Sobre esta valoración social y cultural a la reproducción, Batyra (2016) encontró que en Colombia aún existen expectativas culturales que incentivan, en el caso de las mujeres, a una

transición temprana a la maternidad, lo cual fue también evidenciado por Neal et al. (2018) en su estudio comparativo regional para cinco países de la región: Bolivia, Colombia, Haití, Perú y República Dominicana. La transición temprana a la maternidad está fuertemente asociada con una alta carga de trabajo doméstico y de no inserción al mercado laboral, mientras que en sus pares hombres esta noción está asociada a adquirir independencia económica a través de la inserción a trabajos productivos, tal como lo exponen Pardo y Valera (2013) en su estudio sobre mercados matrimoniales en América Latina, y para México la investigación de Menkes y Sosa-Sánchez (2016). Estas expectativas tienen importantes repercusiones en el tipo de trayectorias de vida que experimentan mujeres y hombres, pues generan diferentes temporalidades en la ocurrencia de los eventos dando como resultado que entre las mujeres se evidencien una mayor variedad de trayectorias respecto a los hombres, tal como lo exponen Sánchez y Pérez (2016) para México.

En el caso colombiano, se ha podido observar que los hombres adolescentes inician su vida sexual a edades más tempranas que las mujeres adolescentes (Murad et al., 2018; Profamilia y Plan, 2018) en promedio un año más temprano (Flórez y Soto, 2019), e inician de forma más tardía sus uniones siendo la edad promedio a la primera unión de 25 años entre los hombres y en las mujeres de 21 años (Profamilia y Plan, 2018). Lo anterior deriva en una mayor tendencia de ocurrencia del embarazo temprano dentro de las mujeres colombianas respecto a los hombres (Flórez y Soto, 2019), y que en el mayor de los casos la pareja con la cual tienen su primer hijo sea en promedio 6 años o más mayor que las mujeres adolescentes (Profamilia y Plan, 2018). Es importante destacar que, como se dijo anteriormente, si bien la ocurrencia de la paternidad adolescente es significativamente menor a la maternidad adolescente, ambos eventos muestran una igual distribución cuando se le analiza por condiciones socioeconómicas, siendo eventos que ocurren a lo largo de todos los grupos de la sociedad, pero con mayor incidencia en aquellos que presentan las condiciones más desfavorables (Murad et al., 2018; Profamilia y Plan, 2018; Cortés et al., 2019).

La reducción de los niveles de fecundidad adolescente no sólo se logra disminuyendo el número de adolescentes que reportan tener un nacimiento antes de los 20 años (Flórez y Soto, 2013), lo cual se puede conseguir a través del uso correcto de anticonceptivos tanto en las y

los adolescentes unidos como los solteros (Juárez y Gayet, 2014). Sino disminuyendo la cantidad de nacimientos subsecuentes que experimentan las madres y padres adolescentes (Neal et al., 2018), pues se ha documentado que ser sobre todo madre adolescente lleva a un mayor número de hijos nacidos vivos respecto aquellas que tuvieron su primer nacimiento luego de los 19 años (Menkes y Suárez, 2003), así como entre aquellos que se unieron de forma temprana (Zavala de Cosío, 2020).

Finalmente, un estudio de revisión de literatura realizado por Kane et.al (2019) respecto al significado, positivo o negativo, que tanto mujeres y hombres adolescentes le otorgan a la transición temprana al primer nacimiento, encontró que varía dependiendo de las condiciones contextuales que median en la deseabilidad del evento. Este resultado es similar al encontrado por Peñaranda, (2013) en su estudio sobre los significados de la maternidad y paternidad temprana en jóvenes colombianos que habitan en la ciudad de Cartagena. Rojas (2021) relata que para el caso mexicano se encuentra que entre hombres adolescentes de escenarios sociales desfavorecidos que el embarazo de sus novias fue esperado y deseado, y que además fue un evento que les ayudó a fortalecer su imagen de hombres capaces y responsables (Rojas Martínez, 2021, pág. 21).

En otros contextos, la ocurrencia de un embarazo en la adolescencia puede reconfigurar los mandatos de género de tradicionales a menos tradicionales. Toomey et al. (2015) encuentran que en mujeres de origen mexicano que habitan en Estados Unidos sus percepciones de género se volvieron menos tradicionales luego de ser madres durante la adolescencia. Los autores argumentan que este cambio en las creencias de género puede ser motivado por la coresidencia de la madre adolescente con su familia de origen, particularmente su madre, y no con la de su pareja, lo cual que motiva a ambas (madre e hija) a la negociación y exploración de otras actitudes de género durante el proceso de crianza del hijo/a (Toomey et al., 2015, pág. 259).

4.6 Educación integral para la Sexualidad

En su informe mundial sobre la implementación de recomendaciones sobre Educación Sexual Integral, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2014), señala que la región de América Latina y el Caribe, junto con Europa, son las regiones que a nivel mundial tienen la más larga historia de construcción de compromiso político y de implementación de programas de Educación Integral para la Sexualidad (EIS) en las escuelas. En el caso de la región Latinoamérica la implementación de estos programas inició entre los años 1960 y 1970, no obstante, el principal reto continúa siendo el escalonamiento de estos programas en las escuelas pues todavía no se tiene un compromiso total de parte de los gobiernos en torno al valor y beneficios de ofrecer este tipo de programas en estos espacios educativos, además de las presiones sociales existentes de los sectores más conservadores (Unesco, 2014).

La institucionalización de los programas de EIS en las escuelas es crucial pues contribuyen al cambio social influenciando la adopción de cambios en las normas sociales, y en las creencias y percepciones de género (Unesco, 2014). Como se mencionó en el apartado teórico han existido dos principales corrientes de tipos de programas EIS, los que promueven únicamente la abstinencia y aquellos que manejan un enfoque más integral. Boonstra (2011) en su estudio sobre la implementación de programas de EIS en países en desarrollo expuso que aquellos programas enfocados únicamente en la abstinencia han demostrado que el no ofrecer información sobre anticonceptivos a las y los estudiantes los coloca en un mayor riesgo a enfermedades de transmisión sexual y embarazo, en la medida que condiciona su capacidad de toma de decisiones seguras para el ejercicio de su sexualidad (Boonstra, 2011, pág. 19). Mientras que los programas que implementan un enfoque más integral generan una reducción en los niveles de desinformación de los asistentes e incrementan sus habilidades para tomar decisiones informadas respecto a su salud sexual (Boonstra, 2011, pág. 21).

En este sentido, Hadley et al. (2016) en su estudio sobre los elementos que contribuyeron a que un programa de EIS en Reino Unido menciona como factores clave: una voluntad y liderazgo político de sus implementadores, un consenso técnico sobre el enfoque de salud

pública, un uso eficiente de la información, suficientes recursos y alianzas sólidas con actores clave. En términos del currículo, un estudio que analizó escuelas de África Subsahariana (Birungi et al., 2015), evidenció que aquellos programas que incluyen elementos sobre equidad de género obtienen mayores resultados que aquellos que no, pero todo depende de la calidad del entrenamiento a las y los profesores en este tema para que efectivamente contribuyan a la disolución de mandatos tradicionales de género entre las y los estudiantes. El rol que juegan las y los profesores en el éxito de los programas escolares de EIS es fundamental, de acuerdo con Suárez-López et al (2020), en México la poca preparación del personal docente condiciona el tipo de acompañamiento y calidad de la información que reciben las y los estudiantes. Este estudio documentó que la poca preparación de las y los profesores condiciona de manera importante el efecto de este tipo de programas sobre las decisiones sexuales y reproductivas entre las y los adolescentes mexicanos.

Otro aspecto clave en el éxito de los programas escolares de EIS es la calidad de los contenidos del material educativo en el que se basan las sesiones del programa, es decir, los libros, folletos, cartillas, entre otros. En México, Juárez y Gayet (2005) documentaron un amplio espectro ideológico entre los diferentes textos disponibles para los cursos de EIS en las escuelas mexicanas, con diversos niveles de apertura en torno al reconocimiento de las y los adolescentes como sujetos sexuales que puede limitar considerablemente el alcance del programa de generar cambio en las conductas sexuales y reproductivas entre las y los estudiantes.

Una de las estrategias para la reducción de los embarazos adolescentes que más ha sido estudiada y documentada es la estrategia del Reino Unido que entre 2000 y 2010 tuvo como objetivo la reducción de la tasa de embarazos entre las y los adolescentes, la innovación que tuvo esta estrategia fue que incluyó además de una oferta de servicios de salud sexual amigables a adolescentes, también consideró un currículo de EIS, la participación activa de las y los adolescentes como voceros de los contenidos así como de trabajadores social y el desarrollo de campañas de comunicación dirigidas a los adolescentes que incluyeron una línea de ayuda para esta población (Hadley et al, 2016). El involucramiento de pares dentro de esta estrategia en Reino Unido, los cuales fueron entrenados para liderar sesiones

formativas sobre EIS en las escuelas, probó ser un enfoque efectivo para reducir las prácticas sexuales riesgosas entre las y los adolescentes, además de que incrementó considerablemente los niveles de satisfacción con el programa entre las y los estudiantes (Stephenson et al., 2008).

En Colombia uno de los primeros programas públicos sobre educación sexual se remonta a 1991 con el Programa Nacional de Educación Sexual (PNES) dirigido principalmente a jóvenes y mujeres embarazadas con contenidos adaptados a su contexto, su principal objetivo fue reducir la tasa de embarazo adolescente a través de intervenciones en las escuelas, pero una de sus principales limitaciones fueron que no tuvo alianzas consolidadas y fuertes con otras organizaciones que retroalimentaran sus contenidos, no incluyó ningún tipo de información sobre el placer y el ejercicio de la sexualidad, no precisó tampoco sobre qué es la educación sexual lo que conllevó a una poca claridad en el tipo de formación que requerían las y los profesores (Duque, 2016). El PNES llegó a su fin en 1998 bajo el gobierno de Andrés Pastrana y fue reemplazado por un modelo moralista y represivo liderado por líderes del Opus Dei; el olvido de la EIS se extendió hasta el gobierno de 2002-2006 de Álvaro Uribe el cual dentro de su “Revolución Educativa” no incluyó el desarrollo de un programa escolar sobre EIS, pero sí promulgó la primera Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2002-2006 que permitió al Ministerio de Educación Nacional (MEN) forjar una alianza con el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) para la creación del Programa de Educación Sexual y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) (Duque, 2016). Viveros (2005) criticó fuertemente el enfoque de esta política por ser predominantemente femenino, ignorando el papel que juegan los hombres dentro de las decisiones sexuales y reproductivas, lo cual muestra fallas en la inclusión de una perspectiva de género.

Vargas et al (2013) realizaron una evaluación de la implementación del programa PESCC en las escuelas a nivel nacional, en 2009 de acuerdo con datos del MEN sólo 1 de cada 4 municipios del país estaba implementando el programa. A pesar de esta baja tasa de implementación, la evaluación dejó entrever que la exposición a contenidos de educación sexual a través de los medios de comunicación se asocia positivamente con conocimiento, actitudes y prácticas sobre su sexualidad, y que el recibir contenidos de educación sexual en

su escuela se asocia negativamente con prácticas sexuales y tener una menor probabilidad entre los participantes de haberse iniciado sexualmente, especialmente las mujeres, por lo que en los municipios que reportaron las mayores tasas de implementación del PESCC las adolescentes mujeres reportaron una mayor cantidad de prácticas de autocuidado adoptadas (Vargas et al., 2013).

A continuación, se expondrán tres investigaciones que han estudiado la implementación de programas EIS en escuelas en Colombia. El primero fue implementado en una escuela de la localidad de Suba en Bogotá, cuyo principal resultado obtenido de las consultas con las y los estudiantes es que no se ha socializado con ellos el proyecto de educación sexual implementado en la escuela, negando tener una clase y orientador (profesor) específico para estos temas, y que los contenidos que han recibido han sido en clases de biología principalmente sobre cambios físicos experimentados durante la pubertad, lo anterior conllevó a importantes confusiones en conceptos clave entre los estudiantes (Nieto Díaz, 2008).

El segundo estudio fue implementado en tres ciudades capitales del eje cafetero colombiano (Armenia, Manizales y Pereira) con el objetivo de determinar el impacto de factores asociados a la implementación de la Política de Salud Sexual y Reproductiva en el periodo de 2002-2006 (Del Castillo Matamoros et al., 2011, pág.10). Uno de los principales resultados que evidenció esta investigación es que el personal responsable de las acciones de salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes en estas ciudades no tiene una dedicación exclusiva, adicionalmente se documentó que el número de referentes departamentales que brindan asesoría técnica a municipios es insuficiente, y se agrava más con la precaria inversión destinada por los municipios a estas iniciativas, lo anterior aunado a la existencia de un deficiente sistema de información que documente los avances logrados en el marco de la política así como una nula participación del sector educación en la implementación de la política, la cual fue compensada por espacios de trabajo con adolescentes que han generado ONGs y entidades de cooperación internacional (Del Castillo Matamoros, et al., 2011).

Por último, el tercer estudio fue implementado en cuatro municipios del departamento de Santander, Colombia y buscó comprender los significados que las y los jóvenes asignan a su participación en tres programas de educación para la salud sexual y reproductiva (Mantilla Uribe et al., 2013, pág. 97). Los resultados muestran que las y los adolescentes identificaron su experiencia como positiva y que su participación en los programas conllevó al fortalecimiento de sus habilidades de comunicación y de sus derechos sexuales, mostrando una mayor apertura para hablar sobre su sexualidad con sus padres, madres, hermanos/as, amigos y pares, uno de los aspectos que resaltaron que motivó su participación en los programas fueron sus metodologías participativas y de interacción constante que los empoderaron para ser replicadores de la información recibida dentro de su familia y en su escuela (Mantilla Uribe et al., 2013).

En conclusión, la implementación de programas de EIS a nivel de escuelas en Colombia depende fundamentalmente de la existencia de no sólo un marco legal sólido que lo avale, sino de la voluntad política, la existencia de recursos (financieros y humanos), así como de las creencias y prejuicios que los implementadores de los programas puedan tener sobre EIS y que condicionan la selección y formas de divulgación de los contenidos. Este condicionamiento en el tipo de contenidos seleccionados para los programas de EIS en las escuelas es importante en la medida que tienen un efecto en la salud sexual y reproductiva de las y los estudiantes que los reciben.

CAPÍTULO 5: DATOS Y METODOLOGÍA

5.1 Fuente de información y población en estudio

La fuente de datos usada es la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) 2015⁶, la cual fue recolectada por el Ministerio de Salud y la Asociación Probienestar de la Familia Colombiana (PROFAMILIA) de Colombia, forma parte del programa mundial de Encuestas de Demografía y Salud de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y es la más reciente disponible para Colombia. Esta encuesta tiene como objetivo medir los cambios demográficos ocurridos en el país y obtener información sobre los conocimientos, actitudes y prácticas en Salud Sexual y Reproductiva de la población en edad reproductiva (Profamilia, 2015a).

La encuesta ofrece variables con las cuales se pueden hacer estimaciones de los niveles y tendencias de la fecundidad, mortalidad infantil y en menores de 5 años, uso y acceso a anticonceptivos, estado de la salud materno infantil y el estado nutricional de menores de 5 años (Profamilia, 2015a). Los datos fueron obtenidos principalmente para apoyar el desarrollo y la evaluación de políticas públicas por parte del gobierno colombiano relacionadas con la salud y la salud sexual y reproductiva. La representatividad de la encuesta es nacional, para 6 regiones y 16 subregiones. El tipo de muestreo es probabilístico, estratificado, por conglomerados y polietápico, el marco muestral de viviendas usado es el del Censo de Población y Vivienda de 2005 con el cual se procedió a realizar una selección aleatoria e independiente de las unidades de muestreo (hogares, mujeres y hombres) que cumplieran con los requisitos de selección establecidos (ver Cuadro 1). La información proviene de dos muestras distintas, la de hombres y la de mujeres. Aunque el cuestionario de mujeres y hombres son diferentes, estos contienen información comparable de los eventos a estudiar: entrada a la actividad sexual, a la unión y a la maternidad o paternidad.

⁶ Por Pandemia de COVID19 la ENDS2020 ha sido postergada. A la fecha no se conoce cuándo será implementada.

La información que se obtiene de las ENDS se ha ampliado y mejorado a través del tiempo (Pullum, 2019). La ENDS 2015, a diferencia de las anteriores, incorpora una batería de preguntas mucho más amplia y completa sobre las percepciones y relaciones de género y la educación para la sexualidad. En términos del tamaño de la muestra, la ENDS 2015 fue implementada en 44,614 hogares, resultando en un total de 38,718 encuestas completas a mujeres entre 13-49 años y 35,783 encuestas completas a hombres entre 13 y 59 años. La unidad de análisis para esta investigación es el grupo de edad 25-29 años que corresponden a un total de 5,260 mujeres y 3,921 hombres en la muestra (ver Cuadro 5.1).

La ENDS 2015 contiene 13 temáticas de las cuales se usarán en esta investigación: antecedentes, reproducción, anticoncepción, educación para la sexualidad, nupcialidad, riesgo de embarazo, percepciones de género y violencia de género, tanto para hombres como mujeres. Los cuestionarios de mujeres y hombres incluyen preguntas similares, lo cual permite una comparación directa de la información obtenida sobre la temática estudiada.

Cuadro 5.1: Muestra total y muestra analítica

Ítem/Encuesta	ENDS 2015	
	Mujeres	Hombres
<i>Muestra hogares</i>	44,614	
<i>Muestra</i>	38,718 mujeres entre 13-49 años	35,783 hombres entre 13-59 años
<i>Muestra individuos entre 25-29 años</i>	5,260	3,921
<i>Tipo de muestreo</i>	Probabilística, estratificada, por conglomerados y polietápica	
<i>Representatividad</i>	Nacional, 6 regiones, 17 subregiones	

Fuente: Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Como la investigación se centra en las trayectorias a la maternidad y paternidad temprana de las mujeres y los hombres, tres eventos son centrales en este estudio: la entrada a la actividad sexual, la entrada a la primera unión, y el inicio de la maternidad y paternidad. Para prevenir que los datos estén censurados y evitar sesgo en las estimaciones (Juárez et al, 2010), el grupo a investigar son los hombres y las mujeres entre 25-29 años. Como muestra el Cuadro 5.2, las edades medianas y medias de las tres transiciones ocurren antes de los 25 años, razón por

la cual se optó por mantener esta cohorte como unidad de análisis. La única excepción es la edad mediana al primer hijo para el caso de los hombres que se estima en 26 años, aunque la edad media es 22 años, por debajo de los 25 años. Otro aspecto positivo para enfocarnos en el análisis de los individuos entre 25-29 años, es la calidad de la información de estos grupos jóvenes, porque los eventos a investigar han ocurrido recientemente, y estarán menos afectados por errores de memoria.

Cuadro 5.2 Tamaño de muestra, porcentaje de ocurrencia y edades medianas de eventos seleccionados para trayectorias sexuales y reproductivas en mujeres y hombres entre 25-29 años, 2015.

Evento	Mujeres entre 25-29 años (n=5,260)				Hombres entre 25-29 años (n=3,921)			
	Antes de los 18 años	Antes de los 20 años	Edad Mediana	Edad Media	Antes de los 18 años	Antes de los 20 años	Edad Mediana	Edad Media
Primera relación sexual	62.7%	86.3%	15.8	16.5	80.3%	91.9%	14.7	15.3
Primera unión	25.3%	41.9%	19.4	19.0	9.2%	20.9%	23.3	21.0
Primer nacimiento	20.0%	37.4%	19.9	19.6	3.5%	10.9%	26.0	22.0

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

La base de datos contiene dos tipos de variables sobre las edades de primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento. El primer tipo de variables sobre estas edades, tanto para mujeres como para hombres, no presentan valores “no especificados” en las edades reportadas de los eventos seleccionados, esto se debe a un proceso de imputación estadístico de fechas realizado por el equipo técnico de la encuesta (Croft, 2023). El segundo tipo de variables sobre edades de los eventos a estudiar incluye tanto el mes y el año reportado y la proporción de casos que no reportaron el mes y año de la edad es menor al 2% para cada uno de los eventos, con excepción de la primera unión en hombres donde el porcentaje es un poco

mayor (2.3%). Este porcentaje de no especificados de las edades de los eventos de interés, tanto de hombres como de mujeres, es muy bajo sugiriendo una buena calidad del reporte de las edades. Para esta investigación utilizaremos la variable que contiene los datos imputados para las edades de primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento para mujeres y hombres.

5.2 Estrategia metodológica

La estrategia metodológica consta de dos fases. La primera que, usando el método de análisis de secuencias, describe las trayectorias de las transiciones al debut sexual, a la primera unión y al primer nacimiento de la población de 25 a 29 años de hombres y mujeres (separadamente).

La segunda fase consiste en identificar los factores que están influyendo asociados en las ocurrencias de las trayectorias sexuales y reproductivas usando un modelo de regresión multinomial, donde la variable dependiente serán los tipos de trayectoria que arrojó el análisis de secuencias. Antes de proceder a la estimación del modelo de regresión multinomial, se desarrollarán dos índices que consideramos factores centrales en las trayectorias sexuales y reproductivas: el *índice de Educación Integral para la Sexualidad (EIS) en la escuela* y el *índice de creencias y percepciones género*. Otros factores que se seleccionaron en el modelo multinomial, y que sirven como variables de control son las características sociodemográficas de los individuos que la literatura señala están asociadas a las distintas trayectorias sexuales y reproductivas en Colombia: nivel educativo, lugar de residencia, región y uso actual de métodos anticonceptivos. El modelo examina separadamente la población masculina y la femenina.

Los dos índices centrales para esta investigación, el índice de Educación Integral para la Sexualidad (EIS) en la escuela y el de creencias y percepciones género, fueron ambos contruidos por medio de una selección de variables basadas en la teoría revisada y las definiciones propuestas para cada uno de estos componentes en esta investigación. Estos índices apoyan que el análisis de las trayectorias sexuales y reproductivas sea más robusto

en la medida que ayudan a la identificación de patrones diferenciales en las trayectorias dependiendo del nivel de cada uno de los índices.

Para el desarrollo de todas las estimaciones se utilizan los softwares estadísticos Stata 18 y R version 4.1.0 (2021-05-18), en este último se utilizan principalmente los paquetes TraMineR (Gabadinho et al, 2011) y WeightedCluster (Studer, 2013) para la estimación del análisis de secuencias, FactoMineR (Lê et al, 2008; Husson et al, 2022) para la estimación de los índices propuestos, Nnet (Venables y Ripley, 2002) para la estimación del modelo multinomial y, ggeffects (Lüdecke, 2018) para la estimación de las probabilidades predichas.

5.2.1 Análisis de Secuencias

La selección del método de análisis de secuencias contribuye directamente a la pregunta principal de esta investigación sobre los distintos tipos de trayectorias sexuales y reproductivas en las que ocurren o no la maternidad y paternidad temprana entre las y los jóvenes colombianos. Las distintas trayectorias sexuales y reproductivas permiten analizar cómo se relacionan los eventos seleccionados de primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento. La estimación se realizó de forma separada para mujeres y hombres para analizar las diferencias entre las trayectorias en ambos grupos.

Las secuencias son un conjunto de eventos o estados ordenados a lo largo del tiempo que estructuran una acción (Cornwell, 2015, p. 21). El análisis de secuencias asume que cada trayectoria dentro del curso de vida está representada por una serie de eventos que pueden interrelacionarse a través de diferentes combinaciones (Sironi et al, 2015).

En esta investigación se aplica el análisis de secuencias siguiendo la propuesta de Sironi et.al (2021) para estudiar las transiciones a la primera relación sexual, la primera unión y el primer nacimiento para mujeres y hombres entre 25-29 en Colombia. Se examinan si ocurren o no las transiciones dentro de una ventana de observación de los 10 a los 24 años. La selección de esta ventana de observación da un tiempo suficiente para que sucedan los eventos.

Todas las estimaciones de este método se encuentran ponderadas.

5.2.1.1 Construcción de la unidad de observación

Para el estudio de las trayectorias sexuales y reproductivas se estima la edad en años cumplidos de la primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento. En esta investigación no se contempla la reversibilidad de los eventos (Elcheroth et.al, 2003, p. 17-18), pues lo que importa en este caso es el calendario de ocurrencia por primera vez de estos eventos.

Para la estimación del análisis de secuencias se consideraron los siguientes ajustes a las edades: a) en la variable de edad a la primera relación sexual aquellos casos donde se reportó que este evento ocurrió al momento de la unión se les imputó la edad reportada a la primera unión, y b) para los casos en que la edad a la primera unión se reportó antes que el debut sexual (se observan diferencias máximas de un año), se decidió asignar la misma edad tanto a la unión como a la primera relación sexual. En total se encontraron 94 observaciones (10 mujeres y 84 hombres) que reportaban que la primera unión ocurrió antes de la primera relación sexual.

Se generó el alfabeto de todos los estados posibles en los que pueden transitar las mujeres y hombres jóvenes colombianos entre 25-29. El alfabeto de los estados del análisis de secuencias hace referencia al conjunto finito de eventos cuyas combinaciones representan estados en los que el individuo puede transitar en su curso de vida. La elaboración del alfabeto de estados posibles es un paso fundamental en el análisis de secuencias pues ayuda a establecer los diferentes órdenes en que los eventos pueden ocurrir o no en el tiempo.

Considerando los tres eventos de interés de este estudio se derivan un total de ocho combinaciones posibles, de las cuales se descartaron tres que no son viables: la ocurrencia de nacimientos sin haber experimentado la primera relación sexual, y de la primera unión sin la ocurrencia de la iniciación sexual.

El Cuadro 5.3 presenta el alfabeto de los 5 estados posibles de observar en el estudio de las trayectorias sexuales y reproductivas, los valores de 0 y 1 que se muestran bajo las columnas

de cada uno de los eventos identifican si el evento ha ocurrido o no, el valor de 1 representa que el evento fue experimentado por el individuo y 0 lo contrario.

Cuadro 5.3 Alfabeto de estados posibles de las trayectorias sexuales y reproductivas

Código	Eventos			Etiqueta
	<i>Primera relación sexual</i>	<i>Primera unión</i>	<i>Primer nacimiento</i>	
0	0	0	0	000
1	1	0	0	S00
2	1	0	1	S0B
3	1	1	0	SU0
4	1	1	1	SUB

Fuente: Elaboración propia basado en ENDS 2015.

Para ejemplificar las etiquetas de las trayectorias, el estado 000 significa entonces que el individuo no ha experimentado ninguno de los 3 eventos, mientras que el estado SUB muestra a aquellos que han experimentado todos los eventos considerados, por último, un estado como S0B significa que el individuo tuvo su primer encuentro sexual, no se ha unido y ha tenido su primer nacimiento.

Este alfabeto es empleado para cada año del periodo de tiempo seleccionado entre las edades de 10 y 24 años de las mujeres y los hombres jóvenes colombianos, lo cual da como resultado secuencias de una longitud de 15 años. Un ejemplo año por año de los 15 años examinados de una secuencia sería:

000	000	000	000	S00	S00	S00	S00	S00	SU0	SU0	SUB	SUB	SUB	SUB
<i>Año</i>														
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>

Esta secuencia representa a un individuo, mujer u hombre, que pasa 4 años en el estado 000 (edad 10 a 13 años) que implica la no ocurrencia de ninguno de los eventos considerados, a la edad de 14 años reporta iniciar su vida sexual por lo que transita al estado S00 y se mantiene allí por 5 años, tiempo después reporta unirse a la edad de 19 años y permanece en

el estado SU0 por dos años. Finalmente, a la edad de 21 años, año 12, reporta tener su primer nacimiento por lo que transita al estado SUB y se mantiene allí por 4 años hasta que finaliza el periodo de tiempo observado, año 15.

La presentación de las secuencias de la forma anterior puede ser muy larga y difícil de leer, por lo que Aassve et al. (2007) proponen una forma más resumida de presentarlas que la llaman *secuencia de estado-permanencia*, abreviando los estados que los individuos visitan dentro del periodo de tiempo analizado y anotando la cantidad de años que el individuo permanece en cada uno de los estados visitados, esta presentación es la que se adopta a lo largo de este trabajo:

(0000, 4) - (S00, 5) - (SU0, 2) - (SUB, 4)

Dada la gran cantidad de trayectorias posibles durante el periodo de tiempo considerado Aassve, et al (2007) propone que se resuman o agrupen las secuencias en grupos que compartan comportamientos similares de transición a estados a lo largo del tiempo.

5.2.1.2 Selección del número de tipos de trayectorias

Para encontrar similitudes entre las secuencias, el método cuantifica el esfuerzo necesario para comparar las secuencias unas con otras, para esto es necesario transformar una secuencia a otra, es decir, cambiar la estructura de estados que conforma la secuencia. Entre menor sea este esfuerzo de transformación, más similares serán entre sí las secuencias (Aassve et al., 2007). Se considera que existen tres operaciones por medio de las cuales se pueden transformar las secuencias: a) Inserción: que se refiere a cuando se introduce un estado dentro de la secuencia; b) Eliminación: que se refiere a cuando se descarta un estado de la secuencia; y c) Sustitución: cuando se reemplaza un estado de la secuencia por otro (Billari & Piccarreta, 2005; Aassve et al., 2007; Cornell, 2015). A cada una de estas operaciones se les asigna un costo que permite cuantificar el costo relacionado con transformar una secuencia a otra para poder compararlas, lo cual se hace mediante la estimación de matrices de costos que son un

insumo clave para la aplicación de algoritmos de jerarquización que identificarán clústeres o grupos de secuencias similares entre sí.

Para generar la matriz de costos a la operación de sustitución se les asigna un valor inversamente proporcional a las frecuencias de transición entre los estados (Aassve et al., 2007). Supongamos que tenemos dos estados a y b , y que queremos evaluar en $t + 1$ el costo de transitar entre estos estados, es decir, que pase del estado a al b y viceversa. Para esto, estimamos en el momento en t el número de individuos que se encuentran en cada uno de estos estados, y en el tiempo $t + 1$ cuantificamos el número de individuos que en el tiempo t se encontraban en alguno de los estados pero que en $t + 1$ se encuentran en otro. Con estos individuos estimaremos las proporciones de la población que hicieron el cambio de transitar entre los estados, por lo que son valores que toman un valor entre 0 y 1, 0 cuando ningún individuo realiza la transición a otro estado, y 1 cuando todos los individuos lo realizan. Según Aassve et al (2007), esta forma de calcular los costos de sustitución de estados entre las secuencias evita una de las principales críticas a los algoritmos de clasificación de las secuencias sobre la adjudicación subjetiva de un valor a este tipo de operación, en la medida que es definido por medio de los datos usados siguiendo la siguiente fórmula:

$$s(a, b) = \begin{cases} 2 - p_{t,t+1}(a, b) - p_{t,t+1}(b, a) & \text{cuando } a \neq b \\ 0 & \text{cuando } a = b \end{cases}$$

Por su parte, la asignación del costo o valor de las operaciones de eliminación e inserción, comúnmente conocidas como costo indel, a pesar de que existen varias alternativas para asignar su valor, en esta investigación se les asignó un valor de 1, que es cerca de la mitad del valor máximo de la matriz de distancias estimada de las secuencias (las matrices de costos pueden consultarse en el Anexo 1). En esta investigación se probó situando el costo indel en 1 y en 1.1, se decidió dejar el costo indel de 1 al ser el utilizado en estudios similares (Aassve et al, 2007; Pensando et al, 2021) dado que con ambos valores se obtuvo el mismo número de clústeres.

Una vez definidos los costos indel y de sustitución, se procede a estimar la matriz de costos de transformación de una secuencia a otra. Para su estimación se utilizó el método de Optimal

Matching (OM), el cual es de los más usados en ciencias sociales (Cornwell, 2015), este procedimiento agrupa las secuencias más similares entre sí, buscando minimizar la distancia entre estas para disminuir el costo de transformación de una secuencia a otra (Billari & Piccarreta, 2005; Aassve et al, 2007).

Como paso siguiente, se procede a estimar la matriz de distancias haciendo de la matriz de costos, posteriormente, para agrupar las secuencias que resultaron tener los menores costos de transformación entre sí, se empleó el algoritmo de Ward para el desarrollo de los clústeres. Se elige este algoritmo pues evita generar clústeres de gran extensión, así como reducir el número de clústeres con trayectorias residuales o no tan comunes, minimizando la varianza total dentro de los conglomerados o clústeres identificados (Aassve et al, 2007).

La confirmación del número de clústeres a través de la matriz de costos definida, y en los cuales se clasifican las diferentes trayectorias sexuales y reproductivas observadas entre mujeres y hombres jóvenes colombianos, se hace primero de una forma visual por medio de dendogramas, y luego con pruebas estadísticas que estiman medidas de calidad de la partición entre las que se encuentra el ancho de siluetas, haciendo uso del paquete WeightedCluster de R.

Como se observa el Gráfico 5.1, los dendogramas presentan tanto para hombres como mujeres tres clústeres, cada uno de los cuales con tamaños y ramificaciones particulares. Por ejemplo, el grupo azul en ambos casos se observa como la clasificación con mayores ramificaciones, pero con un mayor número de observaciones para el caso de las mujeres, mientras que en los hombres cada uno de los clústeres identificados son más equitativos.

Respecto a las pruebas estadísticas de partición, una de ellas es el ancho de siluetas el cual compara la distancia media entre los individuos que se encuentran dentro de un mismo grupo y la distancia media al grupo vecino más cercano (Studer, 2013). Su valor máximo representa el número de clústeres que minimiza dicha distancia entre los miembros de un mismo grupo y maximiza la distancia con el grupo más cercano. Para esta investigación el valor máximo de la silueta es de 0.39 para las mujeres y de 0.38 para los hombres; el indicador sugiere una

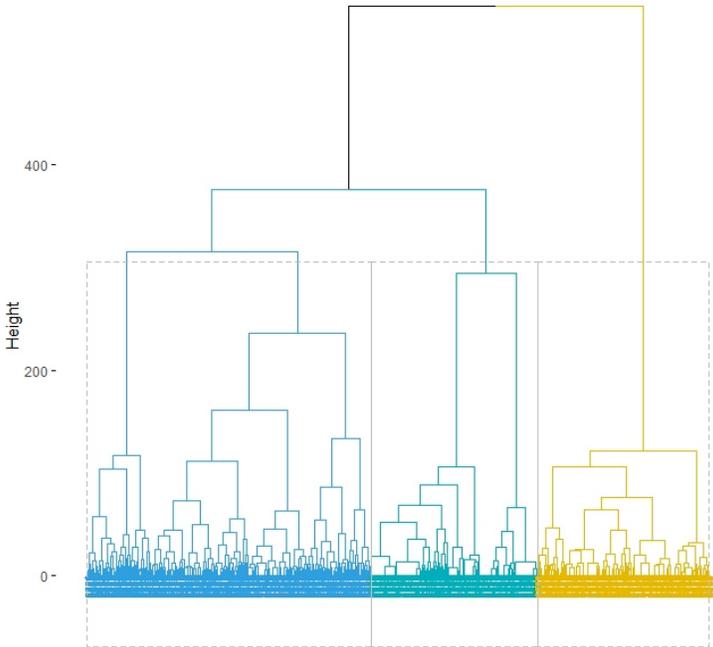
partición en dos clústeres lo cual es confirmado por el índice Calinski-Harabazz (ver Anexo 2).

No obstante, la partición en dos grupos genera un desafío importante en la identificación de las tipologías de trayectorias sexuales y reproductivas en la medida que supone que 7 de cada 10 individuos se clasifican en un único grupo que conlleva a la invisibilización de mujeres y hombres que se encuentran en proceso de transitar hacia los eventos con un calendario más tardío que las personas que transitaron a los eventos a una edad temprana, pero que a su vez dicho calendario es más temprano que las personas que postergaron los eventos, es decir, son individuos que tienden a presentar calendarios intermedios en sus transiciones sexuales y reproductivas. Si bien las pruebas estadísticas de participación hacen un muy buen trabajo en maximizar las diferencias entre ambos grupos, el otro grupo con el que se compara presenta comportamientos en los eventos significativamente diferentes. Para efectos de esta investigación el contar con un grupo adicional (proveniente de la partición del grupo más grande), permitirá estudiar en mayor detalle cómo actúa la ambigüedad de género sobre las decisiones sexuales y reproductivas, en la medida que se trata de un grupo intermedio que se aleja de los comportamientos de los extremos.

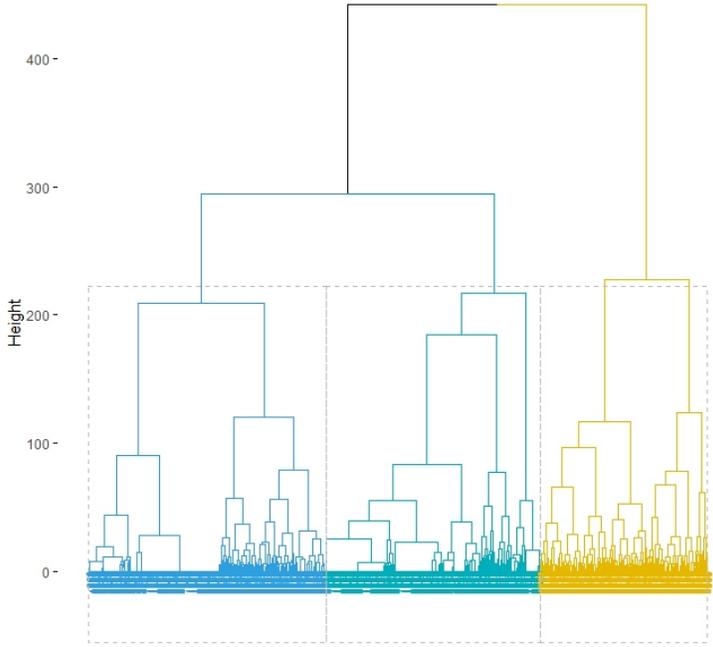
En resumen, si bien las medidas estadísticas estandarizadas de agrupación del método de análisis de secuencias sugieren, tanto para mujeres como para hombres, una partición de dos clústeres se cuenta con evidencias visuales que permiten demostrar la viabilidad incluir un grupo adicional, además, se cuenta con un número suficiente de casos para establecer dicho grupo adicional. Esta propuesta de considerar tres clústeres para cada sexo permitirá visibilizar de manera más precisa la diferencias de los comportamientos sexuales y reproductivos entre los individuos con diferentes temporalidades para transitar a los eventos estudiados.

Gráfico 5.1 Dendrograma de clústeres con método Ward para definición de clústeres

Mujeres



Hombres



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR.

5.2.1.3 Representaciones para interpretar los resultados del análisis de secuencias

Para facilitar la interpretación de los clústeres identificados por medio de la implementación del análisis de secuencias, en esta investigación se utilizan dos tipos de representaciones, las gráficas que muestran de forma visual cómo se comportan las secuencias que conforman cada uno de los clústeres a lo largo del periodo de tiempo seleccionado, y las representaciones de tipos de secuencias ideales o representativas de cada uno de los clústeres como medida resumen de las transiciones a diferentes estados en el tiempo.

Representaciones gráficas de los clústeres

En esta investigación se emplean tres tipos de representaciones gráficas para describir la totalidad de las secuencias, las cuales conforman cada uno de los clústeres identificados.

La primera representación es un gráfico de distribución para cada año del periodo analizado que muestra, como su nombre lo indica, la distribución porcentual de cada uno de los estados que conforman el alfabeto. La segunda representación es el gráfico modal, el cual presenta para cada periodo de tiempo el estado más común entre los individuos, este tipo de representación, sobre todo para los clústeres, permite observar la transición escalonada a lo largo del tiempo entre los estados más comunes en cada posición de la ventana de observación. Finalmente, la tercera representación es la entropía el cual es un indicador que mide qué tan probable es que se pueda predecir el estado en el que se encuentra el individuo en un momento específico del tiempo, es decir, permite conocer qué tan volátil es la secuencia. Valores cercanos a 1 demuestran que hay una alta variedad de estados por los cuales aún pueden transitar los individuos, mientras que valores cercanos a 0 representan que los individuos han transitado por la mayoría de los estados considerados y por ende es menos probable que transiten a un estado no experimentado antes.

Representaciones de los clústeres usando un tipo ideal de secuencia

Para representar de una forma más concisa las características principales de cada uno de los clústeres identificados en el estudio de las trayectorias sexuales y reproductivas, se utiliza la trayectoria medoide y la trayectoria modal, las cuales muestran trayectorias representativas para cada uno de los clústeres permitiendo observar el tipo de comportamiento sexual y reproductivo a lo largo del periodo de tiempo seleccionado.

La trayectoria o secuencia medoide es la secuencia individual que está menos alejada de todas las demás secuencias individuales que conforman cada clúster o grupo, es una secuencia real que representa a uno de los individuos, en este caso mujeres y hombres jóvenes colombianos de la muestra (Aassve et al, 2007, pág. 378; Cornell, 2015, pág. 126). Por su parte, la trayectoria modal de cada clúster es aquella que se compone por el estado que más se repite en cada posición de la secuencia, esta trayectoria no necesariamente representa a un individuo real de la población pues se estima de acuerdo con la distribución entre los estados, para cada clúster, en cada momento de la ventana de observación (Aassve et al, 2007, pág. 378; Cornell, 2015, pág. 126).

Adicionalmente, la caracterización de los clústeres identificados se complementa con la estimación de edades medianas a la que ocurren cada uno de los eventos que componen las trayectorias sexuales y reproductivas, estimadas por medio de tablas de vida las cuales observan la ocurrencia o no del evento a lo largo del periodo de tiempo seleccionado (Singer & Willet, 2003, pág. 326). Un aspecto importante de las tablas de vida es que asumen que todos los individuos están expuestos al riesgo de ocurrencia del evento desde el inicio del periodo de tiempo definido, y que dicha exposición al riesgo es irreversible una vez que el individuo experimenta el evento o se vuelve censurado (Singer & Willet, 2003, pág. 329). Sobre los datos censurados, las tablas de vida asumen que se refieren a los individuos a los que no les ocurrió el evento durante el periodo de tiempo de exposición, y son no informativos en el sentido de que no son diferentes de los individuos que fueron observados; una de las principales ventajas de la tabla de vida es que usa tantos los datos censurados como

los no censurados en el análisis de la ocurrencia del evento permitiendo generalizar los resultados para el total de la población estudiada (Singer & Willet, 2003, pág. 329).

En esta investigación la tabla de vida se utiliza para analizar las funciones de supervivencia y estimación de las edades medianas de ocurrencia de los eventos de primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento. La función de supervivencia se usa para describir la distribución de la ocurrencia de los eventos seleccionados a lo largo del periodo de tiempo observado (Singer & Willet, 2003, pág. 334). La ecuación viene dada por la siguiente fórmula que estima la probabilidad de supervivencia para el año j como la multiplicación de la probabilidad de supervivencia del año anterior (t_{j-1}) multiplicada por uno menos la probabilidad de riesgo estimada para el año j ($\hat{h}(t_j)$) (Singer & Willet, 2003, pág. 335):

$$\widehat{S}(t_j) = \widehat{S}(t_{j-1})[1 - \hat{h}(t_j)]$$

Finalmente, la edad mediana se utiliza para identificar el centro de la distribución del evento, en los casos en los que no se tienen datos censurados se podría hacer uso de la edad media o promedio, pero en esta investigación dado la existencia de datos censurados se estima la edad mediana en la cual el valor de la función de supervivencia será de 0.5 (Singer & Willet, 2003, pág. 337).

En el capítulo de resultados se describen a detalle cada uno de los tipos de trayectorias seleccionadas, cada una representando un orden y temporalidad específica en la que mujeres y hombres experimentan los tres eventos seleccionados.

5.2.2 Modelo multinomial

Uno de los objetivos de esta investigación es estudiar los factores sociodemográficos y socioeconómicos asociados a las distintas trayectorias sexuales y reproductivas identificadas, con el fin de determinar cuáles están más fuertemente relacionados con la ocurrencia de un tipo específico de trayectoria. Con el fin de lograr este objetivo es que se estiman los modelos

multinomiales, de manera separada, para las mujeres y hombres jóvenes colombianos seleccionados lo cual apoyará en la caracterización de los perfiles de individuos asociados a cada una de las trayectorias.

Los modelos multinomiales permiten considerar tres o más categorías (m) en la variable dependiente, estudiando de forma paralela los factores que incrementan o no sus probabilidades de ocurrencia (Gordon, 2012). Para su estimación se supone una categoría de la variable dependiente como base o de referencia con la cual se estiman $m-1$ ecuaciones logísticas que evalúan el cambio de dirección del riesgo relativo de la probabilidad condicional (odds ratio), de acuerdo con un conjunto de variables explicativas, de que ocurra una de las categorías de la variable dependiente con respecto a la categoría base o de referencia seleccionada (Agresti, 2002; Treiman, 2009).

Los modelos multinomiales emparejan cada una de las categorías de la variable dependiente con la categoría base o de referencia seleccionada. La notación de los modelos multinomiales viene dada por el siguiente conjunto de ecuaciones (Treiman, 2009):

$$\begin{aligned} \ln\left(\frac{P(Y = 1 | X)}{P(Y = 0 | X)}\right) &= a_1 + \sum_{k=1}^K b_{k1}X_k \\ \ln\left(\frac{P(Y = 2 | X)}{P(Y = 0 | X)}\right) &= a_2 + \sum_{k=1}^K b_{k2}X_k \\ &\dots \\ \ln\left(\frac{P(Y = m | X)}{P(Y = 0 | X)}\right) &= a_m + \sum_{k=1}^K b_{km}X_k \end{aligned}$$

Donde a_m representa la constante de cada modelo, b_{km} los coeficientes de cada variable explicativa y X_k cada una de las variables explicativas consideradas.

El modelo multinomial emplea los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas, identificadas con el análisis de secuencias (trayectoria temprana, trayectoria transicional y

trayectoria tardía), como las categorías de la variable dependiente. Respecto a las variables independientes de los modelos multinomial se incluyen como variables de control y explicativas características sociodemográficas de los individuos que pueden estar asociadas con el tipo de trayectoria sexual y reproductiva que experimentan, entre las que se destacan los índices de percepciones y creencias de género y de educación integral para la sexualidad en la escuela. A continuación, se presenta un listado detallado de las variables incluidas en el modelo:

- Zona de residencia: se codificó en dos categorías, urbana y rural.
- Región de residencia: incluye seis categorías (Atlántica, Oriental, Central, Pacífica, Bogotá DC, y Orinoquía/Amazonía).
- Nivel educativo: La variable original tiene 11 categorías que fueron categorizadas por tamaños de muestra en dos: *secundaria o menos* que incluye los niveles de Ninguno, Preescolar, Básica primaria, Básica secundaria, Media académica y Media técnica; y *Universidad y más* que incluye Técnica profesional, Tecnológica, Profesional, Especialización, Maestría y Doctorado.
- Uso actual de métodos anticonceptivos: Tiene dos categorías de Sí y No.
- Índice de educación integral para la sexualidad en la escuela: tiene tres categorías de respuesta: Bajo, Medio y Alto⁷.
- Índice de creencias y percepciones de género: incluye tres categorías de respuesta: Tradicional, Menos Tradicional, No tradicional⁸.

Antes de la estimación del modelo, y dado que las variables explicativas seleccionadas son en su mayoría dicotómicas y categóricas, se estimó una matriz de correlación policórica. El coeficiente de correlación policórica hace referencia a la correlación lineal que hay entre las distribuciones de las variables dicotómicas y categóricas de las que se asumen siguen una distribución normal. Los valores de la matriz de correlación representan las probabilidades conjuntas de ocurrencia de cada variable con el conjunto de variables explicativas seleccionadas, entre mayor sea su valor indica que existe una mayor relación entre las

⁷ En la sección 5.2.3 se detalla la metodología con la cual se construyó este índice.

⁸ En la sección 5.2.4 se detalla la metodología con la cual se construyó este índice.

variables (Kolenikov & Ángeles, 2004; Ekström, 2011). La estimación de la matriz de correlación policórica muestra un alto nivel de correlación entre las variables de zona de residencia y estrato socioeconómico (mayor a 0.8) por lo que se decidió considerar para el modelo la zona de residencia y no el estrato socioeconómico (ver Anexos 3a y 3b).

Adicionalmente, se procedió a una evaluación de las variables explicativas, con el fin de determinar sus tamaños de muestra, así como si mantienen una relación estadísticamente significativa con la variable dependiente. En el Anexo 4 se puede analizar los tamaños de muestra para cada una de las variables explicativas seleccionadas, se señalan con sombreado gris aquellas categorías con valores de muestra inferiores a 100 observaciones, la identificación de estas categorías es importante en la medida que ofrecen un contexto clave para comprender los resultados obtenidos en los modelos. Debido al bajo tamaño de la muestra en los niveles educativos de Sin Educación y Primaria para algunos tipos de trayectoria, se decidió generar una categorización diferente para la variable de nivel educativo alcanzado, uniendo estas dos categorías con la de Secundaria. Por otra parte, la región de Orinoquía/Amazonía presenta un bajo tamaño de muestra, por lo que los resultados que se obtengan en dicha región deben ser analizados con cautela.

De igual forma, se estimaron pruebas ji-cuadradas con el fin de evaluar la relación estadística de cada variable explicativa seleccionada con la variable independiente. La mayoría de las variables explicativas seleccionadas, tanto para mujeres como para hombres, tienen una relación estadística significativa con la variable dependiente, esto quiere decir que hay diferencias estadísticamente significativas en la distribución que tiene cada variable explicativa entre las tres diferentes trayectorias sexuales y reproductivas identificadas. Únicamente en el caso de los hombres la variable de uso actual de método anticonceptivo no muestra una asociación estadística significativa con la variable dependiente.

Una vez estimado el modelo multinomial con los ajustes mencionados previamente, se evaluó por medio del *suest-test* si el riesgo relativo de estar en alguna de las categorías de la variable dependiente (Y) es independiente al resto de las categorías, para que esto se cumpla las categorías de Y deben ser para el individuo lo suficientemente distintas y posibles de

considerar de forma independiente (Treiman, 2009). Esta prueba compara un modelo que considera todas las categorías de *Y* con otro que sólo considera algunas de ellas, si los coeficientes estimados en ambos modelos son similares se puede considerar que el supuesto se cumple (Treiman, 2009). Los resultados obtenidos de esta prueba muestran que el supuesto se cumple para el modelo multinomial propuesto.

El modelo multinomial se estima tanto para mujeres como hombres por separado, con el fin de analizar los efectos que tienen cada una de las variables de control y explicativas seleccionadas sobre las probabilidades de experimentar los tipos de trayectorias sexual y reproductiva identificadas. Con el propósito de comparar sus resultados de ambos modelos, se estimaron las probabilidades predichas para cada categoría de las variables explicativas seleccionadas para cada tipo de trayectoria.

La estimación de este tipo de probabilidades facilita el proceso de interpretación de los resultados (Lüdecke, 2018) en la medida que permite tener una lectura más directa de la magnitud de la asociación de cada variable explicativa con cada tipo de trayectoria. Adicionalmente, su estimación permite controlar la heterogeneidad entre ambas muestras (Mood, 2010), es decir, controlando por las diferencias en los marcos muestrales de cada encuesta, así como de sus diferencias en los procesos de recolección haciéndolas comparables. De esta forma, permiten entender mejor las diferencias de las magnitudes de los efectos que cada variable explicativa tienen sobre los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas entre mujeres y hombres.

5.2.3 Índice de educación integral para la sexualidad

5.2.3.1 Variables que conforman el índice de educación integral para la sexualidad

El módulo de Educación para la Sexualidad incluido en la ENDS 2015 indaga sobre la recepción de información en 17 aspectos divididos en seis (6) secciones: autoconocimiento, relaciones interpersonales, decisiones sexuales, decisiones reproductivas, autocuidado-mutuo cuidado-socio cuidado, y derechos sexuales y reproductivos. Para el caso de las mujeres se usa la pregunta 503 y para los hombres la 403 de sus respectivos cuestionarios.

La conceptualización de EIS utilizada en esta investigación surge de investigaciones concluyentes sobre el tema (Elia, 2000; Ingham, 2005; Braeken & Cardinal, 2008; Ingham y Hirst, 2010; Jones, 2011; Ponzetti, 2016; UNESCO et. al, 2018), ver Capítulo 3, sección 3.3.7. Esta reconoce a la educación integral para la sexualidad en la escuela como un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo adaptado al contexto sociocultural y en las etapas de desarrollo de los individuos, con el que se equipa de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten desarrollar relaciones, decisiones y comportamientos que fortalecen la implementación de los derechos sexuales y reproductivos en las y los jóvenes.

Para operacionalizar la definición de EIS en esta investigación se creó un índice con diez aspectos del módulo de educación para la sexualidad que corresponden a dos componentes. El componente (1) sobre la enseñanza de Derechos sexuales y reproductivos (DSR) incluye: equidad de género, orientación sexual, decisión de tener hijos/as, derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, mecanismos para denunciar situaciones de vulneración de derechos sexuales y reproductivos, y el componente (2) sobre Desarrollo de Habilidades y Competencias (DHC) incluye: exigencia de uso de condón, uso de métodos, prácticas sexuales seguras, a quién acudir para obtener información sobre asuntos relacionados con la sexualidad y servicios de salud sexual y reproductiva (SSR).

El análisis de la recepción de contenidos de EIS en mujeres y hombres jóvenes colombianos, se ha concentrado en la recepción de estos contenidos en la escuela (ver Anexo 5) pues ese es el interés de nuestra investigación y que toma en cuenta nuestro marco conceptual, el cual considera que la exposición de este tipo de contenidos en el “entorno escolar” tiene un efecto en el tipo de trayectoria sexual y reproductiva del individuo. Respecto a la información que los entrevistados recibieron en otro lugar (familia, entidades de salud, amigos, medios de comunicación), y de la cual no conocemos la calidad de la información obtenida en estos espacios (si es correcta o no). Por otra parte, la información que las y los jóvenes recibieron en otro lugar, no se consideró en las estimaciones pues no es el objetivo de esta investigación que se enfoca en la educación sexual integral recibida en la escuela.

5.2.3.2 Construcción del índice de educación integral para la sexualidad

La variable de recepción de educación integral para la sexualidad (EIS) en la escuela, tal como se ha mencionado, es una de las variables clave en el estudio de los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres y hombres jóvenes colombianos. La exposición a la educación integral para la sexualidad en Colombia, de acuerdo con datos estimados con la ENDS 2015, usualmente ocurre antes de que el individuo experimente alguna de las transiciones consideradas en las trayectorias por lo que el índice de EIS en la escuela permite estudiar con mayor detalle el efecto que los diversos contenidos de EIS pueden tener en la conformación de las trayectorias.

El Cuadro 5.4 muestra las variables utilizadas para la construcción del índice EIS. Para cada una de las preguntas sobre los contenidos recibidos en la escuela, las respuestas podrían ser Sí, No, o No Especificado. Se codificó Sí con el valor de 1, y el resto como 0 (ver Anexo 6). Por lo tanto, los individuos que reportaron nunca haber recibido este tipo de educación, o no recibir ninguno de los contenidos seleccionados o recibirlos en espacios diferentes a la escuela se les asignó el valor de cero.

Cuadro 5.4 Clasificación de contenidos por componente de EIS

Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR)	Desarrollo de Habilidades y Competencias (DHC)
Sobre cuáles de los siguientes temas ha recibido u obtenido información:	
¿Equidad de género? (p503.6 / p403.6)	¿Exigencia del uso del condón? (p503.9 / p403.9)
¿Orientación sexual? (p503.8 / p403.8)	¿Uso de métodos? (p503.11 / p403.11)
¿Tener o no hijos? (p503.10 / p403.10)	¿Prácticas sexuales seguras? (p503.13 / p403.13)
¿Derecho a la Interrupción Voluntaria del Embarazo-IVE? (p503.12 / p403.12)	¿A quién acudir para obtener información sobre asuntos relacionados con la sexualidad? (p503.15 / p403.15)
¿Cuáles son los mecanismos para denunciar situaciones de vulneración de Derechos Sexuales y Reproductivos (salud, SSR, violencia contra las mujeres)? (p503.17 / p403.17)	¿Qué servicios y recursos de apoyo en SSR hay disponibles? (p503.16 / p403.16)

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo esta clasificación de las preguntas se estimó un índice de EIS para cada una de estas dos dimensiones, así como uno compilado, dando un total de tres tipos de índice de EIS. Los índices son de tipo aditivo, es decir, se hizo una suma simple de los componentes que los integran cuando la persona reportaba haber recibido ese tipo de contenido. Los casos de individuos que reportaron nunca haber recibido este tipo de educación, o no recibir ninguno de los contenidos seleccionados o recibirlos en espacios diferentes a la escuela se les asignó el valor de cero.

5.2.4 Índice de creencias y percepciones de género

5.2.4.1 Variables que conforman el índice de creencias y percepciones de género

La definición de género de esta investigación lo asume como una construcción sociocultural e histórica, y un ejercicio político y de poder que moldea los comportamientos y creencias de los individuos a través de la definición de idearios socialmente construidos alrededor de lo que significa ser mujer y ser hombre. En este sentido, la selección de variables para la construcción del índice se concentró principalmente en la identificación de preguntas dentro de la encuesta de creencias y percepciones de género asociadas con la toma de decisiones sexuales y reproductivas⁹.

Se utilizó la sección del cuestionario sobre las relaciones y percepciones de género entre mujeres y hombres colombianos. Las doce variables que conforman el índice ofrecen una medición de las creencias y percepciones de género que visualizan las construcciones sociales arbitrarias alrededor de lo biológico, y que determina la organización simbólica de la división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000), y la configuración en las sociedades de lo que significa el “*hacer género*” (West y Zimmerman, 1987) y que por ende condicionan el tipo de decisiones sexuales y reproductivas que finalmente tienen un gran peso en determinar el tipo de trayectoria sexual y reproductiva del individuo.

⁹ La ENDS sólo contempla la identidad de hombres y mujeres, no considera ningún otro género. Por lo tanto, la medición de género que se plantea en esta investigación sólo hace referencia a estos dos grupos.

Siguiendo lo anteriormente planteado, las preguntas seleccionadas fueron divididas en tres componentes teóricos que estructuran las creencias y percepciones de género en: división sexual del trabajo, sexualidad y reproducción (ver Cuadro 5.5), que permiten vislumbrar las diferentes esferas a través de las cuales dichas construcciones sociales alrededor de lo biológico interactúan con los individuos y repercuten en su forma de vivir sus cuerpos. Es importante mencionar, que esta clasificación teórica realizada de las preguntas seleccionadas se corrobora durante la construcción estadística del índice de creencias y percepciones de género tal y como se observa en el Gráfico 5.3, denotando para mujeres y hombres agrupaciones de variables similares a la propuesta.

Cuadro 5.5 Variables seleccionadas para la construcción del índice de creencias y percepciones de género

Componente 1: División Sexual del Trabajo	Componente 2: Sexualidad	Componente 3: Reproducción
El papel más importante de las mujeres es cuidar su casa y cocinar para su familia (p1301.a)	Los hombres necesitan más sexo que las mujeres (p1301.b)	Son las mujeres quienes deben tomar las precauciones para no embarazarse (p1301.f)
Cambiar pañales, bañar a los(as) niños(as) y alimentarlos es responsabilidad de las mujeres (p1301.e)	Los hombres no hablan de sexo, lo hacen (p1301.c)	Es más grave que una mujer deje a sus hijos(as) a que un hombre lo haga (p1302.e)
Los hombres son la cabeza del hogar (p1302.a)	Los hombres siempre están listos para tener sexo (p1301.h)	
Los hombres necesitan de una mujer en la casa (p1302.c)	La mujer se debe casar virgen (p1302.f)	
Las familias que cuentan con un hombre tienen menos problemas (p1302.d)	La masturbación es cosa de hombres (p1302.g)	

Fuente: Elaboración propia con base a sección de creencias y percepciones de género de las bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Por último, las preguntas fueron convertidas en variables dicotómicas, tomando el valor de 1 si el individuo responde que está en desacuerdo, y de 0 si está de acuerdo o ni de acuerdo ni

en desacuerdo con la afirmación. Respecto a los valores no especificados, es importante mencionar, que las variables seleccionadas no muestran valores de este tipo al registrarse cada individuo de la muestra bajo alguna de las categorías de respuesta.

5.2.4.2 Estimación del índice de creencias y percepciones de género usando el Análisis de correspondencias múltiples (MCA)

Una vez seleccionadas las variables a incluir en el índice de creencias y percepciones de género, se procedió a implementar la metodología que en este caso es el método de análisis de correspondencias múltiples (MCA por sus siglas en inglés).

El método de MCA permite la agrupación de variables, así como la categorización de individuos por medio de la estimación de una matriz de distancias que los agrupa dependiendo de qué tan similares son entre sí haciendo uso de un algoritmo de agrupación jerárquica (Husson et al, 2008a; Husson et al, 2008b).

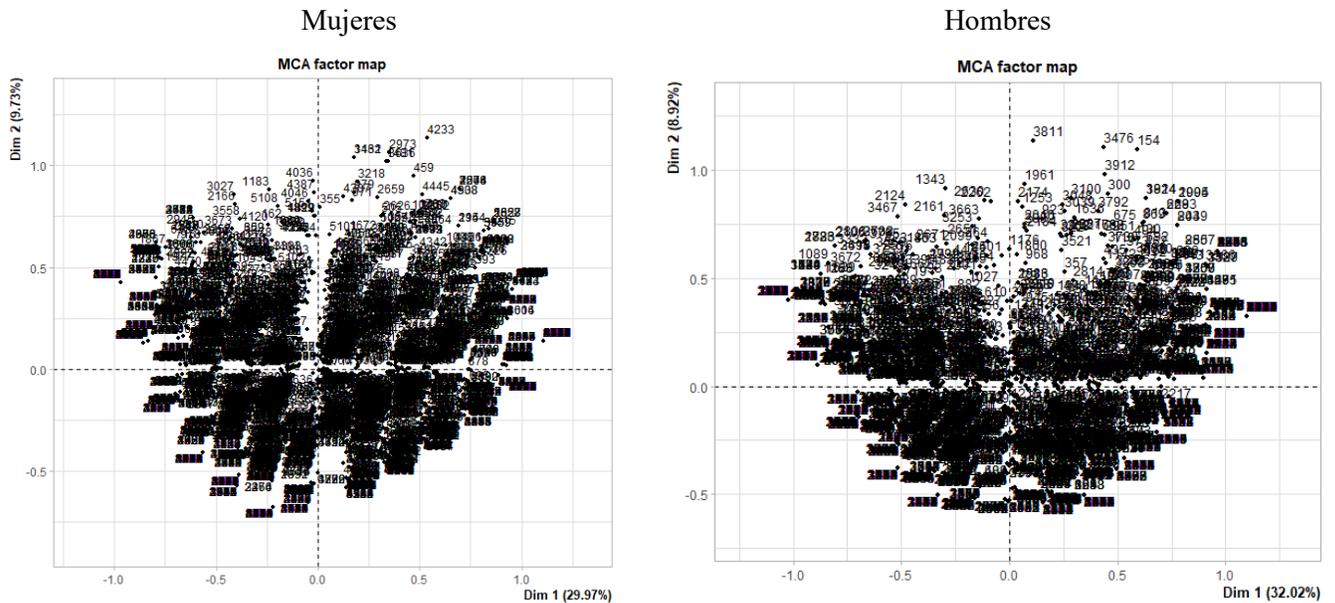
MCA se basa principalmente en dos nubes de puntos, la nube de categorías y la nube de individuos. La nube de individuos está definida por n cantidad de observaciones de la muestra y Q cantidad de variables, y en la que cada uno tiene el mismo peso relativo. Si dos individuos eligen la misma categoría de una variable la distancia entre ambos es nula, y entre más seleccionen las categorías de respuesta de menor frecuencia, la distancia al centro de la nube de puntos será mayor, adicionalmente, entre menor sea la frecuencia de estas categorías mayor será la distancia entre los individuos (Husson et al, 2008a; Le Roux & Rouanet, 2010, pág. 36). Sin embargo, MCA reconoce que pueden existir este tipo de categorías y no sobredimensiona su aporte dentro del análisis (Husson et al, 2008a).

Dado que MCA supone una distribución normal de las observaciones, primero se verifica el tipo de distribución que tienen los individuos, esperando que los puntos (individuos) estén aleatoriamente distribuidos a lo largo del espacio, con lo cual se puede comprobar que siguen una distribución normal. Una distribución normal de los individuos a lo largo de las diferentes

categorías de las variables seleccionadas establece que no existe una predeterminación a elegir cierto tipo de opciones de respuesta, sino que las mismas se eligen de forma aleatoria.

El gráfico 5.2 comprueba una distribución normal en los datos usados para mujeres y hombres jóvenes colombianos de la cohorte de 25-29 años. Se procedió a implementar MCA en el grupo de doce variables seleccionadas en la población definida. En el Gráfico 5.2, cada eje explica un porcentaje específico de la varianza o inercia total. No obstante, debido a la alta dimensionalidad de las nubes, en el caso de esta investigación se tiene un total de 12 dimensiones, es decir una por variable (ver Anexo 7), las tasas de varianza de los primeros ejes principales suelen ser bastante bajas, por lo cual se emplean *tasas modificadas de varianza o inercia* también conocidas como pseudo-eigenvalues¹⁰. Dado que desde la segunda dimensión o eje las tasas de varianza disminuyen considerablemente, se ha tomado la decisión de hacer el análisis de MCA en un espacio bidimensional, que en el caso de las mujeres y hombres representa alrededor del 40% de la varianza/inercia total.

Gráfico 5.2 Distribución de mujeres y hombres en el espacio bidimensional



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimaciones realizadas con paquete de FactoMineR de RStudio.

¹⁰ Los pseudo-eigenvalues ayudan a apreciar la importancia de los primeros ejes y son estimados de la siguiente forma:

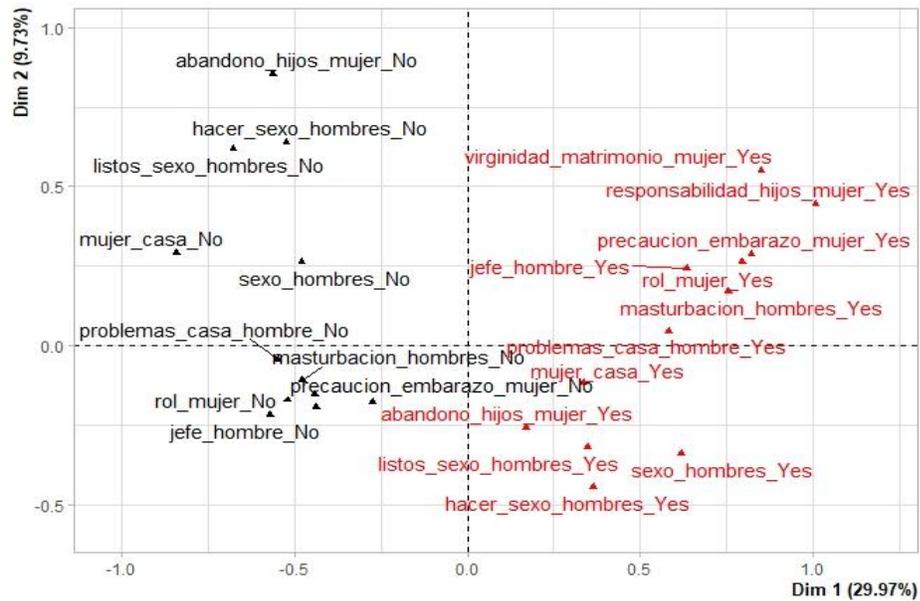
$\lambda'_\ell = \left(\frac{Q}{Q-1}\right)^2 (\lambda_\ell - \bar{\lambda})^2$; donde $\bar{\lambda} = 1/Q$ y representa el valor promedio de todos los eigenvalue, y λ_ℓ es el valor de eigenvalue o varianza/inercia de cada dimensión o eje (Le Roux & Rouanet, 2010, pág. 39).

El método de MCA se compone, en su definición, de dos tipos de variables: las principales y las complementarias. Las variables principales son las preguntas con las que se construirá el índice de género (Husson et al, 2008a), que también suelen llamarse variables o categorías activas. Por su parte, las variables complementarias son aquellas que no son utilizadas en la definición de la distancia entre los individuos (Le Roux & Rouanet, 2010, pág. 42), sino que establecen el contexto dentro del cual las variables principales interactúan. En este caso las variables complementarias son de dos tipos, una cuantitativa, que se definió con la cantidad de roles de género no tradicionales reportados por cada individuo, y las cualitativas que son variables dicotómicas cualitativas referentes a si se experimentó el primer sexo, la primera unión y el primer nacimiento antes de los 20 años.

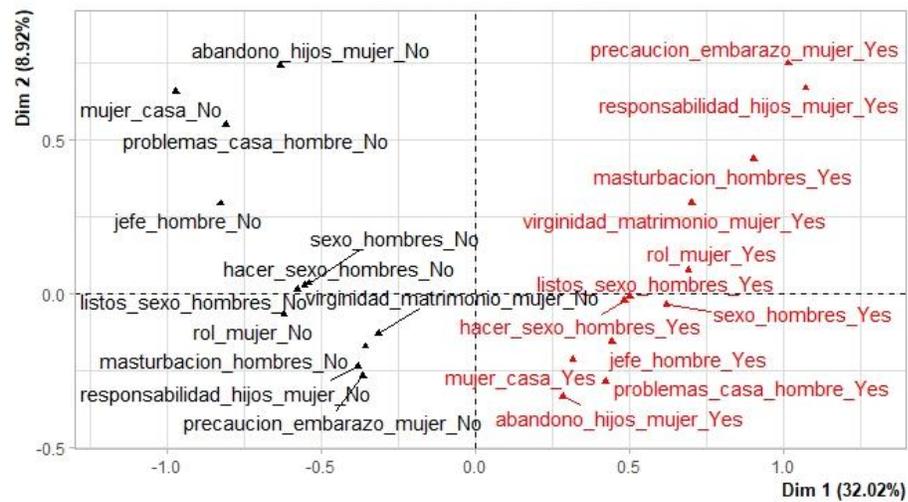
El segundo paso en la estimación de MCA fue confirmar la existencia de una relación lógica entre las variables complementarias y las variables principales del índice de creencias y percepciones de género. En el Gráfico 5.3 se puede comprobar la existencia de dicha relación lógica al confirmarse, tanto para mujeres como hombres, que la categoría de respuesta “No” (asociada a creencias y percepciones no tradicionales de género) se concentra en el sector izquierdo del plano, y las de “Sí” en el derecho (asociada a creencias y percepciones tradicionales de género), lo cual además confirma que el significado de cada categoría de las variables usadas en el índice es consistente.

Gráfico 5.3 Distribución de categorías activas de las variables seleccionadas para el índice de creencias y percepciones de género

Mujeres



Hombres



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimaciones realizadas con paquete de FactoMineR de RStudio.

El método MCA es un ejercicio de pretratamiento de los datos (Husson et al, 2008a) para luego estimar los clústeres que conformarán el índice de creencias y percepciones de género a estimar, proveyendo de un insumo importante para la estimación de dichos clústeres el cual es la matriz de distancia de los individuos construida a través de las distancias entre individuos de acuerdo con las categorías de respuesta que seleccionan de cada una de las variables activas definidas en el índice. En resumen, MCA provee al final un tipo de componentes principales cuantitativos estimados a partir de variables dicotómicas y que son claves para la clasificación de los individuos en clústeres.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

En este capítulo se presentarán los resultados de los métodos contemplados en la estrategia metodológica que incluyen, la aplicación de análisis de secuencias para la identificación de las trayectorias sexuales y reproductivas, seguido de la aplicación de un modelo multinomial para estudiar los factores asociados con cada una de estas trayectorias, entre los que se destacan los índices de educación integral para la sexualidad (EIS) en la escuela, y el de creencias y percepciones de género. Las estimaciones se realizaron de forma separada para mujeres y hombres.

Las dos primeras secciones de este capítulo incluyen una descripción de los resultados obtenidos del análisis de secuencias, iniciando con un análisis descriptivo de los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas, seguido de una caracterización sociodemográfica de las trayectorias.

En la tercera sección de este capítulo, se abordarán los resultados de los modelos multinomiales, en los cuales se analizan la asociación entre las diferentes variables explicativas y la probabilidad de tener una tipología determinada de trayectoria sexual y reproductiva, prestando especial atención a las variables de los índices de EIS en la escuela y de creencias y percepciones de género. Así mismo, se enfatizan los resultados de las trayectorias a la maternidad y paternidad temprana.

Todos los resultados se presentan para mujeres y hombres por separado, destacando las diferencias principales encontradas entre ambos grupos.

6.1 Análisis descriptivo de las trayectorias sexuales y reproductivas identificadas

Empleando los resultados de análisis de secuencias, con el cual se analiza cómo los individuos transitan a lo largo del tiempo entre diversos estados que representan combinaciones específicas de los tres eventos seleccionados: primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento, se identificaron un total de 5,260 trayectorias para

mujeres y 3,921 para hombres del grupo de edad de 25-29 años con un periodo de observación que va desde los 10 a los 24 años. El 14% de las secuencias de las mujeres y 18% de los hombres son secuencias únicas, lo cual indica la existencia de una alta variedad de tipos de trayectorias entre las mujeres y hombres colombianos jóvenes.

Antes de analizar los tipos de trayectorias identificadas, se estimaron las Cadenas de Markov de primer orden que contienen las probabilidades de transitar a un nuevo estado con el fin de estudiar con mayor detalle las probabilidades de transitar de un estado a otro a lo largo de la trayectoria sexual y reproductiva. Con la matriz de transiciones de Markov para las mujeres (ver Anexo 8) se pueden observar dos tendencias importantes: primero, aquellas mujeres que transitaron a la primera relación sexual y el primer nacimiento (S0B) tienen una mayor probabilidad de transitar a la primera unión respecto a aquellas que únicamente han transitado a su primer encuentro sexual (S00) ($S0B \rightarrow SUB = 0.19$; $S00 \rightarrow SU0 = 0.11$). Y segundo, las mujeres que iniciaron su vida sexual y unión tienen una probabilidad 36% mayor de transitar hacia la maternidad ($SU0 \rightarrow SUB = 0.36$) que aquellas que sólo han transitado al primer encuentro sexual ($S00 \rightarrow SUB = 0.03$). En el caso de los hombres, si bien se pueden obtener las mismas conclusiones, las magnitudes son en general menores, por ejemplo, un hombre que sólo ha transitado al primer encuentro sexual tiene apenas una probabilidad del 0.009 de transitar también hacia la unión y la paternidad, y de 0.05 de transitar hacia la unión.

Estos resultados parecen estar denotando un efecto diferencial, entre mujeres y hombres, de la transición al primer encuentro sexual sobre el nivel de exposición a la primera unión y primer nacimiento y, por ende, en el tipo de trayectoria sexual y reproductiva a experimentar. Lo anterior se podrá analizar con mayor detalle con los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas con el análisis de secuencias, las cuales facilitan la interpretación de la diversidad de secuencias observadas dentro de la muestra seleccionada, clasificándolas en clústeres de acuerdo con las similitudes que hay entre cada uno de los individuos.

Derivado de los resultados obtenidos del análisis de secuencia, se han identificado los siguientes tres clústeres:

- *Clúster 1:* Trayectoria sexual y reproductiva temprana
- *Clúster 2:* Trayectoria sexual y reproductiva transicional
- *Clúster 3:* Trayectoria sexual y reproductiva tardía

Tal como se observa en el Cuadro 6.1, al menos una cuarta parte de los individuos experimenta una trayectoria temprana, 27% en las mujeres y 26% en los hombres. Respecto a la trayectoria transicional, en promedio 4 de cada 10 mujeres y hombres experimentan este tipo de trayectoria. Por su parte, el 32% en mujeres y de 37% en los hombres experimentan una trayectoria tardía. En resumen, las trayectorias sexuales y reproductivas más comunes dentro de la muestra seleccionada son de tipo transicional.

Cuadro 6.1 Distribución de la muestra de mujeres y hombres jóvenes colombianos entre 25-29 años por tipo de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas, 2015.

Tipo de trayectoria	Tamaño sin ponderar	Tamaño ponderado	Participación Porcentual
MUJERES			
Trayectoria sexual y reproductiva temprana	1,603	1,501	26.7%
Trayectoria sexual y reproductiva transicional	2,314	2,296	40.9%
Trayectoria sexual y reproductiva tardía	1,343	1,814	32.3%
	5,260	5,611	100%
HOMBRES			
Trayectoria sexual y reproductiva temprana	1,056	1,182	25.8%
Trayectoria sexual y reproductiva transicional	1,506	1,716	37.5%
Trayectoria sexual y reproductiva tardía	1,359	1,679	36.7%
	3,921	4,577	100%

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de cada uno de los tipos de trayectorias sexual y reproductiva identificados cuyos indicadores se presentan en los Gráficos 6.1 y 6.2 para mujeres y hombres, respectivamente. Es importante mencionar que los indicadores seleccionados se usan como referencia para caracterizar cada uno de los clústeres, pero se reconoce que existe una diversidad de trayectorias dentro de cada clúster. Los indicadores seleccionados incluyen: a) un gráfico que muestra la distribución porcentual entre cada uno de los estados que componen las secuencias en cada año del periodo de tiempo analizado; b) un gráfico del estado modal de la secuencia en cada año del periodo seleccionado; y c) un gráfico con los niveles de entropía como una medida de estabilidad de los clústeres. Mayores niveles de entropía indican que los individuos se encuentran experimentando una mayor diversidad de estados del alfabeto en cada posición de tiempo en la trayectoria, mientras que niveles bajos indican que los individuos tienen una menor diversidad de estados en los que se encuentran en ese punto en el tiempo, lo cual usualmente resulta muy característico en dos momentos de las trayectorias: al inicio de periodo de observación, dado que la mayoría de los individuos no han transitado por ningún evento y se encuentran en el estado inicial y, al final del periodo de observación, en el cual los individuos ya han transitado a una mayor cantidad de estados a lo largo de la trayectoria y han (casi) agotado la posibilidad de transitar a más estados.

El clúster 1, que hemos denominado trayectoria sexual y reproductiva temprana, tanto en mujeres y como en hombres, se observan transiciones tempranas a los eventos seleccionados si se les compara con las otras trayectorias. Las mujeres pasan en promedio mayor tiempo (8 años) en el estado donde experimentaron las tres transiciones (SUB), seguido del estado que representa la ocurrencia de ninguna transición (000) en el que pasan en promedio 6 años. Mientras que en el caso de los hombres pertenecientes a este clúster estos mismos dos estados son los que abarcan un periodo tiempo más amplio, pero los estados se presentan en forma inversa, pasan en promedio mayor tiempo sin ninguna transición, estado 000, (6 años) seguido del estado donde se experimentaron las tres transiciones (SUB) con un promedio de 4 años. Este clúster presenta una entropía en forma de campana, con valores decrecientes para el final del periodo debido a que la mayoría de los individuos han agotado todas las transiciones de eventos consideradas, los valores de entropía al final del periodo son nulos

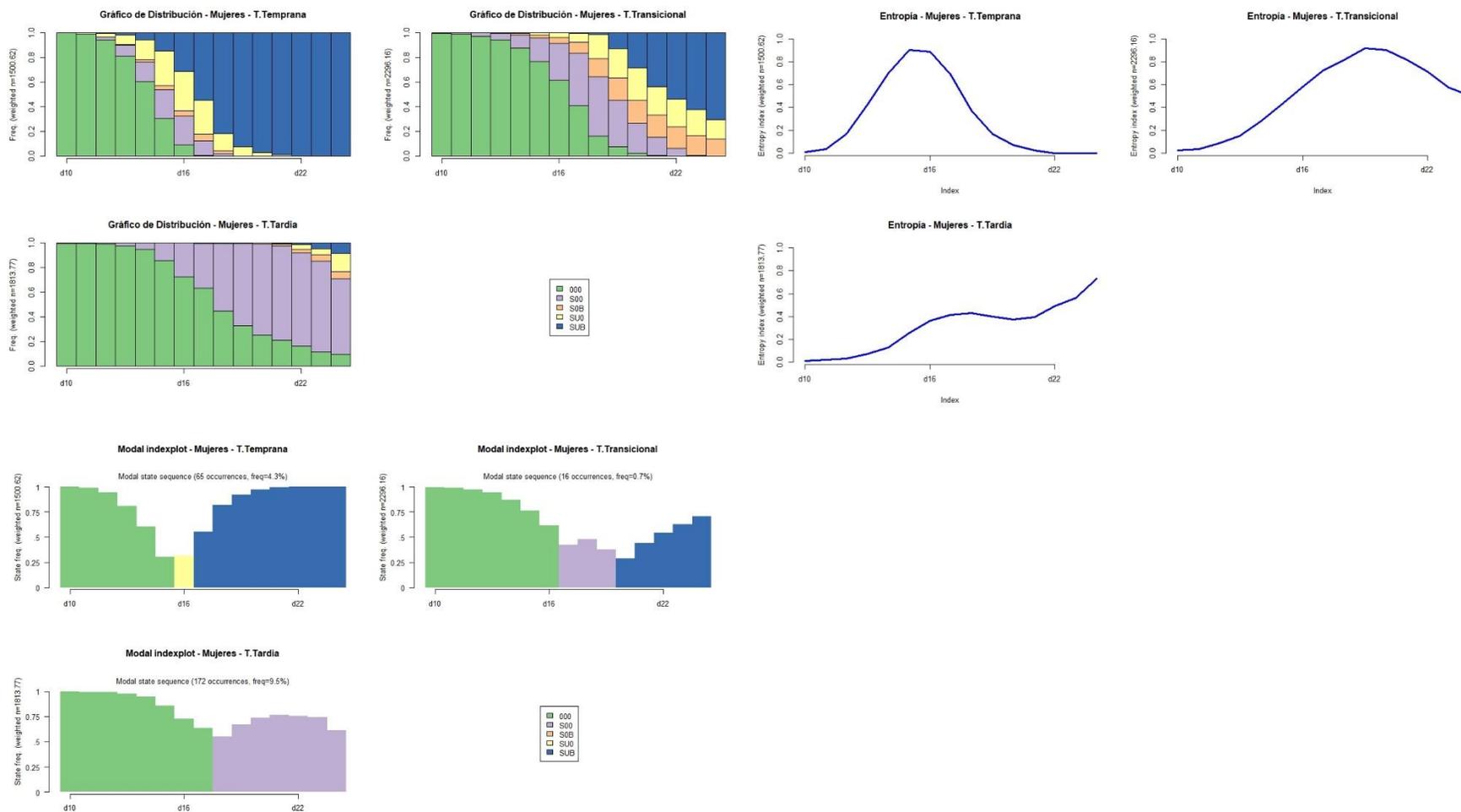
para el caso de las mujeres, mientras que en los hombres se observa que aproximadamente 30% de ellos pueden continuar experimentando transiciones a eventos, especialmente al primer nacimiento.

Por su parte, el clúster 2 que denominados trayectoria sexual y reproductiva transicional, muestra transiciones escalonadas a los eventos seleccionados con una mayor postergación en el calendario sobre todo de la primera unión y el primer nacimiento, especialmente en los hombres. Lo anterior se puede apreciar en los estados modales en cada periodo del tiempo analizado, en el caso de las mujeres se ve una transición escalonada de no experimentar ningún evento (000) hacia transitar a la primera relación sexual y la unión (SU0) para finalmente experimentar los tres eventos (SUB), mientras que en los hombres su estado modal se mantiene en haber transitado únicamente a la primera relación sexual (S00) desde la edad 18 hasta el final del periodo. En el caso de las mujeres se puede concluir que cerca de 8 de cada 10 que conforman este grupo ha experimentado la transición a la maternidad a edades un tanto más tardías que las del primer clúster, mientras que en los hombres la transición a la paternidad sólo ocurre en alrededor del 40% de ellos. Lo anterior genera que en términos del tiempo promedio en cada estado los hombres pasen la mayor parte del tiempo (10 años) en el estado de sólo haber transitado a la primera relación sexual (S00), y las mujeres en el estado que representa que no han experimentado ninguno de los eventos (000) en el que se mantienen en promedio 6 años seguido del estado donde han experimentado los tres eventos (SUB) en el que se mantienen alrededor de 3 años.

Respecto al comportamiento de los valores de entropía del clúster 2, en el caso de las mujeres se sigue observando un desplazamiento de la distribución en forma de campana, pero con valores más altos para el final del periodo si se les compara con el grupo con trayectoria temprana debido a que no todas las mujeres han transitado a los tres eventos estudiados (SUB). Por su parte los hombres muestran una entropía en forma de campana hasta la edad 16, desde esa edad empieza a mostrar una tendencia creciente debido a la mayor probabilidad de experimentar otros eventos.

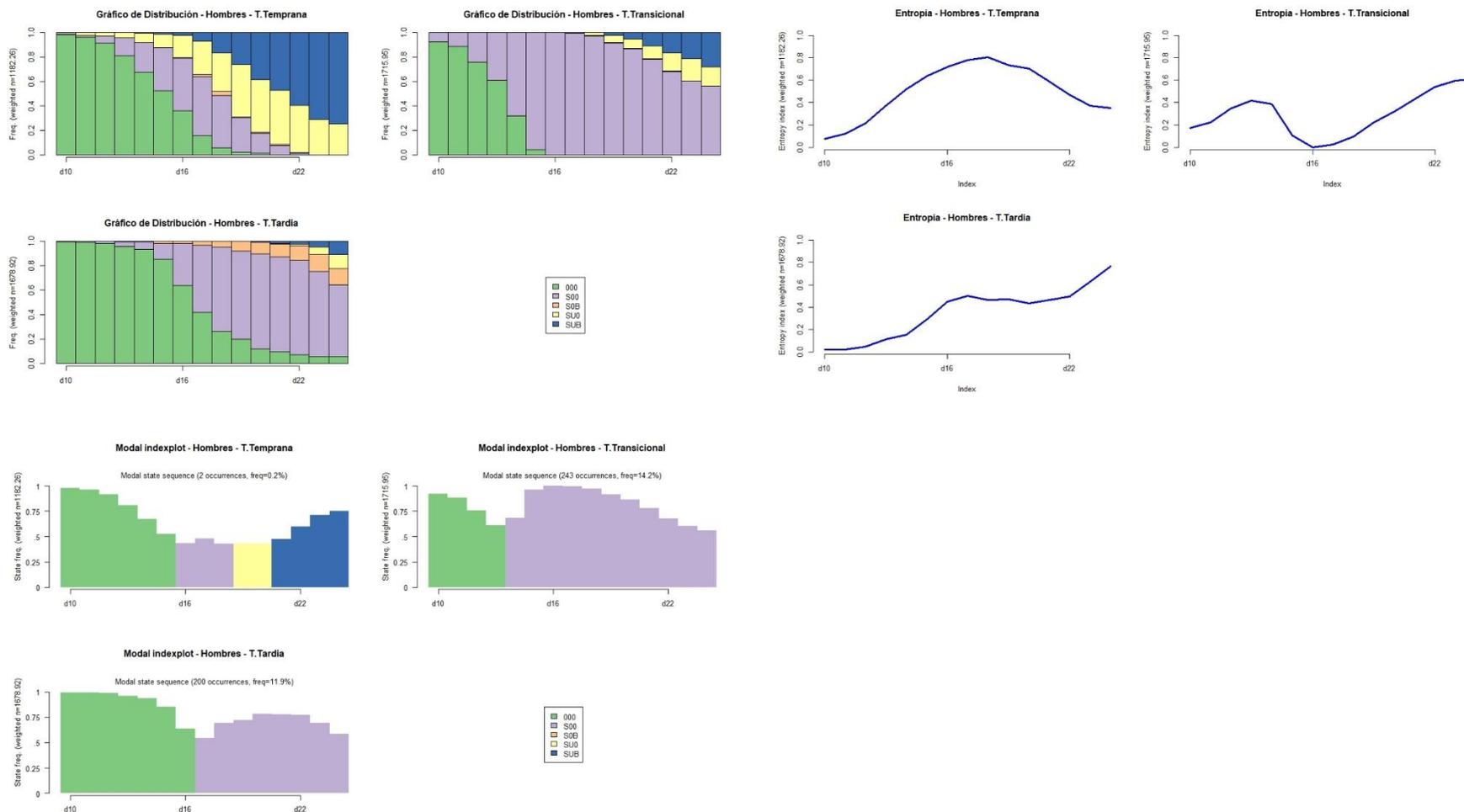
Por último, el clúster 3 que denominamos trayectoria sexual y reproductiva tardía, muestra tanto en mujeres como en hombres las mayores postergaciones a los eventos, siendo más predominante en ambos grupos la transición únicamente al primer encuentro sexual (S00), para el final del periodo menos del 10% de los individuos han experimentado los tres eventos estudiados (SUB). Tanto mujeres como hombres de este clúster pasan la mayor parte del tiempo (8 años) sin experimentar ninguno de los eventos (000) seguido del estado en el que sólo experimentan la transición a la primera relación sexual (S00) en el cual pasan alrededor de 7 años (ver Anexo 9). Finalmente, ambos grupos muestran una entropía creciente en la medida que continúan transitando hacia los eventos de la primera unión y primer nacimiento, pero de forma tardía.

Gráfico 6.1 Indicadores descriptivos de los clústeres de mujeres jóvenes colombianas, 2015 (izq-sup: Gráfico de Distribución; der-sup: Entropía; izq-inf: Estado modal en cada año del periodo de tiempo seleccionado)



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR

Gráfico 6.2 Indicadores descriptivos de los clústeres de hombres jóvenes colombianos, 2015 (izq-sup: Gráfico de Distribución; der-sup: Entropía; der-inf: Estado modal en cada año del periodo de tiempo seleccionado)



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR

El Cuadro 6.2 muestra la trayectoria medoides de cada uno de los clústeres¹². En la trayectoria temprana se observa, tanto en mujeres y hombres, un menor tiempo en el estado de no experimentar ninguno de los eventos (000), y de manera escalonada se empiezan a evidenciar las transiciones a los eventos seleccionados. Una diferencia importante entre mujeres y hombres es que estos últimos pasan un mayor tiempo en el estado que representa la transición a la primera relación sexual (S00) comparados con las mujeres, esto hace que pasen menor tiempo en los estados de unión y/o nacimiento.

Respecto a la trayectoria transicional, si bien se mencionó previamente que en esta transición aún se pueden observar transiciones a la primera unión y primer nacimiento entre mujeres y hombres, esta transición se caracteriza por mostrar una mayor postergación respecto a la trayectoria temprana. En el caso de los hombres de este grupo su trayectoria medoides sólo muestra dos estados, el de no transición a ninguno de los eventos (000) y el de experimentar únicamente la primera relación sexual (S00), siendo este último estado donde pasan la mayor parte del tiempo. Mientras que en las mujeres se ve una transición escalonada hacia los tres eventos considerados, pasando una mayor cantidad de tiempo en el estado de no experimentar ninguno de los eventos (000), lo cual comprueba lo mencionado anteriormente de una mayor postergación en el calendario de los eventos dentro de este grupo.

Finalmente, las mujeres y hombres con trayectoria tardía pasan la mayor parte del tiempo en el estado de no experimentar ninguno de los eventos (000) y luego transitan hacia la primera relación sexual (S00). Es importante mencionar que en este tipo de trayectoria se ve una mayor postergación a los eventos seleccionados, esto comprobado por los gráficos de distribución por tipo de trayectoria mostrados anteriormente, pero también por el tiempo que pasan los individuos en el estado que representa la no ocurrencia de ninguno de los eventos (000), el cual es mayor en este tipo de trayectoria en comparación con los otros dos tipos de trayectorias identificadas.

¹² Ver Anexo 10 para representación gráficas de las trayectorias medoides para mujeres y hombres colombianos.

Cuadro 6.2 Secuencias medoides por tipo de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas entre mujeres y hombres jóvenes colombianos entre 25-29 años, 2015

Clúster	Tamaño sin ponderar	Tamaño ponderado	Secuencia Medoide
MUJERES			
Trayectoria sexual y reproductiva temprana	1,603	1,501	(000;5)-(S00;1)-(SU0;1)-(SUB;8)
Trayectoria sexual y reproductiva transicional	2,314	2,296	(000;8)-(S00;2)-(SU0;1)-(SUB;4)
Trayectoria sexual y reproductiva tardía	1,343	1,814	(000;8)-(S00;7)
	5,260	5,611	
HOMBRES			
Trayectoria sexual y reproductiva temprana	1,056	1,182	(000;5)-(S00;4)-(SU0;2)-(SUB;4)
Trayectoria sexual y reproductiva transicional	1,506	1,716	(000;5)-(S00;10)
Trayectoria sexual y reproductiva tardía	1,359	1,679	(000;8)-(S00;7)
	3,921	4,577	

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR.

En términos generales, en el Cuadro 6.3 se pueden observar dos patrones. El primero, que se refiere a la primera relación sexual la cual ocurre a una edad más temprana en los hombres con respecto a las mujeres; y el segundo, que indica que las transiciones a la primera unión y al primer nacimiento ocurren a edades más tempranas en las mujeres en comparación a los hombres. Estos resultados son consistentes con investigaciones realizadas en Colombia que demuestran que históricamente en Colombia los hombres tienen un debut sexual más temprano que las mujeres a la vez que inician de forma más tardía las transiciones a la unión y nacimiento (Flórez y Soto, 2019). Lo anterior resulta en una mayor probabilidad de ocurrencia de embarazos a edades tempranas entre las mujeres debido a las diferencias de edad que mantienen con sus parejas quienes son en promedio 6 años mayores que ellas (Profamilia y Plan, 2018; Flórez y Soto, 2019). Adicionalmente, estos resultados pueden estar sugiriendo para el caso de los hombres, tal como lo propone la investigación de Pérez-Baleón

(2014), que la postergación de la unión y la paternidad se realiza hasta que alcancen un estatus de proveedores luego de un prolongado tiempo dentro del mercado laboral, lo cual se alinea a su vez con los mandatos de género que se socializan dentro de este grupo de población.

Cuadro 6.3 Edades medianas de ocurrencia de los eventos que conforman las trayectorias sexuales y reproductivas entre mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años, 2015

Variable	Primera Relación Sexual	Primera Unión	Primer Nacimiento
<i>Total</i>			
Mujeres	15.8	19.4	19.9
Hombres	14.7	23.3	26.0
<i>Por tipo de trayectoria</i>			
<i>Mujeres</i>			
Trayectoria sexual y reproductiva temprana	14.3	15.4	16.5
Trayectoria sexual y reproductiva transicional	16.5	19.7	20.1
Trayectoria sexual y reproductiva tardía	17.8	n.d	n.d
<i>Hombres</i>			
Trayectoria sexual y reproductiva temprana	15.0	17.8	21.0
Trayectoria sexual y reproductiva transicional	13.3	24.0	27.9
Trayectoria sexual y reproductiva tardía	16.6	n.d	n.d

Fuente: Cálculos propios por medio de tablas de vida con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Cuando se analizan las edades medianas por tipo de trayectoria sexual y reproductiva, es posible observar que entre aquellas mujeres con una trayectoria temprana transitan a todos los eventos antes de los 18 años, la primera relación sexual ocurre a las 14.4 años, la primera unión a los 15.4 años y el primer nacimiento a los 16.5 años. Por su parte, las mujeres con trayectoria transicional tienen su primera relación sexual a los 16.5 años, y presentan un mayor intervalo de tiempo en las transiciones a la unión y la maternidad, las cuales ocurren a los 19.7 y 20.1 años, respectivamente. Finalmente, para las mujeres con trayectoria tardía sólo es posible observar dentro del periodo de tiempo seleccionado su transición al primer

encuentro sexual, el cual ocurre a los 17.8 años, siendo esta la mayor edad observable entre todos los tipos de trayectorias en esta transición.

Por su parte, los hombres con trayectoria temprana experimentan su primera relación sexual a los 15 años, la primera unión a los 17.8 años, y el primer nacimiento a los 21 años. Aquellos hombres con trayectoria transicional tienen su primera relación sexual a los 13.3 años, la primera unión a los 24 años y el primer nacimiento a los 27.9 años, observándose una mayor postergación en el calendario de estos dos últimos eventos. Entre los hombres con trayectoria tardía sólo es posible observar su transición al primer encuentro sexual, el cual ocurre a los 16.6 años. Es importante resaltar, que los hombres con trayectoria transicional son los que muestran la menor edad mediana a la primera relación sexual entre todos los tipos de trayectoria.

Cuando se comparan a las mujeres y los hombres, es posible observar que los varones muestran comportamientos diferentes al de las mujeres en cada tipo de trayectoria, en general con transiciones a edades más tardías sobre todo a la unión y la paternidad.

En conclusión, las mujeres con trayectorias tempranas el 50% de ellas (mediana) transitan a todos los eventos considerados antes de los 18 años, por su parte los hombres con este mismo tipo de trayectoria el 50% de ellos transitan antes de esta edad a los eventos del primer encuentro sexual y la primera unión, observándose una mayor postergación en la transición al primer nacimiento. En la trayectoria transicional se observa mayores edades medianas en todos los eventos en los hombres respecto a las mujeres. Finalmente, en la trayectoria tardía se observa tanto en las mujeres como en los hombres las mayores postergaciones en el calendario de los eventos considerados.

Hasta el momento, los resultados sugieren calendarios muy diferentes en la experiencia de los eventos seleccionados entre los diferentes tipos de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas. Como siguiente paso se estudiarán los posibles factores sociodemográficos que pueden ayudar a entender estas diferencias, especialmente las variables de percepciones y creencias de género, así como de acceso a educación integral para la sexualidad en las

escuelas, pues tal como se expone en las hipótesis de esta investigación, se espera tengan un mayor peso tengan en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva, especialmente en las mujeres.

6.2 Análisis de los factores explicativos asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas

En este capítulo se abordan los factores explicativos asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas. En el primer apartado se presentan los resultados de la estimación de los índices de educación integral para la sexualidad (EIS) en la escuela, y de percepciones y creencias de género, los cuales son variables identificadas en esta investigación como clave en el estudio de las trayectorias. El segundo apartado presenta la caracterización sociodemográfica de los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas, analizando su distribución de acuerdo con los factores explicativos seleccionados, así como las edades medianas de ocurrencia de cada uno de los eventos que las conforman. Finalmente, en el tercer apartado presenta los resultados del modelo multinomial con el que se estudia la influencia de factores sociodemográficos asociados a las trayectorias sexuales y reproductiva.

6.2.1 Resultados de índices estimados

6.2.1.1 Índice de educación integral para la sexualidad (EIS) en la escuela

El índice de EIS en la escuela fue dividido en dos componentes: Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR) y Desarrollo de Habilidades y Competencias (DHC), se estimaron índices para cada componente y un índice compilado. Cada índice fue dividido en tres categorías: Bajo, Medio y Alto. En el caso de los índices estimados para los componentes DSR y DHC, los valores de 0 a 1 fueron catalogados en Bajo, 2 a 3 en Medio, y de 4 a 5 en Alto. Por su parte, el índice compilado que adiciona los dos componentes tuvo la siguiente clasificación: de 0 a 3 en Bajo, de 4 a 7 en Medio, y de 8 a 10 en Alto. El Cuadro 6.4 presenta

la distribución del índice EIS en la escuela, por componentes y para los dos componentes combinados.

Cuadro 6.4 Distribución del índice EIS, por componente y componentes combinados, para mujeres y hombres

Variable	Mujeres (n=5,260)		Hombres (n=3,921)	
	%	N	%	N
<i>Índice de EIS en la escuela (componente DSR)</i>				
Bajo	24.7	1,438	27.6	1,169
Medio	19.7	1,039	23.4	859
Alto	55.5	2,783	49.0	1,893
<i>Índice de EIS en la escuela (componente DHC)</i>				
Bajo	25.0	1,400	24.5	1,035
Medio	24.0	1,289	28.5	1,120
Alto	51.0	2,571	47.0	1,766
<i>Índice de EIS en la escuela (combinado)</i>				
Bajo	25.5	1,460	26.4	1,131
Medio	25.6	1,345	31.1	1,140
Alto	49.0	2,455	42.5	1,650

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Luego se procedió a realizar un análisis de sensibilidad sobre la asociación de cada uno de los índices con la ocurrencia, temprana o no, de los eventos de la primera relación sexual, la primera unión y el nacimiento del primer hijo(a), los cuales como se ha dicho anteriormente forman parte de las trayectorias sexuales y reproductivas estudiadas (ver Anexo 11a para mujeres y Anexo 11b para hombres).

Como parte del análisis de sensibilidad se procedió a evaluar el efecto que cada componente de EIS en la ocurrencia de los eventos, esto con el propósito de identificar si un componente en particular tiene un mayor impacto en la configuración del tipo de trayectoria sexual y reproductiva. Como se puede observar en el Cuadro 6.5, los componentes DSR y DHC tienen un impacto similar en la ocurrencia de los eventos analizados, es por ello por lo que para esta investigación se utiliza el índice compilado.

Cuadro 6.5 Efecto de la recepción de los contenidos de EIS en la escuela en la postergación de los eventos seleccionados después de los 20 años. Por componente y componentes combinados, para mujeres y hombres

Eventos	DSR	DHC	Combinado
<i>Mujeres</i>			
Primera Relación Sexual	8.8	8.6	9.4
Primera Unión	20.3	19.7	20.3
Primer Nacimiento	24.5	25.1	25.2
<i>Hombres</i>			
Primera Relación Sexual	-6.4	-0.4	1.3
Primera Unión	15.5	15.5	16.9
Primer Nacimiento	14.4	12.7	14.2

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Finalmente, cuando se analiza la recepción de EIS en la escuela por cantidad y tipo de contenidos según el tipo de trayectoria sexual y reproductiva de mujeres y hombres se pueden observar diferencias significativas entre ambos sexos en términos del tipo de contenidos recibidos.

Entre las mujeres jóvenes colombianas se puede observar que aquellas con una trayectoria temprana recibieron en la escuela un promedio de 4.3 contenidos de EIS, mientras que aquellas con trayectoria transicional muestran una cantidad de 7, y aquellas con trayectoria tardía 8.1 contenidos de EIS durante la escuela. En términos del tipo de contenido que recibieron en la escuela, las mujeres con trayectoria temprana reportan una mayor recepción

de contenidos sobre uso de métodos anticonceptivos, exigencia de uso de condón, orientación sexual, equidad de género y sobre la entrada o no a la maternidad, pero la proporción recibida es hasta 30 puntos porcentuales menores a los reportados por las mujeres con trayectoria tardía; por su parte, las mujeres con trayectoria transicional muestran la misma tendencia en términos de los contenidos recibidos, pero la brecha respecto a las tardías entre las trayectoria temprana y transicional es de 10 puntos porcentuales. En términos de los contenidos que recibieron en menor proporción entre todas las trayectorias son aquellos relacionados a los mecanismos para denunciar situaciones de vulneración a los derechos sexuales y reproductivos, y sobre servicios y recursos de apoyo de salud sexual y reproductiva disponibles (ver Cuadro 6.6).

Cuadro 6.6 Tipos de contenidos EIS recibidos en la escuela por mujeres y hombres colombianas entre 25-29 años según tipo de trayectoria sexual y reproductiva, 2015

Tipo de contenido	Mujeres			Hombres		
	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía
<i>Cantidad promedio de contenidos recibidos</i>	4.3	7.0	8.1	5.2	6.7	6.6
<i>Dimensión: Derechos Sexuales y Reproductivos</i>						
Equidad de género	46.3	67.9	80.4	55.4	70.2	67.4
Orientación sexual	50.2	68.9	81.3	55.9	69.4	69.8
Tener o no hijos	52.2	67.9	78.3	54.0	64.2	63.8
Derecho a la Interrupción Voluntaria del Embarazo	42.9	60.7	72.0	43.8	57.8	54.8
Cuáles son los mecanismos para denunciar situaciones de vulneración de Derechos Sexuales y Reproductivos (salud, SSR, violencia contra las mujeres)	38.5	53.0	57.9	38.1	49.0	45.2
<i>Dimensión: Desarrollo de Habilidades y Competencias</i>						
Exigencia del uso del condón	53.3	73.7	83.2	64.9	77.4	74.7
Uso de métodos	62.2	79.4	89.4	66.9	79.0	78.2
Prácticas sexuales seguras	42.0	60.5	76.0	51.9	70.3	64.2
A quién acudir para obtener información sobre asuntos relacionados con la sexualidad	35.9	54.3	64.4	38.7	50.5	52.0
Servicios y recursos de apoyo en SSR disponibles	30.2	42.4	55.4	30.5	41.3	41.0

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Por su parte, los hombres reportan una menor cantidad de contenidos EIS recibidos en la escuela respecto a las mujeres en cada una de las trayectorias sexuales y reproductivas. La EIS recibida por los hombres en las escuelas es particularmente débil en tres contenidos: servicios y recursos de salud sexual y reproductiva disponibles, mecanismos para denunciar situaciones de vulneración a los derechos sexuales y reproductivos, y a quién acudir para obtener información sobre temas relacionados a la sexualidad. Dos aspectos adicionales llaman la atención entre los hombres, el primero es que aquellos con una trayectoria temprana muestran en promedio una mayor cantidad de contenidos recibidos en la escuela (5.2) en comparación con las mujeres con este mismo tipo de trayectoria. Segundo, las proporciones de recepción de cada uno de los contenidos suelen ser mayores entre aquellos con una trayectoria transicional respecto aquellos con una tardía con diferencias hasta de un máximo de 6 puntos porcentuales.

Teniendo en cuenta los patrones observados respecto a la recepción de contenidos de EIS en la escuela, así como los efectos diferenciados que tienen en la postergación de los eventos que conforman las trayectorias sexuales y reproductivas, es importante mencionar un aspecto relacionado a la forma en cómo fue implementada la política educativa sobre EIS en la generación de mujeres y hombres jóvenes colombianos seleccionados. Durante el periodo 1998-2006, Colombia no contó con un Plan Nacional de Educación para la Sexualidad (PNES) (Duque, 2016), sólo con una política de Salud Sexual y Reproductiva 2002-2006 que, de acuerdo con Viveros (2005), tenía un enfoque predominantemente femenino e ignoraba el papel que juegan los hombres dentro del proceso de toma de decisiones sexuales y reproductivas.

Es justo este periodo de tiempo donde la mayoría de la generación de mujeres y hombres colombianos seleccionados estuvieron insertos dentro del sistema escolar, sin directrices claras desde el nivel político nacional que normaran los contenidos de EIS recibidos en este espacio. Todo lo anterior puede denotar entonces posibles efectos diferenciales entre mujeres y hombres de la recepción de EIS en la escuela en la definición de su tipo de trayectoria sexual y reproductiva.

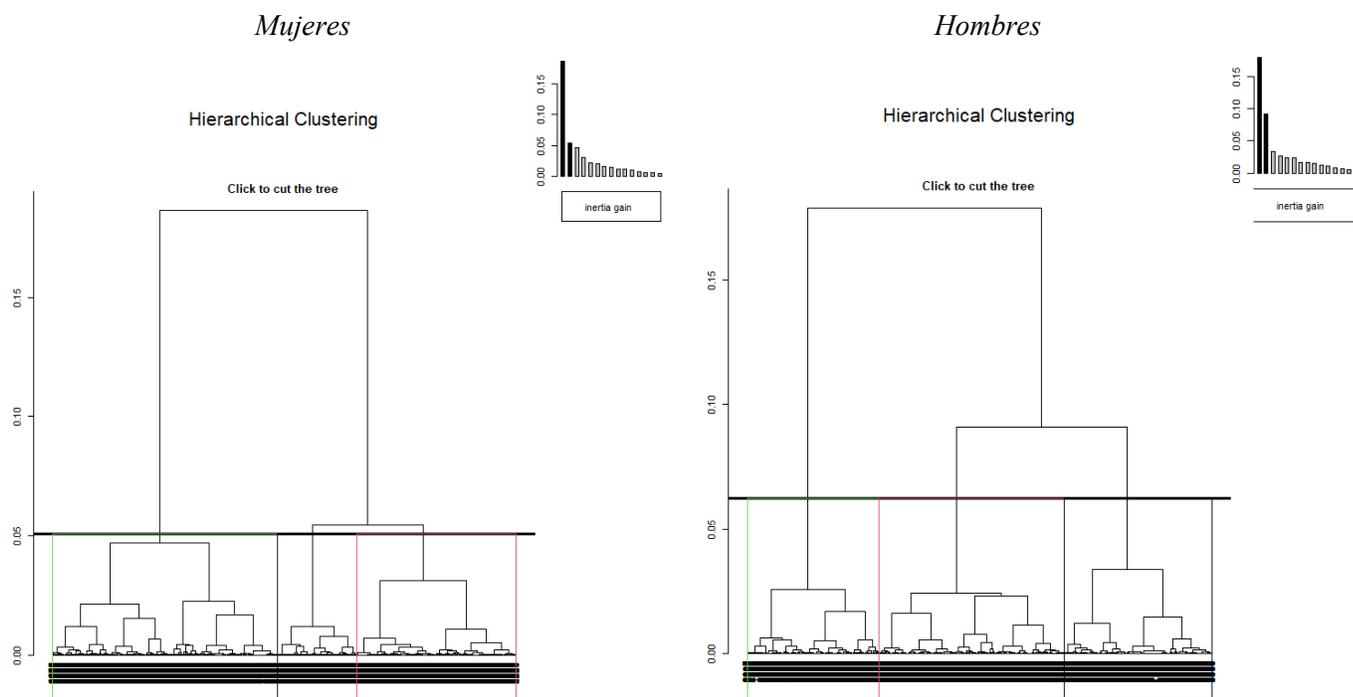
6.2.1.2 Índice de creencias y percepciones de género

El índice de creencias y percepciones de género, tal como se mencionó en el apartado metodológico, busca visibilizar las construcciones sociales alrededor de lo biológico y que condicionan las decisiones sexuales y reproductivas de los individuos, así como la división sexual del trabajo que ejercen dentro del hogar. La operacionalización se realiza seleccionando doce preguntas del cuestionario de la base de datos seleccionada, los cuales teóricamente representan tres componentes: división sexual del trabajo, sexualidad y reproducción. En este sentido, la aplicación de MCA se realiza no sólo con el fin de estimar, tanto para mujeres como hombres, la asociación estadística entre las preguntas seleccionadas y si su agrupación se ajusta a los componentes anteriormente mencionados. Sino también para evaluar qué tan similares son los individuos entre sí de acuerdo con los patrones de respuesta observados en las preguntas seleccionadas para cada uno de los componentes, la selección de varias preguntas por componente permite controlar mejor la diversidad de creencias y percepciones de género que se pueden encontrar dentro de la población de estudio que si se seleccionara sólo una pregunta por componente, permitiendo así una categorización más robusta de los individuos en grupos.

La identificación de estos grupos se realiza con la aplicación de un algoritmo de agrupación jerárquica haciendo uso de la matriz de distancias de individuos obtenida con la estimación del MCA. El algoritmo usado es el HCPC (Hierarchical Clustering on Principal Components) también conocido como el algoritmo de agrupación de componentes principales. Este algoritmo busca crear grupos de individuos por medio de la selección de centros de gravedad de forma aleatoria, es decir, individuos representativos de cada categorización y desde los cuales se busca clasificar al resto de individuos. La distribución de los individuos dentro de cada grupo o clúster se hará minimizando la distancia de cada individuo al individuo representativo o centro de gravedad del clúster (Husson et al, 2008b). Lo cual significa que se agrupan a los individuos más similares entre sí.

El principal resultado de este algoritmo es la estimación de dendogramas que establece la cantidad de grupos o clústeres identificados, como se puede observar en el Gráfico 6.3, tanto para hombres como mujeres se identifican un total de 3 clústeres.

Gráfico 6.3 Dendogramas de agrupación jerárquica para definición de clústeres para índice de creencias y percepciones de género

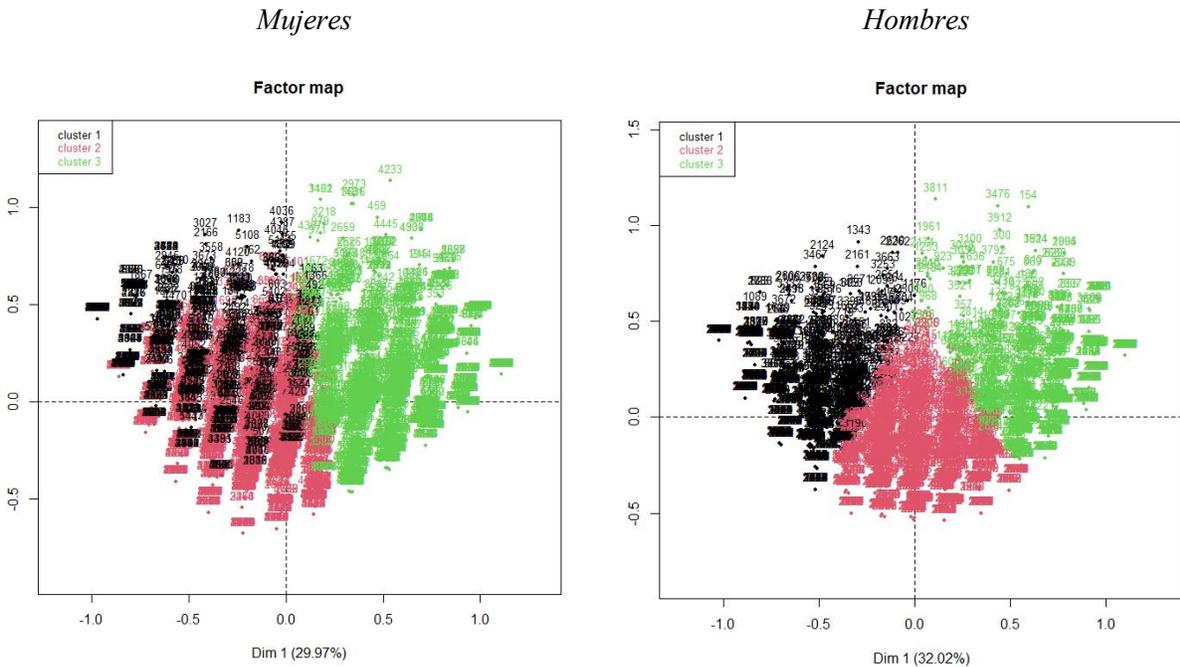


Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimaciones realizadas con paquete de FactoMineR de RStudio.

El Gráfico 6.4 muestra una representación gráfica de la distribución de las mujeres y hombres en cada clúster. A continuación, se describen las características generales de cada grupo:

- Clúster 1 (color negro) – No tradicionales: asociados a las mayores cantidades de creencias y percepciones no tradicionales de género
- Clúster 2 (color rosa) – Menos tradicionales
- Clúster 3 (color verde) – Tradicionales: asociados a las menores cantidades reportadas de creencias y percepciones no tradicionales de género.

Gráfico 6.4 Clasificación de individuos por clúster del índice de creencias y percepciones de género



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimaciones realizadas con paquete de FactoMineR de RStudio.

Adicionalmente, en el Cuadro 6.7 se presenta la distribución del índice de creencias y percepciones de género entre la muestra seleccionada de mujeres y hombres colombianos, en términos generales se observa entre los hombres una concentración en la categoría de No Tradicional, y en el caso de las mujeres en la de Menos Tradicional, en esta categoría los hombres muestran también una acumulación importante. Por último, vale la pena mencionar que se observa en el caso de las mujeres una mayor concentración en la categoría de Tradicionales respecto a los hombres.

Cuadro 6.7 Distribución del índice de creencias y percepciones de género entre mujeres y hombres jóvenes colombianos, 2015

Variable	Mujeres (n=5,260)		Hombres (n=3,921)	
	%	N	%	N
<i>Índice de género</i>				
No Tradicional	23.3	958	39.2	1,273
Menos Tradicional	45.1	2,408	38.2	1,586
Tradicional	31.6	1,894	22.6	1,062

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Al igual que como el índice de EIS, se realizó un análisis de sensibilidad con los eventos de primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento (ver Anexo 12a y Anexo 12b). Tal como se observa en el Cuadro 6.8, los resultados son consistentes con lo esperado de una mayor postergación de los eventos seleccionados cuando los individuos presentan creencias y percepciones de género no tradicionales en comparación con aquellos con creencias y percepciones tradicionales, no obstante, es posible observar que este efecto es mayor para las mujeres en comparación a los hombres especialmente en los eventos de la primera relación sexual y el primer nacimiento. En el caso de los hombres se pueden observar dos resultados particulares, en primer lugar, se observa que las creencias y percepciones no tradicional de género no tienen un efecto en la postergación de la primera relación sexual; y segundo, el mayor efecto se observa en la postergación de la primera unión si se le compara con el resultado del evento del primer nacimiento.

Cuadro 6.8 Efecto de las creencias y percepciones No Tradicional de género en la postergación de los eventos seleccionados después de los 20 años para mujeres y hombres

Eventos	Mujeres	Hombres
Primera Relación Sexual	9.02	-1.23
Primera Unión	15.8	19.8
Primer Nacimiento	17.4	14.0

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Finalmente, en el cuadro 6.9 se observa que en promedio las mujeres con trayectoria temprana son más tradicionales particularmente en el componente de la reproducción, esta tendencia es sólo parcial en los componentes de división sexual del trabajo y sexualidad. Estos resultados se mantienen entre las mujeres con trayectoria transicional, pero con porcentajes más bajos de percepciones y creencias tradicionales de género. Finalmente, aquellas con trayectoria tardía muestran en general creencias y percepciones de género no tradicionales, pero llama la atención la persistencia de ciertas creencias y percepciones tradicionales particularmente sobre el rol de los hombres en el hogar y la crianza de los hijos, así como de concepciones normativas sobre la experiencia de la sexualidad en los hombres.

Por su parte, los hombres con trayectoria temprana son más tradicionales en ítems del componente de división sexual del trabajo que resaltan su rol de proveedor y protector, y dentro del componente de sexualidad en ítems que reflejan percepciones y creencias tradicionales de género en el ejercicio de su sexualidad. Estos resultados se mantienen entre hombres con trayectoria transicional con porcentajes más bajos de percepciones y creencias tradicionales de género. Por último, los hombres con trayectoria tardía mantienen creencias y percepciones tradicionales de género en términos de su rol productivo y reproductivo.

Cuadro 6.9 Porcentaje de mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años que reportan creencias y percepciones tradicionales de género por tipo de trayectoria sexual y reproductiva, 2015

Ítem	Mujeres			Hombres		
	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía
Componente 1: División Sexual del Trabajo						
El rol más importante para la mujer es hacerse cargo del hogar	50.3	38.2	38.2	51.5	40.5	32.6
El cuidado de los hijos(as) es una responsabilidad de la mujer	39.4	29.2	13.4	28.7	22.0	18.7
Los hombres son los jefes del hogar	55.2	42.8	32.7	68.4	57.4	57.4
Los hombres necesitan a la mujer en casa	77.3	70.4	56.0	78.0	66.8	64.6
Las familias con un hombre tienen menos problemas	58.0	48.2	30.3	74.1	58.6	52.2

Componente 2: Sexualidad						
Los hombres necesitan más sexo que las mujeres	48.5	41.0	30.0	50.5	44.2	38.8
Los hombres no hablan de sexo, sólo lo hacen	65.5	56.3	47.6	56.9	50.3	45.1
Los hombres siempre están listos para el sexo	71.6	64.0	57.4	56.2	52.9	47.5
Las mujeres deben llegar vírgenes al matrimonio	25.9	20.9	17.9	34.9	23.2	26.0
La masturbación es para los hombres	47.2	36.5	23.2	37.3	22.9	21.3
Componente 3: Reproducción						
Las mujeres deben tomar precauciones para evitar un embarazo	43.8	32.6	22.7	28.7	21.0	20.2
Es más serio si la mujer abandona a los hijos(as) que si lo hace el hombre	81.3	79.3	57.4	75.5	61.4	62.5

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

En conclusión, independientemente del tipo de trayectoria sexual y reproductiva las creencias y percepciones tradicionales de género aún son comunes entre las mujeres y hombres jóvenes colombianos, especialmente en aquellos con una trayectoria temprana y en menor medida entre aquellos con una trayectoria tardía. La persistencia de estas creencias y percepciones tradicionales de género en Colombia pueden ser explicados por el contexto sociocultural que conlleva a la configuración de expectativas de vida diferenciales entre mujeres y hombres, lo cual conlleva a que se observen mayores diferencias en los niveles de las creencias y percepciones de género entre las mujeres respecto a los hombres, entre las diferentes trayectorias sexuales y reproductivas identificadas, y debido a los procesos diferenciales de socialización diferenciales de dichas creencias y percepciones por sexo.

A continuación, se presentan las características sociodemográficas de las mujeres y hombres seleccionados para cada una de las trayectorias sexuales y reproductivas identificadas.

6.2.2 Descripción de los factores asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas para mujeres y hombres jóvenes colombianos usadas en el modelo multinomial

En este apartado se presentan de forma descriptiva la asociación de las variables dependiente e independientes que se usarán en el modelo multinomial. Las covariables se refieren a los factores sociodemográficos, el índice de EIS en la escuela y el índice de creencias y percepciones de género, y la variable dependiente son las tres trayectorias sexuales y reproductivas identificadas en el análisis de secuencias. Para mostrar la asociación entre la variable dependiente y las variables independientes se usa la prueba chi-cuadrada. Un valor *p* superior al 5% en esta prueba denota que no existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables.

El Cuadro 6.10 presenta las covariable que se consideran en el modelo multinomial para las mujeres y los hombres colombianos entre 25-29 años. Para las mujeres, se observa la proporción del índice EIS bajo es más elevada entre las mujeres con transiciones tempranas (41.8%), seguidas de aquellas transicionales (24.2%), y las que presentan la menor proporción del índice bajo de EIS son las mujeres con transiciones tardías (13.5%). Para los hombres, se observa una tendencia similar, el índice EIS bajo se presenta con mayor frecuencia entre los hombres pertenecientes a la transición temprana (35.5%), seguido de aquellos en el grupo transicional (22.9%), sin embargo, el grupo de varones en la transición tardía y con un EIS bajo, presentan una proporción ligeramente mayor que el del grupo transicional (23.6%). En general, se puede decir que transiciones más tradicionales muestran un EIS más bajo y las transiciones más tardías un EIS más elevado.

Por su parte, en el índice de género se observa que el porcentaje de creencias y percepciones de género tradicionales son más elevadas en las mujeres con trayectoria sexual y reproductiva temprana (47.1%), seguida por aquellas con una trayectoria transicional (33%) y, por último, aquellas mujeres con trayectoria tardía (17%). Por su parte, las creencias y percepciones de género no tradicionales se asocian en menor medida con trayectorias tempranas (12.9%), y más con las trayectorias tardías (39.3%). Para los hombres, se observa una tendencia similar, en la medida que las creencias y percepciones de género tradicionales son más elevadas en

hombres con trayectoria temprana (31.7%), seguido de aquellos con trayectoria transicional (20.3%), y finalmente de aquellos con trayectoria tardía (18.6%). Respecto a las creencias y percepciones de género no tradicionales, se observa que se relacionan en menor medida con la trayectoria sexual y reproductiva temprana (26.6%) y más con la tardía (46%). Es importante resaltar dos diferencias importantes entre las mujeres y hombres, primero, la mayor concentración de las mujeres con creencias y percepciones tradicionales de género en la trayectoria temprana con respecto a los hombres; y segundo, los hombres con creencias y percepciones no tradicionales de género muestran una mayor concentración que las mujeres en la trayectoria tardía.

En el caso del nivel educativo alcanzado, se puede observar que, el nivel educativo de secundaria o menos es más elevado en las mujeres con trayectoria sexual y reproductiva temprana (82.2%), seguida de aquellas con trayectoria transicional (60,4%), y finalmente por aquellas mujeres con trayectoria tardía (24.2%). Por su parte, los hombres muestran un comportamiento similar, aquellos hombres que sólo alcanzan nivel de secundaria o menos se concentran en mayor medida entre quienes tienen una trayectoria sexual y reproductiva temprana (79.6%), seguido de aquellos con trayectoria transicional (62.7%) y, por último, los hombres con trayectoria tardía (46%). Es importante mencionar que entre las mujeres y hombres con trayectoria sexual y reproductiva tardía se observa un comportamiento diferencial en cuanto al logro educativo, mientras que 75.8% de las mujeres con este tipo de trayectoria tienen un nivel educativo de universitaria o más, en el caso de los hombres es de apenas 54%, lo cual demuestra la mayor selectividad educativa femenina en este tipo de trayectoria.

En términos de la zona de residencia, se puede observar que habitar en zonas rurales es más elevado en las mujeres con trayectoria sexual y reproductiva temprana (32.2%), seguida de aquellas con trayectoria transicional (22.1%) y, finalmente, por las mujeres con trayectoria tardía (10.1%), Por su parte, los hombres que residen en zonas rurales muestran un resultado similar al de las mujeres, con valores más elevados entre aquellos con trayectoria temprana (30.4%), seguido de aquellos con trayectoria transicional (21.6%), y, por último, de aquellos con trayectoria tardía (20.7%). Es importante mencionar que independientemente del tipo de

trayectoria, se observan valores más elevados en aquellas mujeres y hombres que habitan en zonas urbanas, lo cual se explica por el alto nivel de urbanización del país, no obstante, se observa que las trayectorias tempranas son menos comunes en esta zona de residencia en comparación a las trayectorias tardías.

A nivel regional, existe una mayor concentración de las trayectorias sexuales y reproductivas tempranas entre las mujeres de la región Atlántica (24.2%) y Central (23.3%), estas regiones también presentan las mayores concentraciones de la trayectoria transicional, siendo relativamente más común en la región Central (25.5%) en comparación con la Atlántica (21.7%). Finalmente, la trayectoria tardía muestra la mayor concentración en las regiones Central (26.9%) y Bogotá D.C. (22.3%). Para los hombres no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre su región de residencia y el tipo de trayectoria.

La existencia de una asociación estadística significativa entre el tipo de trayectoria y la región de residencia de las mujeres es consistente con las características sociodemográficas y socioeconómicas de las regiones colombianas (ver Anexo 13), en donde se observa que las regiones Central y Bogotá D.C son aquellas que presentan los mejores indicadores en términos de logro educativo y pobreza multidimensional. Por su parte, las regiones Orinoquía/Amazonía, Pacífica y Atlántica, además de albergar los mayores porcentajes de población indígena y/o afrodescendiente, son aquellas que cuentan con los menores logros educativos, las menores tasas de urbanización, así como los mayores niveles de pobreza multidimensional, contexto que se espera tenga un efecto sobre las decisiones sexuales y reproductivas de sus habitantes.

Finalmente, respecto a la variable de uso actual de métodos anticonceptivos se observa que la proporción de uso actual de métodos es más elevada en mujeres con trayectoria sexual y reproductiva temprana (84.3%), seguida de aquellas con trayectoria transicional (76.3%), y finalmente, de aquellas mujeres con trayectoria tardía (57.2%). En la discusión se problematiza con mayor detalle estos patrones de uso de métodos anticonceptivos por tipo de trayectoria. Los hombres no mostraron una asociación estadística significativa entre el tipo de trayectoria y el uso actual de métodos anticonceptivos.

Cuadro 6.10 Características de mujeres y hombres colombianos de 25-29 años para tres trayectorias sexuales y reproductivas distintas según aspectos sociodemográficos, índice de recepción de EIS en la escuela e índice de creencias y percepciones de género, 2015

Variables	Mujeres 25-29 años			Chi2	p-value	Hombres 25-29 años			Chi2	p-value
	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía			Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía		
	n=1374.3 24.5	n= 2,348.5 41.9	n=1,887.8 33.7			n=1,182.3 25.8	n= 1,715.9 37.5	n=1,678.9 36.7		
Índice de EIS en la escuela				395.9	***				83.1	***
Bajo	41.8%	24.2%	13.5%			35.5%	22.9%	23.6%		
Medio	26.8%	25.8%	24.3%			32.9%	30.1%	30.8%		
Alto	31.4%	50.1%	62.1%			31.6%	47.0%	45.6%		
Índice de creencias y percepciones de género				525.5	***				116.3	***
Tradicional	47.1%	33.0%	17.0%			31.7%	20.3%	18.6%		
Menos Tradicional	40.0%	49.6%	43.7%			41.7%	38.4%	35.5%		
No Tradicional	12.9%	17.4%	39.3%			26.6%	41.4%	46.0%		
Nivel educativo alcanzado				1092.1	***				284.3	***
Secundaria o menos	82.2%	60.4%	24.2%			79.6%	62.7%	46.0%		
Universidad o más	17.8%	39.6%	75.8%			20.4%	37.3%	54.0%		
Zona de residencia				231.2	***				36.3	***
Rural	32.2%	22.1%	10.1%			30.4%	21.6%	20.7%		
Urbana	67.8%	77.9%	89.9%			69.6%	78.4%	79.3%		
Región				100.7	**				44.1	*
Atlántica	24.2%	21.7%	18.9%			22.7%	19.6%	23.3%		
Oriental	18.8%	17.7%	15.0%			20.7%	16.2%	16.0%		
Central	23.3%	25.5%	26.9%			21.4%	27.4%	25.6%		
Pacífica	19.1%	17.6%	15.3%			17.8%	19.2%	15.1%		
Bogotá DC	11.2%	14.7%	22.3%			14.6%	14.5%	18.3%		
Orinoquía/Amazonía	3.4%	2.8%	1.6%			2.8%	3.1%	1.7%		
Uso actual de métodos anticonceptivos				312.2	***				13.7	
No	15.7%	23.7%	42.8%			19.2%	18.0%	23.3%		
Sí	84.3%	76.3%	57.2%			80.8%	82.0%	76.7%		

* p<0.1 ; ** p<0.05 ; *** p<0.001

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

En el siguiente apartado se muestran los resultados del modelo multinomial estimado, de forma separada, para las mujeres y hombres colombianos seleccionados. Se espera que los modelos provean más insumos que complementen las explicaciones dadas hasta el momento sobre las diferencias en los comportamientos sexuales y reproductivos entre y dentro de los grupos de mujeres y hombres jóvenes colombianos estudiados, particularmente para las variables de EIS en la escuela y de percepciones y creencias de género, dado que se está controlando por el efecto de otras covariables.

6.3 Factores asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas en mujeres y hombres jóvenes

En esta sección se presentan los resultados del modelo multinomial sobre los factores asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres y hombres colombianos jóvenes, los cuales tienen como variable dependiente los tipos de trayectoria identificados por medio de la estimación del análisis de secuencias.

Como se mencionó en el apartado metodológico, con el fin de hacer comparaciones entre mujeres y hombres sobre los determinantes del tipo de trayectoria sexual y reproductiva, se analizan las probabilidades predichas de ocurrencia de cada tipo de trayectoria para cada una de las variables explicativas seleccionadas, en la medida que controlan las diferencias de cada una de las muestras estadísticas y las hace comparables. Estas probabilidades provienen del modelo multinomial estimado, cuyos resultados se pueden consultar en el Anexo 14.

De acuerdo con los resultados de las probabilidades predichas incluidas en el Cuadro 6.11 existen importantes diferencias entre mujeres y hombres para cada tipo de trayectoria sexual y reproductiva dependiendo de la variable explicativa seleccionada. Los resultados se presentan a continuación, examinando cada uno de los factores investigados, y para cada uno de ellos se presentan las **probabilidades predichas que están controladas por el resto de covariables utilizadas en el modelo.**

Cuadro 6.11 Probabilidades predichas del tipo de trayectoria sexual y reproductiva respecto a factores sociodemográficos para mujeres y hombres jóvenes entre 25-29 años, 2015

Variables	Mujeres 25-29 años									Hombres 25-29 años								
	Trayectoria sexual y reproductiva temprana			Trayectoria sexual y reproductiva transicional			<i>Trayectoria sexual y reproductiva tardía (base)</i>			Trayectoria sexual y reproductiva temprana			Trayectoria sexual y reproductiva transicional			<i>Trayectoria sexual y reproductiva tardía (base)</i>		
	Valor	Sig	95% IC	Valor	Sig	95% IC	Valor	Sig	95% IC	Valor	Sig	95% IC	Valor	Sig	95% IC	Valor	Sig	95% IC
Índice de EIS en la escuela																		
Bajo	0.36	***	[0.33, 0.39]	0.44		[0.40, 0.47]	0.20	***	[0.18, 0.23]	0.29		[0.26, 0.32]	0.36	***	[0.33, 0.39]	0.36	***	[0.32, 0.39]
Medio	0.28	**	[0.25, 0.31]	0.48		[0.45, 0.51]	0.25	***	[0.22, 0.27]	0.28	**	[0.25, 0.31]	0.39		[0.36, 0.42]	0.33	***	[0.30, 0.36]
<i>Alto (base)</i>	0.22		[0.20, 0.24]	0.53		[0.50, 0.55]	0.25		[0.23, 0.28]	0.22		[0.20, 0.25]	0.45		[0.42, 0.48]	0.33		[0.30, 0.36]
Índice de creencias y percepciones de género																		
Tradicional	0.31	***	[0.28, 0.34]	0.49	***	[0.47, 0.52]	0.19	***	[0.17, 0.22]	0.30	***	[0.27, 0.34]	0.38		[0.34, 0.41]	0.32	***	[0.29, 0.36]
Menos Tradicional	0.26	***	[0.24, 0.28]	0.52	***	[0.49, 0.54]	0.23	***	[0.20, 0.25]	0.28	***	[0.25, 0.30]	0.40		[0.38, 0.43]	0.32	***	[0.29, 0.35]
<i>No Tradicional (base)</i>	0.21		[0.18, 0.24]	0.40		[0.37, 0.44]	0.39		[0.35, 0.43]	0.20		[0.18, 0.23]	0.43		[0.40, 0.46]	0.37		[0.34, 0.40]
Nivel educativo alcanzado																		
Secundaria o menos	0.37	***	[0.35, 0.40]	0.49	***	[0.46, 0.51]	0.14	***	[0.12, 0.15]	0.32	***	[0.29, 0.34]	0.42	***	[0.40, 0.44]	0.26	***	[0.24, 0.28]
<i>Universidad o más (base)</i>	0.14		[0.12, 0.16]	0.42		[0.39, 0.45]	0.44		[0.41, 0.47]	0.15		[0.13, 0.17]	0.34		[0.32, 0.37]	0.50		[0.47, 0.53]
Zona de residencia																		
Rural	0.31	***	[0.28, 0.34]	0.51	***	[0.47, 0.54]	0.19	***	[0.16, 0.22]	0.26		[0.23, 0.29]	0.37	***	[0.40, 0.44]	0.37	***	[0.34, 0.41]
<i>Urbana (base)</i>	0.26		[0.24, 0.28]	0.49		[0.46, 0.51]	0.26		[0.24, 0.28]	0.25		[0.23, 0.28]	0.42		[0.33, 0.40]	0.33		[0.30, 0.35]

Región																		
<i>Atlántica (base)</i>	0.28		[0.25, 0.30]	0.50		[0.47, 0.53]	0.23		[0.20, 0.26]	0.24		[0.21, 0.27]	0.37		[0.34, 0.40]	0.39		[0.36, 0.42]
Oriental	0.27		[0.24, 0.30]	0.49		[0.45, 0.52]	0.24	***	[0.22, 0.28]	0.31	***	[0.28, 0.35]	0.36		[0.33, 0.40]	0.33	***	[0.29, 0.36]
Central	0.22	***	[0.20, 0.24]	0.48	**	[0.45, 0.51]	0.30	***	[0.28, 0.33]	0.22		[0.20, 0.25]	0.42	**	[0.39, 0.45]	0.36	***	[0.33, 0.39]
Pacífica	0.28		[0.25, 0.31]	0.48		[0.45, 0.52]	0.24	***	[0.21, 0.27]	0.26	**	[0.23, 0.29]	0.43	***	[0.39, 0.46]	0.31	***	[0.28, 0.35]
Bogotá DC	0.23	**	[0.20, 0.26]	0.47	**	[0.44, 0.51]	0.30	***	[0.26, 0.33]	0.28		[0.24, 0.32]	0.34		[0.30, 0.37]	0.38	***	[0.34, 0.42]
Orinoquía/Amazonía	0.33	*	[0.26, 0.42]	0.50		[0.42, 0.58]	0.17	***	[0.11, 0.24]	0.26	*	[0.19, 0.35]	0.48	*	[0.39, 0.57]	0.26	***	[0.18, 0.35]
Uso actual de métodos anticonceptivos																		
<i>No (base)</i>	0.15		[0.13, 0.18]	0.43		[0.40, 0.46]	0.42		[0.38, 0.45]	0.22		[0.19, 0.25]	0.37		[0.34, 0.41]	0.41		[0.37, 0.44]
Sí	0.32	***	[0.30, 0.34]	0.50	***	[0.47, 0.52]	0.18	***	[0.17, 0.20]	0.26	***	[0.25, 0.29]	0.41	***	[0.39, 0.44]	0.32	***	[0.30, 0.34]

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Los resultados obtenidos en el **índice de EIS** en la escuela muestran que una recepción baja de contenidos de EIS en la escuela se asocia con mayores incrementos en la probabilidad de experimentar una **trayectoria temprana** para mujeres (36%). Asimismo, la probabilidad de experimentar esta trayectoria se va reduciendo a medida que es más alto el nivel de EIS (22% EIS alto). En contraste, en los hombres no se observa este patrón, pues un EIS bajo (29%), no es estadísticamente significativo para experimentar una trayectoria temprana; sólo el nivel medio y alto muestra una asociación esperada, una mayor probabilidad de tener una trayectoria temprana si se tiene un EIS medio (28%) comparada con la de EIS alto (22%).

Los distintos niveles del índice de EIS en la escuela para las mujeres no están asociados estadísticamente a la **trayectoria transicional**. Para los hombres sí se observa una asociación estadísticamente significativa, la cual indica una mayor probabilidad de experimentar una trayectoria transicional si se tiene un EIS alto (45%) en contraste con aquellos que tienen un EIS bajo (36%).

En la **trayectoria tardía** se observan diferencias estadísticamente significativas importantes entre mujeres y hombres. Las mujeres en esta trayectoria muestran claramente haber recibido mayores contenidos de EIS en la escuela, mostrando probabilidades más elevadas para el EIS Medio (25%) y EIS Alto (25%) y probabilidades menores para el EIS bajo (20%). Para los hombres la tendencia observada no es la esperada pues la probabilidad de tener una trayectoria tardía es mayor en la categoría de EIS bajo (36%) en comparación al EIS alto (33%).

Este último resultado puede estar indicando que, para el caso de la población masculina estudiada, la variable EIS no es necesariamente influyente en el tipo de trayectoria sexual y reproductiva, pues los incrementos en las probabilidades de tener una trayectoria transicional o tardía son significativamente menores en hombres en todos los niveles del índice en comparación con las mujeres las cuales muestran diferencias de hasta 14 puntos porcentuales entre los niveles Bajo y Alto del índice. Este comportamiento diferencial por sexo se aborda en mayor detalle en el capítulo de discusión de los resultados.

Los anteriores resultados sobre el efecto diferencial para cada sexo de la recepción de EIS en la escuela son comprobados cuando se estiman estas probabilidades predichas para mujeres y hombres colombianos considerando todas las categorías base del modelo (categorías de referencia) de los factores analizados, para los cuales se espera tengan menores riesgos relativos de experimentar trayectorias tempranas y transicionales (ver Anexo 15). Es decir, las probabilidades se estimaron en individuos que tienen niveles altos de EIS, creencias y percepciones no tradicionales de género, nivel educativo alto, habitan en zonas urbanas, son de la región Atlántica y no usan actualmente métodos anticonceptivos. Estas probabilidades comprueban las diferencias por sexo del efecto de la recepción de EIS en la escuela en contextos privilegiados, observándose el menor efecto sobre la configuración de las trayectorias sexuales y reproductivas de los hombres en comparación a las mujeres.

Respecto al **índice de creencias y percepciones de género** algunos resultados son similares entre mujeres y hombres, sin embargo, otros no. En el caso de la **trayectoria temprana**, los resultados de ambos grupos de población (mujeres y hombres) son bastante similares y consistentes con los resultados esperados; es así como se observa una mayor probabilidad de experimentar este tipo de trayectoria para las y los jóvenes que son más tradicionales. Las creencias y percepciones tradicionales de género se asocian a una probabilidad más elevada de 31% en las mujeres y del 30% en los hombres de experimentar una trayectoria sexual y reproductiva temprana comparado con las que tiene creencias y percepciones de género no tradicionales, 21% y 20% respectivamente.

Para la **trayectoria transicional**, las mujeres que muestra las mayores probabilidades de experimentar este tipo de trayectoria se presentan en el grupo menos tradicional (52%), resultado esperado ya que es un grupo en transición donde es poco probable que las mayores probabilidades asociadas a este tipo de trayectoria se encuentre en las categorías extremas del índice, es decir, en las categorías tradicional y no tradicional (44% y 40%, respectivamente). Para hombres, esta variable no es estadísticamente significativa para este tipo de trayectoria.

Finalmente, en la **trayectoria tardía** se muestra un mismo patrón para las mujeres y los hombres con creencias y percepciones de género no tradicionales. Para las mujeres se observa una tendencia creciente en la probabilidad al comparar la categoría tradicional (19%), la menos tradicional (23%) y la no tradicional (39%). La misma tendencia se observa en los hombres con un 32% de probabilidad de tener una trayectoria tardía cuando reportan creencias y percepciones de género tradicional y menos tradicionales, y de 37% para la categoría de no tradicional. Es importante mencionar que, dentro de esta trayectoria, se observa un mayor incremento entre las categorías de creencias y percepciones de género de las mujeres, con una diferencia de 20 puntos porcentuales entre las categorías Tradicional y No Tradicional mientras que en los hombres dicha diferencia es de 5 puntos porcentuales, pero con valores muy similares en las probabilidades de hombres y mujeres de las creencias y percepciones de género no tradicional (diferencia 3 puntos porcentuales). Estos resultados comprueban el importante efecto que tienen las creencias y percepciones de género en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva, especialmente en las mujeres.

Si el género fuera igualmente protector para mujeres y hombres, se esperaría que las probabilidades fueran similares para ambos sexos para todos los niveles del índice y entre los diferentes tipos de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas, esto únicamente se cumple en la trayectoria temprana. El resultado principal se observa en la trayectoria tardía, ya que las mujeres presentan claramente una tendencia creciente en la probabilidad de experimentar esta trayectoria, pasando del 19% en aquellas con creencias y percepciones tradicionales de género a 39% en aquellas con creencias y percepciones no tradicionales; mientras que en los hombres la diferencia del cambio se reduce, la probabilidad de experimentar esta trayectoria se mantiene en 32% para las categorías Tradicional y Menos Tradicional del índice, y se incrementa ligeramente a 37% entre aquellos con creencias y percepciones de género No Tradicionales.

Los anteriores resultados son comprobados cuando se estiman las probabilidades predichas para mujeres y hombres colombianos selectos (ver Anexo 16). Con esto se comprueba la persistencia de la desigualdad del efecto de las creencias y percepciones de género en la configuración de las trayectorias sexuales y reproductivas entre mujeres y hombres,

comprobando el gran poder que tiene el género en la definición de las trayectorias sexuales y reproductivas entre las mujeres, pues aún dentro de aquellas con trayectoria tardía se puede ver el efecto que tienen las creencias y percepciones tradicionales de género, mientras que en los hombres este efecto es significativamente menor.

La variable de **nivel educativo** genera resultados esperados entre las mujeres y hombres colombianos seleccionados apuntando a que mayores logros educativos disminuyen la probabilidad de experimentar trayectorias tempranas y transicionales. En el caso de las mujeres que tienen un nivel educativo de secundaria o menos se observa que la probabilidad de tener una **trayectoria temprana** es de 37% comparado con 14% para aquellas mujeres que tienen nivel universitario. Para la **trayectoria transicional**, las mujeres con secundaria y menos tienen una probabilidad de 49% de pertenecer a este tipo de trayectoria transicional comparado con 42% para aquellas mujeres que tienen nivel universitario. Los hombres presentan una tendencia similar a la de las mujeres, aquellos con secundaria y menos de escolaridad muestran las probabilidades más elevadas para estas dos trayectorias con 32% y 42%, respectivamente.

Para la **trayectoria tardía**, tanto las mujeres como los hombres que alcanzan un nivel educativo Universitario tienen las mayores probabilidades de tener este tipo de trayectoria con 44% y 50%, respectivamente; llama la atención la diferencia en la magnitud de la probabilidad de tener este tipo de trayectoria en mujeres y hombres con nivel educativo de secundaria o menos, siendo del 14% para las mujeres y del 26% para los hombres. El anterior resultado puede ser explicado en parte por el mayor logro educativo que hay entre las mujeres colombianas comparado con el de los hombres, así como la mayor selectividad que se da de aquellas con logros educativos altos en las trayectorias tardías. Esto confirma el gran efecto protector ya mencionado que tiene la educación en las mujeres en la definición de su tipo de trayectoria sexual y reproductiva.

Por **zona de residencia**, se observan comportamientos muy diferentes entre mujeres y hombres. Para las mujeres residir en **zonas urbanas** se asocia con menores probabilidades de tener **trayectorias tempranas** (26%) y transicionales (49%) comparado con las **zonas**

rurales (31% y 52%, respectivamente). Para los hombres los resultados no son tan concluyentes y en algunas trayectorias se observa una tendencia contraria a la esperada. Entre los hombres jóvenes colombianos la variable de zona de residencia resulta no significativa para la trayectoria temprana; por su parte en la trayectoria transicional se observa que residir en zonas urbanas se asocia con una probabilidad del 42% de experimentar este tipo de trayectoria, y de un 37% si residen en zonas rurales.

Respecto a la **trayectoria tardía** se observa que las mujeres que habitan en zonas rurales tienen una probabilidad del 19% de experimentar este tipo de trayectoria mientras que en las que habitan en zonas urbanas es del 26%, lo cual es una tendencia esperada. En el caso de los hombres, se observa lo contrario, es decir, aquellos que habitan en una zona rural tienen una probabilidad del 37% que aquellos que residen en zonas urbanas (33%). Este resultado de los hombres para la trayectoria tardía requiere de una investigación más detallada para entender por qué ocurre esta tendencia inversa a la esperada.

Residir en ciertas **regiones** de Colombia se asocia con riesgos diferenciales de experimentar los diferentes tipos de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas. En el caso de las mujeres, las regiones de Orinoquía/Amazonía (33%), Bogotá D.C (23%) y Central (22%) muestran probabilidades predichas estadísticamente significativas de experimentar una **trayectoria temprana** comparado con la región Atlántica (28%). Por su parte, los hombres que habitan en las regiones Oriental (31%) son los que presentan las mayores probabilidades de tener una trayectoria temprana, seguido de Orinoquía/Amazonía (26%) y Pacífica (26%) comparado con la región Atlántica (24%); las otras regiones no presentan probabilidades estadísticamente significativas.

Respecto a la **trayectoria transicional**, las mujeres que habitan en las regiones Central y Bogotá D.C tienen una probabilidad del 48% y 47%, respectivamente, de experimentar este tipo de trayectoria comparado con la región Atlántica (50%), las demás regiones no resultan ser estadísticamente significativas. Por su parte, los hombres que habitan en las regiones Orinoquía/Amazonía (48%), Pacífica (43%) y Central (42%) tienen las mayores

probabilidades de que experimenten este tipo de trayectoria comparado con la región Atlántica (37%), las demás regiones no son estadísticamente significativas.

En términos de la **trayectoria tardía** para las mujeres las mayores probabilidades se presentan en las regiones Central y Bogotá. D.C. con 30%, las otras regiones están alrededor del 24%, probabilidades mayores que la región Atlántica (23%). Para los hombres, todas las regiones, en comparación con las mujeres, muestran mayores valores especialmente en Bogotá D.C. (38%) y Central (36%), probabilidades levemente menores que la región Atlántica (39%).

Estos resultados parecen estar indicando que en términos de experimentar una trayectoria sexual y reproductiva temprana existen ciertas regiones donde el contexto se asocia a una mayor probabilidad de experimentar este tipo de trayectoria. Adicionalmente, en términos de la trayectoria sexual y reproductiva tardía, estos datos sugieren que es más probable para los hombres de cualquier región experimentar este tipo de trayectoria que las mujeres en estas regiones.

La variable de **uso actual de método anticonceptivo** muestra que el uso actual de métodos se asocia con mayores probabilidades de experimentar **trayectorias tempranas y transicionales**. En el caso de las mujeres, el uso actual de métodos al momento de la encuesta se asocia con una probabilidad más elevada de 32% de tener una **trayectoria temprana** y de 50% de tener una transicional comparado con las mujeres que no usan actualmente algún método anticonceptivo (15% y 43%, respectivamente); y del 26% y 41%, respectivamente, para el caso de los hombres comparado con aquellos que no usan actualmente algún método anticonceptivo (22% y 37%, respectivamente).

El no uso actual de métodos anticonceptivos ha resultado ser una categoría protectora dentro de esta investigación, esto se comprueba con el hecho de que la probabilidad de tener una **trayectoria tardía** es de 42% en las mujeres y 41% en los hombres. Este resultado posiblemente se debe al hecho que el uso de métodos anticonceptivos en la población colombiana suele ocurrir luego del nacimiento de hijos/as, por lo que su uso es más

relacionado con la protección a embarazos subsecuentes al primer nacimiento, resultado que es consistente con investigaciones previas realizadas en Colombia (Flórez y Soto, 2007; Álvarez, 2015).

En resumen, los resultados están evidenciando importantes diferencias en el efecto de las variables explicativas seleccionadas sobre el tipo de trayectoria sexual y reproductiva entre mujeres y hombres jóvenes colombianos, siendo importantes los resultados del nivel de conocimientos de EIS recibidos en la escuela, pero sobre todo cómo el tipo de creencias y percepciones de género condicionan de manera importante la trayectoria sexual y reproductiva de los individuos, particularmente de las mujeres.

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de esta investigación evidencian la existencia de tres tipos de trayectorias sexuales y reproductivas entre mujeres y hombres jóvenes colombianos: temprana, transicional y tardía.

La trayectoria sexual y reproductiva temprana implica para las mujeres transiciones a la primera unión y el primer nacimiento antes de los 18 años, la cual es la edad en la cual los individuos alcanzan legalmente la mayoría de edad. En el caso de los hombres con este tipo de trayectoria se observa una postergación del primer nacimiento a inicios de los 20 años, mientras que la transición a la primera unión se mantiene antes de los 18 años.

Por su parte, la trayectoria transicional muestra, principalmente entre los hombres, una postergación en los tres eventos seleccionados, en el caso de las mujeres si bien las edades medianas de los eventos son significativamente mayores en comparación a aquellas con trayectoria temprana, en promedio, las mujeres con este tipo de trayectoria culminan la transición a los tres eventos a más tardar a los 20 años.

Finalmente, en la trayectoria tardía se observa, tanto en mujeres como en hombres, las mayores postergaciones en los calendarios de los tres eventos considerados, en promedio, los individuos con este tipo de trayectoria sólo experimentan la transición a la primera relación sexual.

Es importante mencionar que cada una de las trayectorias sexuales y reproductivas estudiadas (temprana, transicional y tardía) tienen perfiles sociodemográficos particulares, destacándose la trayectoria temprana por estar asociada con condiciones sociales y demográficas desventajosas que denotan la falta de oportunidades y servicios de las mujeres y los hombres que la experimentan tales como habitar en zonas rurales, un menor logro educativo, menor acceso a EIS en la escuela, y percepciones y creencias de género tradicionales. Los resultados de los modelos multinomiales estimados lo confirman al obtenerse que un menor nivel educativo se asocia con un mayor riesgo relativo de experimentar una trayectoria temprana,

así como habitar en zonas rurales¹³ y ciertas regiones de Colombia entre las que se destacan la Pacífica, Atlántica y Orinoquía/Amazonía.

Esta desigualdad social asociada a las diferentes trayectorias que pueden experimentar los individuos fue planteada por Billari et al (2019), destacando la importancia del origen social y las condiciones de vida en el calendario determinados eventos a lo largo del curso de vida. Es decir, las trayectorias son hasta cierto punto determinadas por sus condiciones históricas, socioculturales y económicas, las cuales permiten, en algunos casos, la compensación de los efectos negativos que ciertas transiciones pueden generar sobre todo en contextos con redes sociales fuertes (Furstenberg, 2005, pág. 155), y con alto capital social y cultural provisto principalmente por las familias (Johnson & Benson, 2012, pág. 115).

La región de América Latina y el Caribe ha experimentado importantes cambios económicos y sociales de las últimas décadas los cuales debido al contexto de alta desigualdad en la región no se han traducido en igualdad de oportunidades para todos los grupos de población. A nivel de tendencias demográficas, los anterior se ha traducido en un incremento de la actividad sexual (Liang, et al, 2019), una estabilización del calendario de uniones a una edad relativamente temprana (Fussell y Palloni, 2004; Esteve et al, 2012; Esteve y Flórez-Paredes, 2018; Liang et al., 2019; Unicef, 2019), y un estancamiento de los niveles de fecundidad adolescente (Liang et al., 2019; UNFPA, 2013). Así como en restricciones en el acceso de contenidos de educación integral para la sexualidad (Unesco, 2014), y una alta prevalencia de creencias y percepciones tradicionales de género (Miño-Worobiej, 2008; Murgueitio y Prieto, 2019; Gayet y Juárez, 2020; Menkes y Sosa-Sánchez, 2020).

Respecto a la primera relación sexual, los resultados de esta investigación evidencian que los hombres inician en promedio un año antes que las mujeres su vida sexual, resultado que es consistente con investigaciones previamente realizadas en el país (Murad et al., 2018; Profamilia y Plan, 2018; Flórez y Soto, 2019). La edad a la primera relación sexual varía

¹³ En el modelo multinomial estimado para hombres, se obtiene un resultado contraintuitivo en la variable de zona de residencia, mostrando que los hombres que residen en zonas rurales tienen una mayor probabilidad de experimentar una trayectoria tardía respecto aquellos que viven en zonas urbanas. Como se mencionó este resultado merece ser indagado con mayor detalle en futuras investigaciones.

dependiendo del tipo de trayectoria sexual y reproductiva, así como del contexto sociodemográfico de los individuos, siendo los individuos en condiciones más vulnerables los que tienen una transición más temprana a este evento, resultado que es consistente con investigaciones realizadas en la región (Juárez y LeGrand, 2005; Spriggs y Halpern, 2008; Gayet y Szasz, 2014; Cortés, et al., 2019; Menkes et al, 2019; Gayet y Juárez, 2020). Estas diferencias fundamentales en la temporalidad de ocurrencia de la primera relación sexual entre mujeres y hombres jóvenes colombianos pueden ser explicadas por las creencias y percepciones de género diferenciales entre ambos sexos y que condicionan los motivos por los cuales se inicia la vida sexual (Browning y Levine, 2000; Kuortti y Lindfors, 2014). En el caso colombiano se ha documentado una mayor actividad sexual entre hombres respecto a mujeres producto del discurso, muy latente en varias regiones del país y alineado con mandatos tradicionales de género, de alentar la actividad sexual entre los hombres mientras que el mismo comportamiento se estigmatiza entre las mujeres (Díaz-Montes et al., 2008). Por otra parte, se ha encontrado que en la mayoría de las mujeres y hombres adolescentes colombianos que han iniciado su vida sexual reportan un bajo poder para ejercer y/o defender sus derechos sexuales en la medida que se sienten poco capaces de iniciar, rechazar y/o negociar con su pareja (Palacio et al, 2011).

En términos de la transición a la primera unión, en esta investigación también se encuentran diferencias significativas entre mujeres y hombres, siendo más tardía la ocurrencia de este evento en los hombres en todos los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas identificadas, resultado que es consistente con investigaciones previas que apuntan a que a nivel nacional la edad promedio a la primera unión es de 25 años entre los hombres y de 21 años entre las mujeres (Profamilia y Plan, 2018). Uno de los resultados más relevantes que arroja esta investigación es la existencia de uniones antes de los 18 años entre las mujeres y los hombres jóvenes colombianos que pertenecen a la trayectoria sexual y reproductiva temprana, y la cual representa al 25% de la población seleccionada para este estudio. Este resultado es consistente con investigaciones previamente realizadas en América Latina donde se demuestra el estancamiento en la prevalencia de las uniones tempranas que conlleva a que 1 de cada 4 mujeres menores de 18 años se encuentre unida (Liang et al., 2019; Unicef, 2019), lo que ha conllevado a que la región tenga una de las tasas de matrimonio temprano más altas

del mundo (Taylor et al.,2019). Las uniones antes de los 18 años ocurren a pesar de que la región, incluido Colombia, han experimentado importantes cambios a nivel social y económico (Fussell y Palloni, 2004; National Research Council & Institute of Medicine, 2005; Esteve y Florez-Paredes, 2018).

Rodríguez y Cobos (2014) documentaron que en América Latina existe una fuerte persistencia de las transiciones a la unión y al primer nacimiento a edades tempranas entre las y los adolescentes. Lo anterior ha llevado a que se concluya que en la región de América Latina y El Caribe existe una paradoja de estabilidad (Stability paradox) en el proceso de formación de las primeras uniones (Fussell y Palloni, 2004; Esteve et al, 2012; Esteve y Flórez-Paredes, 2018), y de los primeros nacimientos (Liang et al., 2019; UNFPA, 2013) a pesar de los avances económicos, políticos y sociales observados en la región. De acuerdo con Singh y Samara (1996), principalmente las mujeres que se unen a una edad temprana tendrán una mayor probabilidad de considerar a la maternidad como uno de los principales roles que podrán asumir a lo largo de su curso de vida, se estima que 8 de cada 10 niñas que se unieron antes de los 18 años fue madre antes de cumplir 20 años (Pérez-Amador y Giorguli, 2018; Unicef, 2019).

En esta investigación se evidencia que la transición al primer nacimiento, independientemente del tipo de trayectoria sexual y reproductiva, ocurre a edades más tempranas y con mayor intensidad en las mujeres respecto a los hombres, siendo las mujeres con trayectorias tempranas y transicionales las que presentan las menores edades medianas al primer nacimiento. Este resultado es consistente con el encontrado por el National Research Council & Institute of Medicine (2005) que documenta que la transición temprana a este evento suele concentrarse en la población femenina, y que en el caso de los hombres pueden postergar su entrada a la paternidad hasta después de los 30 años, como lo observamos en esta investigación principalmente en las trayectorias transicionales y tardías. En Colombia resultados similares fueron documentados en diversas investigaciones que asocian la transición temprana al primer nacimiento a grupos de población con condiciones socioeconómicas desventajosas (Murad et al., 2018; Profamilia y Plan, 2018; Cortés et al., 2019; Flórez y Soto, 2019). Es importante mencionar que estos resultados son además

consistentes con las expectativas que se generan en torno a la capacidad reproductiva del cuerpo femenino a través de la socialización de mandatos tradicionales de género (Amuchástegui, 2001; Lagarde, 2005; Sosa-Sánchez, 2013).

Adicionalmente, los resultados de esta investigación también documentan que la transición al primer nacimiento ocurre principalmente entre mujeres y hombres que experimentan de manera temprana la transición a la primera relación sexual (Flórez et al. 2004; Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2007; Álvarez, 2015; Profamilia y Plan, 2018), que se encuentran en unión (Flórez et al. 2004; Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2013; Álvarez, 2015; Flórez et al. 2018; Pinzón-Rondón et al., 2018; Profamilia y Plan, 2018), con creencias y precepciones tradicionales de género (Profamilia y Plan, 2018), con bajo logro educativo (Flórez et al. 2004; Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2013; Flórez et al. 2018; Profamilia y Plan, 2018), que no recibieron contenidos de educación integral para la sexualidad (Profamilia y Plan, 2018; Segundo Díaz, 2020), y que usan métodos anticonceptivos (Di Cesare y Rodríguez, 2006; Flórez y Soto, 2007; Álvarez, 2015).

El resultado sobre el uso de métodos anticonceptivos parece ser contraintuitivo en la medida que sugiere que aquellos individuos que usan métodos tienen un menor probabilidad de experimentar trayectorias transicionales y tempranas, pero en el caso colombiano este resultado se sustenta en la realidad de una vulneración de derechos y por barreras al acceso a métodos anticonceptivos sobre todo en los grupos de adolescentes más vulnerables (Rodríguez, 2011, 2014, 2017a, 2017b) que conlleva que en la mayoría de los casos el uso de anticonceptivos se inicie hasta después del primer nacimiento.

Es importante tener en cuenta que los contextos de violencia y conflicto armado que experimentan países de la región, especialmente Colombia, pueden actuar como un factor que incentiva a la unión y maternidad/paternidad temprana por la inestabilidad que generan y que conlleva a mayores violaciones de derechos, así como un incremento de los niveles de desigualdad a las ya existentes (Hutchinson et al., 2016; Neal et al., 2016).

Lo anterior sustenta la existencia de varios tipos de trayectorias sexuales y reproductiva entre mujeres y hombres jóvenes colombianos, en la medida que se ha podido evidenciar cómo las diferencias en los contextos sociales, económicos y demográficos en los que viven influyen en el calendario de ocurrencia de los eventos seleccionados. Uno de los objetivos de esta investigación es estudiar el efecto que tiene la recepción de EIS en la escuela, y las creencias y percepciones de género en la configuración del tipo de trayectoria, a continuación, se discute sobre los resultados obtenidos en estas dos variables.

En términos de la recepción de EIS en la escuela, esta investigación evidencia que entre las mujeres jóvenes colombianas el tipo de contenido que reciben se centra en mayor proporción sobre uso de métodos anticonceptivos, exigencia de uso de condón, orientación sexual, equidad de género, y sobre la decisión de tener o no hijos. Por su parte, los hombres reciben en promedio una menor cantidad de contenidos EIS recibidos en la escuela respecto a las mujeres. La EIS recibidos en la escuela, tanto por los hombres y las mujeres, es particularmente débil en tres contenidos: servicios y recursos de salud sexual y reproductiva disponibles, mecanismos para denunciar situaciones de vulneración a los derechos sexuales y reproductivos, y a quién acudir para obtener información sobre temas relacionados a la sexualidad. Estos resultados parecen indicar un efecto diferenciado de la recepción de EIS en la escuela más fuerte entre las mujeres respecto a los hombres.

La diferencia en el tipo de contenidos que reciben mujeres y hombres puede deberse al contexto legal e histórico de la EIS en las escuelas que afectó a la generación de mujeres y hombres seleccionada en esta investigación. Si bien la Educación Integral para la Sexualidad (EIS) es obligatoria de impartirse en todas las escuelas del país desde 1992 con la Sentencia T-440 de 1992, el primer programa de Educación Sexual (PNES) en Colombia fue creado en 1991, pero llegó a su fin en 1998 iniciando un periodo de 8 años en los cuales el país no contó con un plan de educación para la sexualidad (Duque, 2016). Es justo este periodo de tiempo, 1998-2006, donde la mayoría de la generación de mujeres y hombres colombianos seleccionados para este estudio estuvieron insertos dentro del sistema escolar, por lo tanto, se puede decir que es una generación que no contó con directrices claras desde el nivel estatal y programático sobre cómo se impartía la EIS en la escuela.

Fue hasta la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2002-2006 que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) forjó una alianza con el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) con la cual se creó, en el marco de la Política, el Programa de Educación Sexual y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) (Duque, 2016). Viveros (2005) criticó fuertemente el enfoque de esta política por ser predominantemente femenino, ignorando el papel que juegan los hombres dentro de las decisiones sexuales y reproductivas, lo cual muestra fallas en la inclusión de una perspectiva de género. Vargas et al (2013) realizaron una evaluación de la implementación del programa PESCC en las escuelas a nivel nacional, a 2009 de acuerdo con datos del MEN sólo 1 de cada 4 municipios del país estaba implementando el programa. A pesar de esta baja tasa de implementación, la evaluación indicó que la exposición a contenidos de educación sexual en la escuela se asocia positivamente con conocimiento, actitudes y prácticas sobre su sexualidad.

Es importante resaltar que esta investigación focaliza su análisis en la recepción de EIS en las escuelas, en la medida que se reconoce a la escuela como el lugar donde las y los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo (Unesco et al, 2018), además de ofrecer buenas condiciones para la disseminación de la información sobre la sexualidad debido a los beneficios que genera su infraestructura física, así como los recursos humanos que posee (Iyer y Aggleton, 2013; Unesco et al; 2018). Adicionalmente, la escuela tiene un poder transformador en la redefinición de roles, expectativas y mandatos de género (Lindstrom y Brambilla-Paz, 2001) que suelen estar asociados con una adopción de comportamientos sexuales y reproductivos menos riesgosos (Kirby, 2002; Iyer y Aggleton, 2013).

No obstante, el marco legal que sustenta la obligatoriedad de la EIS en las escuelas en Colombia (Sentencia T-440 de 1992) estableció dos condicionantes para su aplicación, los cuales pueden haber actuado como limitantes a la oferta de contenidos que recibieron las u los adolescentes y jóvenes colombianos en sus escuelas. En primer lugar, en Colombia se reconoce a la familia como la institución principal en la transmisión de conocimientos asociados a EIS, lo cual le otorgó un rol de vigilantes a las madres y padres de familia en la impartición de este tipo de contenidos en las escuelas (Sentencia T-440 de 1992). En segundo lugar, la responsabilidad en la aplicación de los proyectos institucionales de EIS recae

principalmente en las escuelas, aunque se les motiva a que usen las guías y orientación recibidas por parte de la Secretaría de Educación local, quién además evaluará la implementación de la EIS de manera periódica (Artículo 6, Resolución 3393 de 1993, pág. 8), dejándole así un papel de asesor al MEN mas no de implementador directo.

Elia (2000) y Allen (2005) han documentado que tradicionalmente las escuelas han visto a la sexualidad de las y los estudiantes como una barrera para el rendimiento académico por lo que han intentado contenerla y controlarla, lo cual puede explicar la variedad de tipo y cantidad de contenidos de EIS recibidos por las mujeres y los hombres jóvenes colombianos, en la medida que dependiendo de las características de sus escuelas así fue el condicionamiento al acceso a ciertos conocimientos.

Todo lo anterior apunta a la existencia de desigualdades en el acceso a EIS en las escuelas en la medida que probablemente sólo un grupo selecto de escuelas impartió contenidos de EIS sin la carga tradicional de género que caracterizaba a la política nacional. Esto aunado a los tipos de contenidos recibidos puede aportar explicaciones sobre los diferentes comportamientos sexuales y reproductivos entre mujeres y hombres colombianos evidenciados en esta investigación.

La segunda variable clave que se incluyó en esta investigación es el índice de creencias y percepciones de género, si esta variable fuera igualmente protectora para mujeres y hombres se esperaría que las probabilidades asociadas a cada tipo de trayectoria sexual y reproductiva para cada uno de los valores del índice fueran similares entre ambos sexos, además de observarse una tendencia de que creencias y percepciones de género tradicionales se asocian más a trayectorias tempranas y transicionales, mientras que las no tradicionales a trayectorias tardías. En general, se observan edades medianas de ocurrencia de cada uno de los eventos diferenciales dependiendo del nivel del índice, con edades medianas menores en la categoría de creencias y percepciones de género más tradicionales, resultado que coincide con lo encontrado en México por Gayet y Juárez (2020).

Los resultados de esta investigación apuntan a que existen importantes diferencias entre mujeres y hombres respecto al efecto que tienen sus creencias y percepciones de género sobre

su tipo de trayectoria sexual y reproductiva. La trayectoria temprana es la única trayectoria donde se puede ver resultados similares entre mujeres y hombres respecto a sus creencias y percepciones de género mostrando que este tipo de trayectoria se asocia con creencias y percepciones más tradicionales. Por su parte, en la trayectoria transicional se observan resultados contradictorios entre mujeres y hombres, mientras que en las mujeres la probabilidad de experimentar esta trayectoria se incrementa con creencias y percepciones de género más tradicionales, en el caso de los hombres sucede lo contrario, creencias y percepciones de género no tradicionales incrementan la probabilidad de ocurrencia de este tipo de trayectoria. Finalmente, para las mujeres se observa claramente una tendencia decreciente en la probabilidad asociada de experimentar una trayectoria tardía siendo mayor para aquellas con creencias y percepciones no tradicionales y menor en aquellas con creencias y percepciones de género tradicionales, mientras que en los hombres el efecto de cualquier categoría del índice se mantiene constante sobre la probabilidad de experimentar este tipo de trayectoria.

La paternidad, al igual que la maternidad, es una construcción sociocultural e histórica alrededor de la capacidad reproductora de los cuerpos (Sosa-Sánchez, 2013), y tal como lo menciona Hernández (2014), entre más institucionalizada esté la paternidad, mayor será la dominación masculina y las jerarquías de género. Para el caso colombiano, los resultados de esta investigación sugieren una fuerte institucionalización de la paternidad y maternidad, que podría explicar las diferencias en los calendarios de ocurrencia de los eventos de la primera unión y el primer nacimiento entre mujeres y hombres. Específicamente entre la maternidad y paternidad temprana se pueden encontrar significados diferentes, mientras que la ocurrencia de la maternidad temprana está más asociada con que la mujer asuma labores domésticas y de cuidado la mayor parte de su tiempo (Cecconi, 2003, Urresti, 2003b), en el caso de los hombres incrementan la necesidad de ser proveedores económicos y de protección para el nuevo hogar constituido y para lo cual les es socialmente imperativo ser personas maduras y responsables (Rojas, 2019).

Las creencias y percepciones de género son entonces un instrumento que configura y da forma a las trayectorias sexuales y reproductivas de hombres y mujeres, por medio de las

expectativas que insta en cada individuo respecto al ejercicio de su sexualidad y capacidad de reproducción, y que moldean a través de simbolismos y significados los calendarios de los eventos que experimentan a través de sus *cuerpos encarnados* (Cecconi, 2003).

Los resultados presentados previamente pueden explicarse, además del contexto social, político y económico colombiano, por el hecho de que la generación de mujeres y hombres seleccionados estuvo expuesta en la escuela a una política y programas de salud sexual y reproductiva que no incluía al género como tema central, y que además excluía a los hombres promoviendo así con creencias y percepciones de género tradicionales. Este tipo de directrices muy probablemente condicionó a que la EIS se ofreciera en las escuelas estuviera cargada de prácticas e ideales conservadores que evitaron el cuestionamiento de las creencias y percepciones tradicionales de género entre las y los adolescentes y jóvenes. Adicionalmente, fue posible observar que creencias y percepciones de género tradicionales son aún muy persistentes entre las mujeres y hombres jóvenes colombianos, particularmente entre aquellas y aquellos con una trayectoria sexual y reproductiva temprana, lo cual puede estar evidenciando que aún persisten y se reproducen discursos tradicionales en torno a la sexualidad y reproducción los cuales no necesariamente se están contrarrestando dentro de las escuelas.

En términos de las hipótesis de investigación planteadas respecto al efecto de las variables de EIS en la escuela y sobre creencias y percepciones de género en relación a las trayectorias sexuales y reproductivas, es posible concluir que la hipótesis general ha sido comprobada en la medida que se ha evidenciado que ambas variables resultan ser significativas en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva con niveles diferenciales entre las mujeres y los hombres seleccionados, mostrando el mayor efecto que ambas variables pueden tener especialmente en las mujeres en la probabilidad de experimentar trayectorias tempranas y tardías, principalmente.

Por otro lado, la hipótesis de que las mujeres y los hombres presentan calendarios diferentes en la ocurrencia de los eventos seleccionados dependiendo del tipo de trayectoria sexual y reproductiva fue comprobada por los resultados de esta investigación, observándose en

general una mayor postergación de los eventos de la primera unión y primer nacimiento en los hombres en comparación con las mujeres, especialmente, en las trayectorias transicionales y tardías.

No obstante, la hipótesis sobre que las mujeres tendrían una mayor tipología de trayectorias respecto a los hombres no fue comprobada, en la medida que para ambos sexos se observa la misma cantidad y tipos de trayectorias, aunque con importantes y significativas diferencias en el calendario de los eventos.

Respecto a las hipótesis relacionadas con las variables explicativas incluidas en los modelos estadísticos multinomiales, se puede concluir que en términos generales se pudo evidenciar que las trayectorias sexuales y reproductivas de las mujeres y los hombres jóvenes colombianos están determinadas por el nivel de contenidos de EIS recibidos en la escuela, las creencias y percepciones de género, el nivel educativo alcanzado, la zona y región de residencia, así como por el uso de métodos anticonceptivos. Si bien la significancia de estos resultados varía dependiendo del tipo de trayectoria estudiado, así como entre mujeres y hombres, en general se puede observar que las variables explicativas seleccionadas son estadísticamente significativas para el estudio de los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas.

En conclusión, los resultados de esta investigación son relevantes, en la medida que no sólo reconocen el carácter histórico que subyace en las trayectorias sexuales y reproductiva, el cual condiciona el calendario de los eventos seleccionados, sino que también incluye el análisis de variables asociadas entre las que se destacan las creencias y percepciones de género y la recepción de contenidos de EIS en las escuelas. Por otra parte, la inclusión de los hombres en este estudio resulta ser de suma importancia dado que para esta población se desconoce en gran medida sus comportamientos sexuales y reproductivos, así como los factores asociados a sus trayectorias sexuales y reproductiva. De esta forma, la inclusión de mujeres y hombres en esta investigación ha permitido entonces analizar las diferencias entre sus trayectorias sexuales y reproductivas, al igual que explorar sus factores asociados, permitiendo comparar ambos grupos de población y visibilizar cómo condiciones contextuales diferentes influyen en la definición de las trayectorias, analizando

principalmente las creencias y percepciones de género, así como la recepción de contenidos de EIS en la escuela.

Finalmente, es importante reconocer las siguientes fortalezas de esta investigación:

- a) la inclusión de los hombres como parte de la población de estudio de esta investigación además de innovadora ha resultado ser pertinente en la medida que abre las puertas hacia una nueva área de conocimiento en el estudio de las trayectorias sexuales y reproductivas en Colombia;
- b) el análisis de las trayectorias sexuales y reproductivas se ha realizado de forma holística analizando de forma conjunta tres eventos seleccionados (primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento), en lugar de verlos de forma separada, como usualmente se habían estudiado en el país. Lo anterior permite tener una lectura más completa de las trayectorias sexuales y reproductivas, no sólo por medio de la elaboración de un marco teórico robusto que reconoce a la salud sexual y reproductiva como un derecho fundamental, así como a las creencias y percepciones de género y la recepción de EIS en la escuela como factores asociados fundamentales, sino también por medio de la implementación del método estadístico de análisis de secuencias que analiza a lo largo del tiempo las transiciones a cada uno de los eventos seleccionados;
- c) la variable del índice de creencias y percepciones de género ha resultado ser una de las adiciones más relevantes de esta investigación pues ha permitido recrear de forma parcial los contextos socioculturales entre los que se desarrollan tanto mujeres y hombres en Colombia, así como tener un estimado sobre su alcance en las conductas sexuales y reproductivas que dan forma al tipo de trayectoria. Adicionalmente, el índice ha sido estimado por medio de un método estadístico robusto (MCA) cuya aplicación resulta ser innovadora dentro de las investigaciones colombianas realizadas en esta área;

- d) la inclusión del índice sobre los contenidos de EIS recibidos en la escuela ha resultado ser innovadora dentro del estudio de las trayectorias sexuales y reproductivas en Colombia, en la medida que permite estudiar cómo la recepción de estos contenidos durante el periodo escolar puede tener o no un efecto sobre el tipo de trayectoria; y finalmente,

- e) la estimación de los modelos multinomiales ha permitido profundizar en la discusión sobre los factores asociados a cada tipo de trayectoria sexual y reproductiva entre mujeres y hombres, profundizando de forma significativa los resultados obtenidos en esta investigación.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

Con esta investigación se identificaron tres tipos de trayectorias sexuales y reproductivas una temprana, una transicional y tardía, las cuales fueron configuradas por medio de la selección de tres eventos: primera relación sexual, primera unión y primer nacimiento. Adicionalmente, y con la inclusión de factores explicativos asociados a las trayectorias, se ha evidenciado que el tipo de creencias y percepciones de género y la recepción de EIS en la escuela tienen efectos diferenciales entre las mujeres y los hombres en la definición de su tipo de trayectoria sexual y reproductiva.

Se encuentran diferencias importantes entre las trayectorias de mujeres y hombres, por ejemplo, se pudieron observar calendarios diferentes en la ocurrencia de los eventos seleccionados entre mujeres y hombres colombianos. En términos generales se pudo observar que en los hombres la primera relación sexual se da a una edad más temprana que en las mujeres, independientemente del tipo de trayectoria sexual y reproductiva en la que se encuentren. Mientras que la ocurrencia de los eventos de la primera unión y en el primer nacimiento son significativamente más tardíos en los hombres comparados con las mujeres aún entre aquellos con trayectoria temprana.

En el caso de las mujeres con una trayectoria temprana se observa que los eventos seleccionados ocurren a edades medianas antes de los 18 años, mientras que en los hombres con este mismo tipo de trayectoria contempla una mayor postergación en el primer nacimiento. En la trayectoria transicional se advierte una mayor postergación de los eventos en los hombres en comparación a las mujeres, quienes bajo esta trayectoria presentan edades medianas, especialmente de la primera unión y primer nacimiento, un poco antes de los 20 años. En términos de la trayectoria tardía, se observan comportamientos similares en el calendario de los eventos tanto para hombres y mujeres, siendo el resultado principal que los individuos con este tipo de trayectoria sólo realizan la transición a la primera relación sexual en el periodo de tiempo estudiado, lo cual denota una alta postergación en las transiciones a la primera unión y el primer nacimiento.

Estas diferencias en los calendarios de los eventos seleccionados denotan el efecto que pueden tener los contextos socioculturales dentro de los cuales las mujeres y los hombres toman sus decisiones sexuales y reproductivas, los cuales a su vez moldean sus creencias y percepciones de género, así como establecen las condiciones en las que se puede acceder al conocimiento, por ejemplo, a contenidos de EIS en la escuela.

Adicionalmente, cuando se analizan los factores asociados a las trayectorias por medio del modelo estadístico multinomial, se encuentra que para el caso de los hombres el nivel educativo y la recepción de EIS en la escuela no son predictores fuertes del tipo de trayectoria, como sí lo son en las mujeres, y que son las creencias y percepciones de género las que afectan en mayor medida su tipo de trayectoria, pero en niveles significativamente más bajos a los observados en las mujeres.

Respecto a las limitaciones de esta investigación se pueden mencionar tres de ellas asociadas a la fuente de datos, la definición del género utilizada y la medición de EIS en la escuela. Es importante mencionar que, si bien estas limitaciones no invalidan los resultados presentados, sí permiten conocer los supuestos y condiciones detrás de los datos y variables utilizados y sobre la forma en cómo fueron operacionalizadas:

- a) *Fuente de datos y definición de población de estudio*: como se mencionó en el apartado metodológico, la base de datos utilizada, la ENDS 2015, es de corte transversal. Colombia tiene una importante carencia de fuentes de datos de tipo prospectivo que permita analizar los cambios que experimenta la población en sus trayectorias sexuales y reproductivas, y en otros eventos pertinentes. En el país existe la Encuesta Longitudinal Colombiana (ELCA)¹⁴, pero no cuenta con e todas las variables relevantes para esta investigación, especialmente las relacionadas al género y a la EIS.

- b) *Sobre las creencias y percepciones de género*: primero, como se mencionó en el capítulo teórico, nuestra investigación presenta un análisis binario heterosexual del

¹⁴ La [ELCA](#) es una encuesta longitudinal colombiana que inició en 2013 y que es recolectada cada tres años en aproximadamente 10,000 hogares de zonas urbanas y rurales de Colombia. Su objetivo es comprender los cambios sociales y económicos a nivel individual y del hogar.

género debido a que la fuente de datos no incluye información de otras identidades sexuales. Segundo, para la elaboración del índice de creencias y percepciones de género usando la ENDS 2025, no fue posible incluir información sobre las “acciones” que implementan las y los jóvenes sobre las creencias y percepciones de género reportadas. En tercer lugar, sólo contamos con información de las creencias y percepciones de género al momento de la encuesta, sin embargo, la evidencia empírica ha mostrado que estos componentes son más bien estructurales y cambian muy poco en el tiempo.

- c) *Sobre los contenidos de EIS recibidos en la escuela:* la ENDS 2015, no provee información sobre las características de las escuelas en la que las mujeres y hombres jóvenes colombianos recibieron los contenidos de EIS, tales como el tipo de escuela (pública/privada/nocturna), el tipo de persona que impartió en la escuela los conocimientos y su nivel de preparación, la intensidad horaria dedicada a estos contenidos ni la forma en cómo han sido integrados al currículo escolar, así como tampoco el ambiente escolar en términos de la percepción y aceptación de los contenidos de la Educación Integral para la Sexualidad, entre otros.

Teniendo en cuenta el amplio espectro de temas que se abordan en esta investigación y los resultados que arrojaron, así como las limitaciones mencionadas, se han identificado tres posibles áreas de trabajo futuro para profundizar el estudio de las trayectorias sexuales y reproductivas entre las mujeres y los hombres colombianos y en la región de América Latina y El Caribe.

En primer lugar, esta investigación puede ampliarse al estudio de otras generaciones de mujeres y hombres colombianos, incorporando los supuestos pertinentes para el estudio, principalmente, de las creencias y percepciones de género, así como de la recepción de EIS en la escuela.

En segundo lugar, se ha identificado una oportunidad de trabajo en el fortalecimiento de las fuentes de información disponibles en Colombia, por medio de la inclusión de preguntas en

el cuestionario de la encuesta ELCA sobre la salud sexual y reproductiva, el género y la Educación Integral para la Sexualidad; así como la oportunidad de recolección de datos primarios en una muestra de escuelas en el país para evaluar el contexto y la calidad con la que se están implementando los contenidos de EIS en estos espacios educativos.

En tercer lugar, dado que los resultados de la investigación han mostrado que el contexto sociocultural dentro del cual se toman las decisiones sexuales y reproductivas influye de manera importante en la definición del tipo de trayectoria sexual y reproductiva, se vislumbra entonces una línea de investigación que profundice en cómo los individuos toman estas decisiones. Particularmente, ofreciendo mediciones sobre la agencia que las mujeres y los hombres pueden tener dentro de estos procesos de toma de decisión, entendiendo a la agencia como la habilidad para tomar decisiones estratégicas y de controlar los recursos que tendrán un efecto en el plan de vida y que varía dependiendo del contexto social y familiar (Emirbayer & Mische, 1998; Allen et al, 2008; Koenig et al, 2020). Hasta el momento, la variable de agencia no ha sido estudiada en los estudios sobre fecundidad realizados en Colombia.

Los resultados de esta investigación sustentan la necesidad de impartir una EIS de calidad en las escuelas que conlleve a un cuestionamiento de las creencias y percepciones tradicionales de género. Evidenciando que mayores contenidos de EIS recibidos, particularmente en las temáticas de acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, de conocimiento sobre derechos sexuales y reproductivos, y de deconstrucción de creencias y percepciones tradicionales de género, tienen un efecto significativo sobre la probabilidad de experimentar trayectorias de tipo tardío. Mientras que un acceso limitado a este tipo de contenidos se asocia en mayor medida con trayectorias sexuales y reproductivas tempranas.

Es por esto que, con base a nuestros resultados, se ha identificado como una posible área de acción de política pública promover discusiones en Colombia sobre la importancia de continuar garantizando los derechos y servicios sexuales y reproductivos para las y los jóvenes en el país; así como a la necesidad de contar con mayores recursos financieros y técnicos que permitan una mayor y más profunda implementación del marco legal de la educación integral para la sexualidad (ESI) en las escuelas que regula la EIS en Colombia.

Por otra parte, nuestros hallazgos apuntan hacia ciertas recomendaciones de política pública. Como se mencionó previamente, Colombia tiene importantes avances en el marco legal y programas sobre educación integral para la sexualidad (EIS) en las escuelas, no obstante, se ha evidenciado que los niveles de implementación de estos instrumentos en estos espacios educativos son bastante bajos. En este sentido, se recomienda el fortalecimiento de la implementación de los programas nacionales de EIS en las escuelas en Colombia, promoviendo el fortalecimiento de los contenidos sobre salud y derechos sexuales y reproductivos, así como de deconstrucción de mandatos tradicionales de género, los cuales ya están contemplados en el currículo desarrollado en el marco de estos programas.

Se recomienda que la implementación de los programas nacionales de EIS en las escuelas garantice una intervención diferencial para mujeres y hombres, pues los resultados de esta investigación señalan que los procesos de toma de decisiones sexuales y reproductivas son diferenciales por sexo, y por ende contenidos específicos para cada grupo de población podrán garantizar un mayor efecto de los programas en la postergación de alguna de estas transiciones (al primer encuentro sexual, la primera unión y el primer nacimiento). En el caso de las mujeres se debe promover un fortalecimiento de los temas que incrementen su conocimiento sobre los servicios de salud sexual y reproductivos que pueden tener acceso; y en el caso de los hombres el enfoque es más en torno a contenidos que eliminen creencias tradicionales de género especialmente respecto a su rol dentro de las decisiones sexuales y reproductivas, así como en la división de tareas dentro del hogar.

Además, esta investigación permite evidenciar las diferencias regionales en los tipos de trayectorias sexuales y reproductivas de las mujeres y hombres jóvenes colombianos, en este sentido, el fortalecimiento de la implementación de los programas de EIS en Colombia deben incorporar un enfoque geográfico que le permita responder a las necesidades diferenciales en esta área a lo largo del territorio nacional, impulsando como prioritarias intervenciones en las regiones Orinoquia/Amazonía, Pacífica, Oriental y Atlántica, así como las zonas rurales.

Por último, consideramos que la evidencia que proporciona esta investigación puede modificar y favorecer los servicios y derechos sexuales y reproductivos para a las mujeres y los hombres jóvenes colombianos a través de los programas y acciones específicas antes señaladas; y así lograr la postergación de la entrada a la maternidad y paternidad, favoreciendo el cierre de las brechas de desigualdad y la no interrupción de los proyectos de vida de las y los jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbot, A. (2001). Time Matter on theory and Method. Chapter 8: On the Concept of Turning Point. (pp. 240-260). The University of Chicago Press.
- Aggleton, P. (1994). Sexuality In and Out of School. *British Journal of Sociology of Education*, 15(2), 279-282. <https://doi.org/10.1080/0142569940150208>
- Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis*. Second Edition. University of Florida. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Allred, P and Fox, N.J. (2019). Sexualities education and sexual citizenship: A materialist approach. En *Young, sexuality and sexual citizenship* (Peter Aggleton, Rob Cover y Deana Leahy, pp. 71-85). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Allen, L. (2005). “Say everything”: exploring young people’s suggestions for improving sexuality education. *Sex Education*, 5(4), 389–404. doi:10.1080/14681810500278493
- Allen, K. R., Husser, E. K., Stone, D. J., & Jordal, C. E. (2008). Agency and Error in Young Adults’ Stories of Sexual Decision Making. *Family Relations*, 57(4), 517–529. <http://www.jstor.org/stable/20456815>
- Álvarez, V.H. (2015). Distribución territorial y determinantes de la fecundidad adolescente en Colombia. *Notas de Población* N° 101. Pp79-107. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/39374-distribucion-territorial-determinantes-la-fecundidad-adolescente-colombia>
- Amuchástegui, A (2001). Virgindad e iniciación sexual en México. *Experiencias y Significados*. Population Council, pp.21-45; 47,114, 115-172; 261-326.
- Angleton, P., & Crewe, M. (2005). Effects and effectiveness in sex and relationships education. *Sex Education*, 5(4), 303-306. <https://doi.org/10.1080/14681810500278030>
- Asociación Probienestar de la Familia Colombiana (Profamilia). (2015a). Informe de Resultados Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) 2015 – Tomo I. En <https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2018/12/ENDS-TOMO-I.pdf>
- Asociación Probienestar de la Familia Colombiana (Profamilia). (2015b). Informe de Resultados Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) 2015 – Tomo II. En <https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2019/05/ENDS-2015-TOMO-II.pdf>
- Asociación Probienestar de la Familia Colombiana (Profamilia) y Fundación Plan. (2018). *Determinantes del embarazo en adolescentes en Colombia: Explicando las causas de las causas*. ISBN: 978-958-8164-51-9. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/informe-determinantes-sociales-embarazo-en-adolescente.pdf>

- Aassve, A; Billari, F, y Piccarreta, R (2007). Strings of Adulthood: A Sequence Analysis of Young British Women's Work-Family Trajectories. *Eur J Population* 23:369–388. DOI 10.1007/s10680-007-9134-6
- Azevedo, J.P., Favara, M., Haddock, S.E., Lopez-Calva, L.F., Müller, M., and Perova, E. (2012). Embarazo adolescente y oportunidades en América Latina y El Caribe: Sobre la maternidad temprana, pobreza y logros económicos. Washington, DC: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/01/18612719/teenage-pregnancy-opportunities-latin-america-caribbean-early-child-bearing-poverty-economic-achievement-vol-1-2-embarazo-adolescente-resumen-2013>
- Barbieri, T (1993). Sobre la categoría de género: Una introducción teórico – metodológica. *Debates en Sociología* No. 18.
- Batyra, E. (2016). Fertility and the changing pattern of the timing of childbearing in Colombia. *Demographic Research*, Volume 35 - Article 46, pp. 1343–1372. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2016.35.46>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). Sexual economics: Sex as female resource for social exchange in heterosexual interactions. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 339–363. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0804_2
- Becker, G. S. (1973). A Theory of Marriage: Part I. *Journal of Political Economy*, 81(4), 813–846. <http://www.jstor.org/stable/1831130>
- Becker, G. S. (1974). A Theory of Marriage: Part II. *Journal of Political Economy*, 82(2), S11–S26. <http://www.jstor.org/stable/1829987>
- Beveridge, M. (1997). Educational implementation and teaching: «School knowledge and psychological Theory». En L. Smith, J. Dockrell, & P. Tomlinson (Eds.), *Piaget, Vygotsky & Beyond: Central Issues in Developmental Psychology and Education*. (1st ed., pp. 15-26). Routledge. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=179818>
- Billari, F. C. (2001). The analysis of early life courses: complex descriptions of the transition to adulthood. *Journal of Population Research*, 18(2), 119–142. <http://www.jstor.org/stable/41110726>
- Billari, F. C., & Philipov, D. (2004). Women's education and entry into a first union. A simultaneous-hazard comparative analysis of Central and Eastern Europe. *Vienna Yearbook of Population Research*, 2, 91–110. <http://www.jstor.org/stable/23025438>
- Billari, F. C., & Piccarreta, R. (2005). Analyzing Demographic Life Courses through Sequence Analysis. *Mathematical Population Studies*, 12(2), 81–106. www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08898480590932287

- Billari, F. C; Hiekel, N & Liefbroer, A. (2019). The Social Stratification of Choice in the Transition to Adulthood, *European Sociological Review*, Volume 35, Issue 5, Pp. 599–615, <https://doi.org/10.1093/esr/jcz025>
- Billy, J; Brewster, K. L., & Grady, W. R. (1994). Contextual Effects on the Sexual Behavior of Adolescent Women. *Journal of Marriage and Family*, 56(2), 387–404. <https://doi.org/10.2307/353107>
- Bird, K; Krüger, H (2005). The Secret of Transitions: the Interplay of Complexity and Reduction in Life Course Analysis. In R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Towards an interdisciplinary perspective on the life course* (Vol. 10, pp. 173-194). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier
- Birungi, H., Undie, C.C., MacKenzie, I., Katahoire, A., Obare, F., Machawira, P. (2015). Education Sector Response to Early and Unintended Pregnancy: A Review of Country Experiences in Sub-Saharan Africa. STEP UP and UNESCO Research Report. https://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2015STEPUP_EducSectorResp.pdf
- Blanco, Mercedes (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8),5-31.[fecha de Consulta 1 de Marzo de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304003>
- Blossfeld, H.-P., & Huinink, J. (1991). Human Capital Investments or Norms of Role Transition? How Women’s Schooling and Career Affect the Process of Family Formation. *American Journal of Sociology*, 97(1), 143–168. <http://www.jstor.org/stable/2781641>
- Blossfeld, H.-P. (1995), “Changes in the Process of Family Formation and Women’s Growing Economic Independence: A Comparison of Nine Countries”, en H.-P. Blossfeld (ed.), *The New Role of Women: Family Formation in Modern Societies*, Boulder, Westview, pp. 3-32.
- Bongaarts, J. (1978). A framework for analyzing the proximate determinants of fertility, *Population and Development Review*, 4, pp. 105-132.
- Bongaarts J. (2015). Modeling the fertility impact of the proximate determinants: Time for a tune - up. *Demographic Research*, volume 33, article 19, pages 535–560. DOI: 10.4054/DemRes.2015.33.19. <http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol33/19/>
- Boonstra, H.D. (2011). Advancing Sexuality Education in Developing Countries: Evidence and Implications. *Guttmacher Policy Review*, Volume 14, Number 3. https://www.guttmacher.org/sites/default/files/article_files/gpr140317.pdf
- Bourdieu, P (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. pp. 11-71.

- Braeken, D., & Cardinal, M. (2008). Comprehensive Sexuality Education as a Means of Promoting Sexual Health. *International Journal of Sexual Health*, 20(1-2), 50-62. <https://doi.org/10.1080/19317610802157051>
- Bredström, A y Bolander, E. (2019). Beyond cultural racism: Challenges for an anti-racist sexual education for youth. En *Young, sexuality and sexual citizenship* (Peter Aggleton, Rob Cover y Deana Leahy, pp. 71-85). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Browning, J. R., Hatfield, E., Kessler, D., & Levine, T. (2000). Sexual motives and interactions with gender. *Archives of Sexual Behavior*, 29, 139–152. doi 10.1023/a:1001903705153
- Buss, D. M. (2016). *The evolution of desire: Strategies of human mating* (revised and updated. ed.). New York: Basic Books.
- Buss, D. M., & Schmitt, D. P. (1993). Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review*, 100, 204–232. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.2.204>
- Bynner, J. (2005). Rethinking the Youth Phase of the Life-course: The Case for Emerging Adulthood?, *Journal of Youth Studies*, 8:4, 367-384, DOI: 10.1080/13676260500431628
- Cagampan, H. H., Barth, R. P., Korpi, M., & Kirby, D. (1997). Education Now and Babies Later (ENABL): Life History Of a Campaign to Postpone Sexual Involvement. *Family Planning Perspectives*, 29(3), 109. <https://doi.org/10.2307/2953332>
- Caldwell, J.C. (1982). The wealth flows theory of fertility decline, in Hohn C, and Mackensen T. (eds), *Determinants of Fertility Trends: Theories re-examined*, Liège, Ordina
- Caltabiano, M., Castiglioni, M. & De-Rose, A. (2020). Changes in the sexual behaviour of young people: introduction. *Genus* 76, 38. <https://doi.org/10.1186/s41118-020-00107-1>
- Carpenter L. (2015) Studying Sexualities from a Life Course Perspective. In: DeLamater J., Plante R. (Eds.) *Handbook of the Sociology of Sexualities*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Cham, Pp. 65-89. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17341-2_5
- Carroll, J. L., Volk, K. D., & Hyde, J. S. (1985). Differences between males and females in motives for engaging in sexual intercourse. *Archives of Sexual Behavior*, 14, 131–139. doi: 10.1007/BF01541658.
- Cecconi, S (2003). *Cuerpos y Sexualidad: condiciones de precariedad y representaciones de género*. En *Juventud, Cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de jóvenes en Buenos Aires*. 1ra Ed. Buenos Aires, Biblos. Pp 89- 108
- Chandra-Mouli, V., Camacho, A. V., & Michaud, P.-A. (2013). *WHO Guidelines on Preventing Early Pregnancy and Poor Reproductive Outcomes Among Adolescents in Developing Countries*

- [Article]. Journal of Adolescent Health, 52(5), 517–522.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.002>
- Cherlin, A. J. (2004). The Deinstitutionalization of American Marriage. *Journal of Marriage and Family*, vol. 66, núm. 4, p. 848-861.
- Chung, H. W., Kim, E. M., & Lee, J.-E. (2018). Comprehensive understanding of risk and protective factors related to adolescent pregnancy in low- and middle-income countries: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 69, 180–188. doi:10.1016/j.adolescence.2018.10
- Climent, G.I. (2009). Voces, silencios y gritos: Los significados del embarazo en la adolescencia y los estilos parentales educativos. *Revista Argentina de Sociología*, 7(12-13),186-213. ISSN: 1667-9261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26912284009>
- Connell, R (1993), "The big picture: masculinities in recent world history", en *Theory and Society*, (5), Vol. XXII. Octubre. EE. UU. Consultado en: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00993538>
- Constitución Política de Colombia 1991. Disponible en: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf> Consultado el 1 de febrero de 2022.
- Contreras, J. M. (2006). El comportamiento reproductivo de varones residentes en entidades federativas con altos niveles de marginación en México. En *Ser padres, esposos e hijos: Prácticas y valoraciones de varones mexicanos* (Juan Guillermo Figueroa, Lucero Jiménez y Olivia Tena, pp. 253-282). El Colegio de México.
- Cooper, M. L., Shapiro, C. M., & Powers, A. M. (1998). Motivations for sex and risky sexual behavior among adolescents and young adults: A functional perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1528–1558.
- Cornwell, B. (2015). *Social sequence analysis: Methods and applications* (Vol. 37). Cambridge University Press.
- Corte Constitucional de Colombia (1992). Sentencia No. T-440/92 del 2 de julio de 1992. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-440-92.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (2003). Sentencia No. T-368/03 del 8 de mayo de 2003. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2003/T-368-03.htm>
- Cortés, D., Cote, H., Pulido, G. (2019). Determinantes del embarazo temprano en Colombia: diferencias entre hombres y mujeres. En Elvia Vargas Trujillo, Carmen Elisa Flórez, Darwin Cortés, Marta carolina Ibarra (Coord.) *Embarazo temprano. Evidencias de la investigación en Colombia*. Universidad de los Andes, pp. 135-182. ISBN: 978-958-774-847-5.

- Bl, D; Lelievre, E. (1997). "Changing Paradigm in Demography", Population: An English Selection, Vol. 9, pp. 1-10. INED <http://www.jstor.org/stable/2953823>
- Croft, T. (2023). DHS Data Editing and Imputation. DHS Questionnaires and manuals. https://dhsprogram.com/pubs/pdf/DHSG3/DHS_Data_Editing.pdf
- Daniels, J. P. (2015). Tackling teenage pregnancy in Colombia. The Lancet (British Edition), 385(9977), 1495–1496. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60738-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60738-3)
- Decreto 080 de 1974. Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. Diario Oficial 34038 lunes 11 de marzo de 1974. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-104657_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1965 de septiembre 11 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, 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. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=54537
- Departamento Nacional de Planeación (DNP), Ministerio de Educación Nacional (MEN), Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Ministerio de Cultura, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio del Interior, Ministerio de Justicia y del Derecho, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, Alta Consejería para la Equidad de la Mujer, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia Joven, Colciencias, Coldeportes y DANE (2012). Conpes Social 147. Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años. Disponible en: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/147.pdf>
- De Jesús-Reyes, D, & Menkes, C. (2014). Prácticas y significados del uso del condón en varones adolescentes de dos contextos de México. Papeles de Población, 20(79),73-97. ISSN: 1405-7425. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11230198004>
- Del Castillo Matamoros, S. E., Roth Deubel, A. N., Wartski Patiño, C. I., Rojas Higuera, R., & Chacón Barliza, O. A. (2011). La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 6(1). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/274>
- Díaz, I., & Zavala, M. E. (2023). Transición a la vida adulta en una metrópoli latinoamericana. Cambios generacionales y sociales en la Ciudad de México. Población De Buenos Aires, 20(32).

Recuperado a partir de

<https://revista.estadisticaciudad.gob.ar/ojs/index.php/poblacionba/article/view/232>

- Díaz Montes, C. E., Rodríguez Torres, W., Lara Barrios, L. A., Matute Ramírez, R., & Palacio Ariza, H. (2013). Factores asociados al ejercicio de la sexualidad de las y los adolescentes escolarizados de Cartagena – Colombia 2008. *Duazary*, 10(2), 88-97. <https://www.redalyc.org/pdf/5121/512156304003.pdf>
- Di Cesare, M., and Rodríguez, J. (2006). Análisis micro de los determinantes de la fecundidad adolescente en Brasil y Colombia. *Papeles de población*, 12(48), 107-140. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v12n48/v12n48a6.pdf>
- Donovan, P. (1998). School-Based Sexuality Education: The Issues and Challenges. *Family Planning Perspectives*, 30(4), 188. <https://doi.org/10.2307/2991682>
- Duque, S (2016). Sexualidad y Educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) propuesto por el MEN (2004 - 2010). [[Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio digital de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5228/DuqueGarc%EDaSandraPatricia2017.pdf?sequence=2>
- East, L., Jackson, D., O'Brien, L., & Peters, K. (2007). Use of the male condom by heterosexual adolescents and young people: literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 59(2), 103–110. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04337.x
- Ekström, J. (2011). A Generalized Definition of the Polychoric Correlation Coefficient. UCLA - Department of Statistics Papers. <https://escholarship.org/uc/item/583610fv>
- Elcheroth, G., Forney, Y., Gauthier, J.-A., Ghisletta, P., le Goff, J.-M., Spini, D. et al. (2003). Trajectories, stages, transitions and events of the life course: Towards an interdisciplinary perspective [Working document for the Pavie 2003 research colloquium]. Lausanne: Centre for life course and life style studies.
- Elder, G.H. Jr. (1996). Human Lives in changing societies: life course and developmental insights. In Cairns, R; Elder, G.H. Jr & Costello, J (Eds.), *Developmental Science*. Cambridge University Press. 1st Edition. Pp. 31 – 62. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571114>
- Elder, G. H. Jr. (1998). The Life Course as Developmental Theory. *Child Development*, 69(1), 1–12. <https://doi.org/10.2307/1132065>
- Elder Jr., G. & Pellerin, L. (1998). Linking history and human lives. In Giele, J. Z., & Elder Jr., G. H. (Eds.), *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches* (pp. 264-294). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781483348919>

- Elder, G.H. Jr. (2002). Historical Times and Lives: A Journey Through Time and Space. In: Phelps, E; Furstenber, F; Colby, A. (eds) Looking at Lives: American Longitudinal Studies of the Twentieth Century. New York: Russell Sage Foundation.
- Elder, G.H. Jr, Johnson M.K., Crosnoe R. (2003) The Emergence and Development of Life Course Theory. In: Mortimer J.T., Shanahan M.J. (eds) Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research (pp 3-19). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Elder, G. H., Jr., & Giele, J. Z. (2009). Life course studies: An evolving field. In G. H. Elder, Jr. & J. Z. Giele (Eds.), The craft of life course research (pp. 1–24). The Guilford Press.
- Elder G.H., George L.K. (2016) Age, Cohorts, and the Life Course. In: Shanahan M., Mortimer J., Kirkpatrick Johnson M. (eds) Handbook of the Life Course. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20880-0_3
- Eleftheriou, A., Bullock, S., Graham, C. A., & Ingham, R. (2017). Using Computer Simulations for Investigating a Sex Education Intervention: An Exploratory Study. JMIR Serious Games, 5(2), e9. <https://doi.org/10.2196/games.6598>
- Elia, J. P. (2000). The Necessity of Comprehensive Sexuality Education in the Schools. The Educational Forum, 64(4), 340-347. <https://doi.org/10.1080/00131720008984779>
- Emirbayer, My and Mische, A (1998). What Is Agency? American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 4, pp. 962-1023. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294>
- Engels, F (1891). The Origin of the Family, Private Property, and the State. 4th ed. Moscow: Foreign Languages Publishing Houses.
- Espada, J.P., Morales, A. y Orgilés, M. (2014). Riesgo sexual en adolescentes según la edad de debut sexual. Acta Colombiana de Psicología, 17(1): 53-60. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79831197006.pdf>
- Esteve, A., Lesthaeghe, R., & López-Gay, A. (2012). The Latin American Cohabitation Boom, 1970-2007. Population and Development Review, 38(1), 55–81. <http://www.jstor.org/stable/41857357>
- Esteve, A., & Florez-Paredes, E. (2018). The Stability Paradox: Why Expansion of Women’s Education Has Not Delayed Early Union Formation or Childbearing in Latin America. Studies in Family Planning, 49(2), 127–142. <http://www.jstor.org/stable/45211093>
- Figuroa Perea, J (1998). “La presencia de los varones en los procesos reproductivos: algunas reflexiones”. En Varones, sexualidad y reproducción, Susana Lerner (editora). El Colegio de México. Sociedad Mexicana de Demografía, pp. 163-189. México
- Flórez, C.E. y Núñez, J (2003). Teenage childbearing in Latin American countries. Documento cede 2002-01. ISSN 1657-7191. Universidad de los Andes.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/8103/dcede2002-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flórez, C. E., Vargas, E., Henao, J., González, C., Soto, V., & Kassem, D. (2004). Fecundidad Adolescente en Colombia: incidencia, tendencia y determinantes. Un enfoque de historia de vida. Documento CEDE, ISSN 1657-7191. Bogotá, Colombia.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/7886/dcede2004-31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flórez, C.E., & Soto, V. (2007). Fecundidad adolescente y desigualdad en Colombia. Notas de Población No 85. CEPAL, Chile. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12820>

Flórez, C.E., & Soto, V. (2013). Factores protectores y de riesgo del embarazo adolescente en Colombia. Estudios a Profundidad de Profamilia. Bogotá.

<http://www.profamilia.org.co/docs/estudios/imagenes/5%20-%20FACTORES%20PROTECTORES%20Y%20DE%20RIESGO%20DEL%20EMBARAZO%20EN%20COLOMBIA.pdf>

Flórez, C.E., Castaño, L.M., Fuertes, N. y Galeano, M.A. (2018). Maternidad Temprana: una aproximación al efecto de factores a lo largo de la vida. Serie Documentos Cede, 2018-09 ISSN 1657-7191. Universidad de los Andes.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/8848/dcede2018-09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Flórez, C.E. & Soto, V. (2019). Tendencias el embarazo en la adolescencia y sus determinantes próximos en Colombia. En Elvia Vargas Trujillo, Carmen Elisa Flórez, Darwin Cortés, Marta carolina Ibarra (Coord.) Embarazo temprano. Evidencias de la investigación en Colombia. Universidad de los Andes, pp. 60-98. ISBN: 978-958-774-847-5.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). Perfil del matrimonio infantil y las uniones tempranas en América Latina y el Caribe.

<https://www.unicef.org/lac/media/9381/file/PDF%20Perfil%20del%20matrimonio%20infantil%20y%20las%20uniones%20tempranas%20en%20ALC.pdf>

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2014). Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo Edición 20 Aniversario. Disponible en:

https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_es.pdf

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2019). Sistematización de evidencias sobre consecuencias económicas y sociales del embarazo adolescente. Fondo de Población de las Naciones Unidas - Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Panamá. Disponible en:

<https://lac.unfpa.org/es/publications/sistematizaci%C3%B3n-de-evidencias-sobre-consecuencias-econ%C3%B3micas-y-sociales-del-embarazo>

- Ford, K., Sohn, W., & Lepkowski, J. (2001). Characteristics of Adolescents' Sexual Partners and Their Association with Use of Condoms and Other Contraceptive Methods. *Family Planning Perspectives*, 33(3), 100–132. <https://doi.org/10.2307/2673765>
- Fortenberry, J.D. (2003), “Adolescent Sex and the Rhetoric of Risk”, en D. Romer (ed.), *Reducing Adolescent Risk: Toward an Integrated Approach*, Thousand Oaks, Sage, pp. 293-300.
- Foucault, M (1986). *Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber*. 13ª. Edición. México DF: Siglo XXI, pp. 99-125.
- Fuller, N. (2001). Maternidad e identidad femenina: Relato de sus desencuentros. En *Adolescencia y Juventud* (1era ed., pp. 225-242). Libro Universitario Regional.
- Furstenberg; F (2005). Non-normative life course transitions: reflections on the significance of demographic events on lives. In R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Towards an interdisciplinary perspective on the life course* (Vol. 10, pp. 155-172). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier
- Fussell, E., & Palloni, A. (2004). Persistent Marriage Regimes in Changing Times. *Journal of Marriage and Family*, 66(5), 1201–1213. <http://www.jstor.org/stable/3600334>
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N.S. & Studer, M. (2011). Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR, *Journal of Statistical Software*. Vol. 40(4), pp. 1-37. <https://cran.r-project.org/web/packages/TraMineR/TraMineR.pdf>
- Gage, A. J. (1998). Sexual Activity and Contraceptive Use: The Components of the Decision making Process. *Studies in Family Planning*, 29(2), 154–166. <https://doi.org/10.2307/172156>
- García Hernández, G.E. (2014). Embarazo adolescente y pobreza, una relación compleja. *Iztapalapa Revista Ciencias Sociales y Humanidades*, número 77, año 35, pp. 13-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.28928/ri/772014/atc1/garciahernandez>
- Gayet, C, & Szasz, I. (2014). Sexualidad sin matrimonio. Cambios en la primera relación sexual de las mujeres mexicanas en la segunda mitad del siglo XX. En Rabell, Cecilia (Coord.), *Los mexicanos. Un balance del cambio demográfico*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 350-386.
- Gayet, C, & Juárez, F. (2020). Influencia de las creencias de género en la trayectoria sexual y reproductiva de las mujeres jóvenes mexicanas. *Papeles de población*, 26(103), 89-121. Epub 14 de abril de 2021. <https://doi.org/10.22185/24487147.2020.103.04>

- Gibbs, A., Vaughan, C., & Aggleton, P. (2015). Beyond “working with men and boys”: (re)defining, challenging, and transforming masculinities in sexuality and health programmes and policy. *Culture, Health & Sexuality*, 17(sup2), 85–95. doi:10.1080/13691058.2015.1092260
- Giele, J. & Elder Jr., G. (1998). Life course research: development of a field. In Giele, J. Z., & Elder Jr., G. H. (Eds.), *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches* (pp. 5-27). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781483348919>
- Gilbert, J. (2014). *Sexuality in school: The limits of education*. University Of Minnesota Press.
- Gilligan, C. (1990). Joining the resistance: Psychology, politics, girls, and women. *Michigan Quarterly Review*, 29(4), 501-536.
- Goldscheider, F., Bernhardt, E., & Lappegård, T. (2015). The Gender Revolution: A Framework for Understanding Changing Family and Demographic Behavior. *Population and Development Review*, 41(2), 207–239. doi:10.1111/j.1728-4457.2015.00045.x
- González Broche, M., Martínez Barreiro, L., Roig Castro, I., Zamora León, I., García Espinosa, C., & Piquet Roca, N. (2018). Trayectoria reproductiva de mujeres adolescentes en Consultorio No 8 Policlínico No.2de Manzanillo. *MULTIMED*, 22(6), 1221-1231. <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/1048>
- Gordon, R.A. (2012). *Applied Statistics for the Social and Health Sciences* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203135297>
- Hadley, A., Chandra-Mouli, V., & Ingham, R. (2016). Implementing the UK Government's ten-year teenage pregnancy strategy for England (1999-2010): applicable lessons for other countries. *Journal of Adolescent Health*. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.03.023>
- Hareven, T.K. (1978). Introduction: The Historical Study of the Life Course. In Giele, J. Z., & Elder Jr., G. H. (Eds.), *Transitions: The Family and the Life Course in Historical Perspective*. 1st edition. (pp. 1-16). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-325150-3.50007-6>.
- Hareven, T. K. (1994). Aging and Generational Relations: A Historical and Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, 20, 437–461. <http://www.jstor.org/stable/2083373>
- Hareven, T.K. (2000). *Families, History, and Social Change: Life-Course and Cross-Cultural Perspectives* (1st ed.). Chapter 6: Synchronizing Individual Time, Family Time, and Historical Time. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429500572>
- Haruna, H., Hu, X., & Wah Chu, S. K. (2018). Adolescent School-Based Sexual Health Education and Training: A Literature Review on Teaching and Learning Strategies. *Global Journal of Health Science*, 10(3), 172. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v10n3p172>

- Hatfield, E., Luckhurst, C. & Rapson, R.L. (2010). Sexual Motives: Cultural, Evolutionary, and Social Psychological Perspectives. *Sexuality & Culture* 14, 173–190. <https://doi.org/10.1007/s12119-010-9072-z>
- Hawes, Z. C., Wellings, K., & Stephenson, J. (2010). First Heterosexual Intercourse in the United Kingdom: A Review of the Literature. *The Journal of Sex Research*, 47(2/3), 137–152. <http://www.jstor.org/stable/25676446>
- Hernández, A. (2014). Representación social de la paternidad y significado de la progenie en jóvenes que viven en la calle. En *¿Y si hablas de...de tu ser hombre? Violencia, paternidad, homoerotismo y envejecimiento en la experiencia de algunos varones* (Juan Guillermo Figueroa y Alejandra Salguero, p. 31). El Colegio de México.
- Herrman, J. W., Solano, P., Stotz, L., & McDuffie, M. J. (2013). Comprehensive Sexuality Education: A Historical and Comparative Analysis of Public Opinion. *American Journal of Sexuality Education*, 8(3), 140-159. <https://doi.org/10.1080/15546128.2013.828342>
- Hill, C. A., & Preston, L. K. (1996). Individual differences in the experience of sexual motivation: Theory and measurement of dispositional sexual motives. *Journal of Sex Research*, 33, 27–45. <https://doi.org/10.1080/00224499609551812>
- Hoffman, S. D., Foster, E. M., & Furstenberg, F. F. (1993). Reevaluating the Costs of Teenage Childbearing. *Demography*, 30(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/2061859>
- Holland, J; Ramazanoglu, C; Sharpe, S; Thomson, R. (2000). Deconstructing virginity - young people's accounts of first sex. *Sexual and Relationship Therapy*, 15(3), 221–232. doi:10.1080/14681990050109827
- Huneus, A., Deardorff, J., Lahiff, M. y Guendelman, S. (2014). Type of primary education is associated with condom use at sexual debut among chilean adolescents. *Sexually Transmitted Diseases*, 41(5): 306-311, <doi:10.1097/OLQ.000000000000122>.
- Husson, F., Josse, J., Lê, S. (2008a). Multiple Correspondence Analysis course. http://factominer.free.fr/course/doc/MCA_course_slides.pdf
- Husson, F., Josse, J., Lê, S. (2008b). Multiple Correspondence Analysis course. http://factominer.free.fr/course/doc/clustering_course_slides.pdf
- Husson, F., Josse, J., Lê, S., Mazet, J. (2022). Multivariate Exploratory Data Analysis and Data Mining. <https://cran.r-project.org/web/packages/FactoMineR/FactoMineR.pdf>
- Hutchinson, A., Waterhouse, P., March-Mcdonald, J., Neal, S., & Ingham, R. (2016). Understanding early marriage and transactional sex in the contexts of armed conflict: protection at a price. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 72(1), 45-49. <https://doi.org/10.1363/42e0416>

- Ingham, R., Woodcock, A., & Stenner, K. (1992). The Limitations of Rational Decision-making Models as Applied to Young People's Sexual Behaviour. En *Aids: Rights, Risk and Reason* (Peter Aggleton, pp. 163-173). Taylor & Francis.
- Ingham, R. (2005). 'We didn't cover that at school': Education against pleasure or education for pleasure? *Sex Education*, 5(4), 375-388. <https://doi.org/10.1080/14681810500278451>
- Ingham, R. (2006). The importance of context in understanding and seeking to promote sexual health. En: *Promoting young people's sexual health*. Edited by: Roger Ingham and Peter Aggleton. Pp. 41-60.
- Ingham, R., & Hirst, J. (Eds.). (2010). Promoting sexual health. En *Promoting health and well-being through schools* (Peter Aggleton, Catherine Dennison, Ian Warwick, pp. 99-118). Routledge.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). Adolescent Thinking. En *The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence* (Vol. 1, pp. 334-350). Basic Books.
- Inhorn, M. C. (2009). *Reconceiving the second sex: men, masculinity, and reproduction* (1st ed., Vol. 12). Berghahn Books
- Iyer, P., & Aggleton, P. (2013). 'Sex education should be taught, fine...but we make sure they control themselves': Teachers' beliefs and attitudes towards young people's sexual and reproductive health in a Ugandan secondary school. *Sex Education*, 13(1), 40-53. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.677184>
- Jessor, R (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, Volume 12, Issue 8, 597-605. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(91\)90007-K](https://doi.org/10.1016/1054-139X(91)90007-K).
- Johnson M.K., Benson J. (2012) The Implications of Family Context for the Transition to Adulthood. In: Booth A., Brown S., Landale N., Manning W., McHale S. (Eds.) *Early Adulthood in a Family Context*. National Symposium on Family Issues, vol 2, Pp. 87-103. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1436-0_6
- Jones, T. (2011). A Sexuality Education Discourses Framework: Conservative, Liberal, Critical, and Postmodern. *American Journal of Sexuality Education*, 6(2), 133-175. <https://doi.org/10.1080/15546128.2011.571935>
- Juárez, F., & Gayet, C. (2005). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas. *Papeles de Población*, 11(45),177-219. ISSN: 1405-7425. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204508>
- Juarez, F., & LeGrand, T. (2005). Factors Influencing Boys' Age at First Intercourse and Condom Use in the Shantytowns of Recife, Brazil. *Studies in Family Planning*, 36(1), 57-70. doi:10.1111/j.1728-4465.2005.00041.x

- Juárez, F. & Castro Martín, T. (2009). Biografías sexuales de los adolescentes varones en las favelas de Recife, Brasil: cuestionando algunos estereotipos de la sexualidad adolescente. *Estudios demográficos y urbanos*, 24(1), 151-191. <http://www.scielo.org.mx/pdf/educm/v24n1/2448-6515-educm-24-01-151.pdf>
- Juárez, F.; Palma, J.; Singh, S.; & Bankole, A. (2010). *Las Necesidades de Salud Sexual y Reproductiva de las Adolescentes en México: Retos y Oportunidades*, Nueva York: Guttmacher Institute. https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/adolescentes-mexico.pdf
- Juárez, F. & Gayet, C. (2014). Transitions to Adulthood in Developing Countries. *Annual Review of Sociology*, 40(1), 521–538. doi:10.1146/annurev-soc-052914-085540
- Juárez, F. & Gayet, C. (2020). Debut sexual: razones y uso de anticoncepción en mujeres adolescentes mexicanas. En Fabiola Pérez Baleón, Mariana Lugo, Orfila Valentini (Coords) *Los Claroscuros del Embarazo en la Adolescencia. Un Enfoque Cuantitativo*, Coords.: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, pp95-117, 2020. UNAM ISBN: 978-607-30-3099-1
- Kane, J., Lohan, M., & Kelly, C. (2019). Adolescent men's attitudes and decision making in relation to pregnancy and pregnancy outcomes: An integrative review of the literature from 2010 to 2017. *Journal of Adolescence*, 72, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.12.008>
- Kaufman, M (1994), "Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre hombres", en *Theorizing masculinities*. (Trad. PUEG-UNAM). Londres, Sage Publications.
- Kirby, D. (1989). Research on effectiveness of sex education programs. *Theory Into Practice*, 28(3), 165-171. <https://doi.org/10.1080/00405848909543398>
- Kirby, D., Barth, R. P., Leland, N., & Fetro, J. V. (1991). Reducing the Risk: Impact of a New Curriculum on Sexual Risk-Taking. *Family Planning Perspectives*, 23(6), 253. <https://doi.org/10.2307/2135776>
- Kirby, D., Waszak, C., & Ziegler, J. (1991). Six School-Based Clinics: Their Reproductive Health Services and Impact on Sexual Behavior. *Family Planning Perspectives*, 23(1), 6. <https://doi.org/10.2307/2135395>
- Kirby, D., Korpi, M., Barth, R. P., & Cagampang, H. H. (1997). The Impact of the Postponing Sexual Involvement Curriculum Among Youths in California. *Family Planning Perspectives*, 29(3), 100. <https://doi.org/10.2307/2953331>
- Kirby, D. (2001). Understanding What Works and What Doesn't in Reducing Adolescent Sexual Risk-Taking. *Family Planning Perspectives*, 33(6), 276. <https://doi.org/10.2307/3030195>
- Kirby, D. (2002a). Effective approaches to reducing adolescent unprotected sex, pregnancy, and childbearing. *Journal of Sex Research*, 39(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/00224490209552120>

- Kirby, D. (2002b). The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *Journal of Sex Research*, 39(1), 27-33. <https://doi.org/10.1080/00224490209552116>
- Kirby, D. B., Laris, B. A., & Roller, L. A. (2007). Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 206-217. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.143>
- Kirby, D. (2008). The Impact of Programs to Increase Contraceptive Use Among Adult Women: A Review of Experimental and Quasi-Experimental Studies. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 40(1), 34-41. <https://doi.org/10.1363/4003408>
- Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L., Howard, M., Miller, B., Sonenstein, F., & Zabin, L. S. (2021). School-Based Programs to Reduce Sexual Risk Behaviors: A Review of Effectiveness. 23.
- Koenig, Leah R, Mengmeng Li, Linnea A. Zimmerman, Patrick Kayembe, Chaohua Lou, Eric Mafuta, José Ortiz and Caroline Moreau (2020). Associations Between Agency and Sexual and Reproductive Health Communication in Early Adolescence: A Cross-cultural, Cross-sectional Study. *Journal of Adolescent Health* 67, pp. 416-424.
- Kolenikov, S & Angeles, G. 2004. *The Use of Discrete Data in PCA: Theory, Simulations, and Applications to Socioeconomic Indices*. Chapel Hill, N.C.: Carolina Population Center MEASURE. <https://www.measureevaluation.org/resources/publications/wp-04-85.html>
- Kroeger, R. A., Frank, R., & Schmeer, K. K. (2015). Educational Attainment and Timing to First Union Across Three Generations of Mexican Women. *Population Research and Policy Review*, 34(3), 417–435. <http://www.jstor.org/stable/43672137>
- Ku, L., Sonenstein, F. L., & Pleck, J. H. (1994). The Dynamics of Young Men's Condom Use During and Across Relationships. *Family Planning Perspectives*, 26(6), 246–251. <https://doi.org/10.2307/2135889>
- Kuortti, M; Lindfors, P. (2014). Girls' Stories About Their First Sexual Intercourse: Readiness, Affection and Experience-Seeking in the Process of Growing into Womanhood. *Sexuality & Culture*, 18(3), 505–526. <https://doi.org/10.1007/s12119-013-9206-1>
- Lagarde y de los Ríos, M (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México. 4ta edición. 885p.
- Lê, S., Josse, J. & Husson, F. (2008). FactoMineR: An R Package for Multivariate Analysis. *Journal of Statistical Software*. 25(1). pp. 1-18. <http://factominer.free.fr/index.html>
- Le Roux, B., Rouanet, H. 2010. *Multiple Corresponden Analysis*. Series: Quantitative Applications in the Social Sciences. Series/Number 07-163. SAGE Publications, Inc. United States of America.

- Lerner, S. & Szasz, I. (2013). Necesidades y derechos en salud reproductiva. Elementos para considerar en una legislación actualizada. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3538/4.pdf>
- Leschziner, V y Kuasñosky, S (2003). Género, sexualidad y afectividad: modelos culturales dominantes e incipientes. En Juventud, Cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de jóvenes en Buenos Aires. 1ra Ed. Buenos Aires, Biblos. Pp 89- 108
- Levi-Strauss, C (1969). The Elementary Structures of Kinships. Boston: Beacon Press.
- Levy, R., & Pavie Team. (2005). Why look at life courses in an interdisciplinary perspective? In R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, D. Spini & E. Widmer (Eds.), Towards an interdisciplinary perspective on the life course (Vol. 10, pp. 3-32). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1096 de noviembre 8 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf
- Ley 1620 de marzo 15 de 2013. Por la cual se 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. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52287
- Liang, M., Simelane, S., Fortuny, G., Chalasani, S., Weny, K., Salazar, P., Jenkins, L., Moller, A., Chandra-Mouli, V., Say, L., Michielsen, K., Engel, D., and Snow, R. (2019). The State of Adolescent Sexual and Reproductive Health. *Journal of Adolescent Health* 65, S3-S15. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.09.015>
- Lindstrom, D. P. y C. Brambila Paz (2001). Alternative Theories of the Relationship of Schooling and Work to Family Formation: Evidence from Mexico. *Social Biology*, vol. 48, núms. 3-4, pp. 278-297.
- Lüdecke D (2018). ggeffects: Tidy Data Frames of Marginal Effects from Regression Models. *Journal of Open-Source Software*, 3(26), 772. doi: 10.21105/joss.00772
- Madkour, A.S., T. Farhat, C.T. Halpern, E. Godeau y S.N. Gabhainn (2010), “Early adolescent sexual initiation as a problem behavior: A comparative study of five Nations”, *The Journal of Adolescent Health*, 47(4): 389-398. doi:10.1016/j.jadohealth.2010.02.008.

- Malhotra, A., Vanneman, R., & Kishor, S. (1995). Fertility, dimensions of patriarchy, and development in India. *Population & Development Review*, 21(2), 281–305. <https://doi.org/10.2307/2137495>
- Manning, W.D., M.A. Longmore y P.C. Giordano (2000). The relationship context of contraceptive use at first intercourse. *Fam Plann Perspect*, 32(3): 104-110. <https://www.guttmacher.org/sites/default/files/pdfs/pubs/journals/3210400.pdf>
- Mantilla Uribe, B.P., Oviedo Cáceres, M., Galvis Padilla, D.C. (2013). Programas de educación sexual y reproductiva: Significados asignados por Jóvenes de cuatro municipios de Santander, Colombia. *Hacia la Promoción de la Salud*, Volumen 18, No.1, págs. 97 - 109 ISSN 0121-7577. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v18n1/v18n1a08.pdf>
- Margulis, M y Urresti, M (2000). *La juventud es más que una palabra*. Mario Margulis (editor). Editorial Biblos. Buenos Aires, (2a Edición)
- Margulis, M (2003). Mandatos Culturales Sobre la Sexualidad y el Amor. En *Juventud, Cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de jóvenes en Buenos Aires*. 1ra Ed. Buenos Aires, Biblos. Pp 25- 43
- Margulis, M; Rodríguez Blanco, M; Wang, L (2003). Sexualidad y cambio cultural entre jóvenes de los sectores medios. En *Juventud, Cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de jóvenes en Buenos Aires*. 1ra Ed. Buenos Aires, Biblos. Pp 47- 65.
- Marcus, J. (2003). "Por nuestras hijas": vínculos afectivos en las familias. En *Juventud, Cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de jóvenes en Buenos Aires*. 1ra Ed. Buenos Aires, Biblos. Pp 263- 279
- Marx, K. (1971). *El Capital*. México: Editores Mexicanos Unidos, 1971.
- Mason, K.O. (1995). Gender and demographic change: what do we know? *IUSSP*, 31 p.
- McDevitt, T.M., A.Adakha, T.B. Fowler y V. Harris-Bourne (1996). Trends in adolescent fertility and contraceptive use in developing world, U.S. Bureau of the Census, Report IPC/95–1, U.S. Government Printing Office, Washington, DC. <https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/1996/demo/ipc95-1.pdf>
- McDonald, P. (2000). Gender equity, social institutions, and the future of fertility. *Journal of Population Research*, 17(1), 1–16. <http://www.jstor.org/stable/41110686>
- Menkes, C y Suárez, L (2003). Sexualidad y embarazo adolescente en México, *Papeles de Población*, 9(35), Pág. 233–262. México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252003000100011&lng=es&tlng=es.

- Menkes, C, Serrano, O y Suárez, L (2012). Factores asociados al uso del condón entre los adolescentes en diversos países de América Latina. En Aportaciones y aplicaciones de la Probabilidad y Estadística, pp 86-98. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Ciencias Físico-Matemática. México.
- Menkes, C y Sosa-Sánchez, I (2016). Características del embarazo y de la fecundidad de las adolescentes en México. En Retos del cambio demográfico de México, colección población, salud y sociedad. Capítulo II. UNAM, México. Editores: J. Ávila, H. Bringas y M. López.
- Menkes, C, De Jesús-Reyes, D, & Sosa Sánchez, I. (2019). Jóvenes en México: ¿existen diferencias entre hombres y mujeres en su inicio sexual y uso del condón? Papeles de población, 25(100), 183-215. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.17>
- Menkes, C, & Sosa-Sánchez, I. (2020). Embarazo en la adolescencia y creencias sobre la sexualidad y género en México. En Fabiola Pérez Baleón, Mariana Lugo, Orfila Valentini (Coords) Los Claroscuros del Embarazo en la Adolescencia. Un Enfoque Cuantitativo, Coord.: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, pp. 319-335. UNAM ISBN: 978-607-30-3099-1
- Meston, C.M. y D.M. Buss (2007), “Why humans have sex”, Arch Sex Behav, (36): 477-507. <https://doi.org/10.1007/s10508-007-9175-2>
- Mier y Terán, M. (2016). La escolaridad, el estrato social y la formación de las primeras uniones en México: una visión de largo plazo. Notas de Población. año XLIII, nº 102, pp. 301-327. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40269/12_Mier_102A.pdf
- Miller, B & Benson, B (1999). Romantic and Sexual Relationship Development During Adolescence. En Furman, W., B. Brown y C. Feiring (eds.), The Development of Romantic Relationships in Adolescence, Nueva York, Cambridge University Press.
- Millett, K. (1983), La politique sexual, Paris, Stock.
- Mkumbo, K. A. K., & Ingham, R. (2010). What Tanzanian parents want (and do not want) covered in school-based sex and relationships education. Sex Education, 10(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/14681810903491396>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (1993). Resolución 3353 de 1993. Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país. Disponible en https://xperta.legis.co/visor/legcol/legcol_7599204143b0f034e0430a010151f034/coleccion-de-legislacion-colombiana/resolucion-3353-de-1993
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), 1994. Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario

- Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. Disponible en: <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Plan-Decenal-de-Educaci%C3%B3n-2006-2016.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2008a). Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Guía 1). Disponible en: <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/modulouno.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2008b). Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. El proyecto pedagógico y sus hilos conductores (Guía 2). Disponible en: <https://colombia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/modulodos.pdf>
- Ministerio de Protección Social (2003). Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_politicaSSR.pdf
- Ministerio de Protección Social (2010). Decreto 2968 de agosto 6 de 2010. Por el cual se crea la Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos. Diario Oficial No. 47.793 de 6 de agosto de 2010. Disponible en: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_2968_2010.htm
- Ministerio de Salud y Protección Social, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y Profamilia (2014). Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. Disponible en : <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social y Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) (2017). Estrategia de Atención Integral para los niños, niñas y adolescentes con énfasis en prevención del embarazo en la infancia y adolescencia 2015-2025. Disponible en: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resumen-estrategia-prevencion-embarazo-adolescente.pdf>

- Miño-Worobiej, A. (2008). Imágenes de género y conductas sexual y reproductiva. *Salud Pública de México*, 50(1), 17-31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342008000100008&lng=es&tlng=es
- Mood, C (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, Volume 26, Number 1, pp. 67–82. DOI:10.1093/esr/jcp006.
- Morón-Duarte LS, Latorre C, Tovar JR. (2014). Risk factors for adolescent pregnancy in Bogotá, Colombia, 2010: a case-control study. *Rev Panam Salud Publica*, 36(3):179–84. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/9847/06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mortimer, J; Staff, J; Lee, J (2005). Agency and Structure in educational attainment and the Transition to Adulthood. In R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Towards an interdisciplinary perspective on the life course* (Vol. 10, pp. 131-153). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier
- Murad-Rivera R, Calderón-Jaramillo M, Rivillas-García JC. (2018). Determinantes sociales de la paternidad adolescente: explorando el rol de la pobreza, las oportunidades y los estereotipos de género. Asociación Profamilia. <https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2020/07/2018-Murad-Determinantes-Paternidad-adolescente-preprint.pdf>
- Murgueitio, C. & Prieto, J.C. (2019). Una estrategia del sector salud para la prevención del embarazo temprano: los servicios de salud amigables para adolescentes y jóvenes en Colombia. En Elvia Vargas Trujillo, Carmen Elisa Flórez, Darwin Cortés, Marta carolina Ibarra (Coord.) *Embarazo temprano. Evidencias de la investigación en Colombia*. Universidad de los Andes, pp. 241-268. ISBN: 978-958-774-847-5.
- Myers, S. M. (2000). Moving into Adulthood: Family Residential Mobility and First-Union Transitions. *Social Science Quarterly*, 81(3), 782–797. <http://www.jstor.org/stable/42864003>
- National Research Council and Institute of Medicine. 2005. *Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. Chapter 2: Conceptual Framework (pp 32-63). Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11174>
- Neal, S., Stone, N., & Ingham, R. (2016). The impact of armed conflict on adolescent transitions: a systematic review of quantitative research on age of sexual debut, first marriage and first birth in young women under the age of 20 years. *BMC Public Health*, 16(225), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2868-5>
- Neal, S., Harvey, C., Chandra-Mouli, V, Caffee, S, Camacho, A.V. (2018). Trends in adolescent first births in five countries in Latin America and the Caribbean: disaggregated data from demographic and health surveys. *Reprod Health* 15, 146. <https://doi.org/10.1186/s12978-018-0578-4>

- Nieto Díaz, N. (2008). Perspectiva de un grupo de adolescentes sobre el proyecto de educación sexual que reciben en una institución educativa distrital localidad de Suba. Facultad de enfermería. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/9708/tesis25-2.pdf>
- Ono, H. (2003). Women's Economic Standing, Marriage Timing, and Cross-National Contexts of Gender. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 275–286. <http://www.jstor.org/stable/3600076>
- Oppenheimer, V. K. (1988). A Theory of Marriage Timing. *American Journal of Sociology*, 94(3), 563–591. <http://www.jstor.org/stable/2780254>
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). Informe de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. El Cairo, Egipto. ONU, p. 41. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf
- Ozer, E. J., Dolcini, M. M., & Harper, G. W. (2003). Adolescents' reasons for having sex: Gender differences. *Journal of Adolescent Health*, 35, 317–319. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.06.012>
- Pablos, E. T., & Solana, E. E. (2001). Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huido. *Estudios Sociológicos*, 19(55), 209–226. <http://www.jstor.org/stable/40310406>
- Palacio, J; Fontanilla, S, & Bello, A (2011). Conocimientos, Habilidades de Aserción Sexual y Toma de Decisiones en Función de la Intención de los Comportamientos Sexuales y Reproductivos En Adolescentes. *Psicogente*, 14(26),294-309. ISSN: 0124-0137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359006>
- Pardo, I., y Varela Petito, C. (2013). Jóvenes en transición: paternidad, maternidad y mercado de trabajo en América Latina. *Tendencias en Foco de RedEtis-IIPE-UNESCO* - ISSN 1852-4893. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371187>
- Pearson, J., Muller, C., & Frisco, M. L. (2006). Parental Involvement, Family Structure, and Adolescent Sexual Decision Making. *Sociological Perspectives*, 49(1), 67–90. <https://doi.org/10.1525/sop.2006.49.1.67>
- Peñaranda, C. (2013). Experiencia masculina y femenina de la parentalidad en la adolescencia: un estudio de caso desde la perspectiva ecológica. En Isabel Cristina Jaramillo Sierra (Coord.) *Embarazo adolescente: entre la política y los derechos*. Universidad de los Andes, pp. 92- 144. ISBN: 978-958-695-851-6.
- Pérez-Amador J., Giorguli S. (2018). Child Marriage and Early Transitions to Adulthood in Mexico. In: Verma S., Petersen A. (eds) *Developmental Science and Sustainable Development Goals for*

- Children and Youth. Social Indicators Research Series, vol 74. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-96592-5_13
- Pérez-Amador, J. (2020). Unión libre y matrimonio: tendencias y brechas socioeconómicas. En Giorguli, Silvia and Sobrino, Jaime (Eds.) "Dinámica demográfica de México en el siglo XXI". El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales, Pp. 209-250.
- Pérez Baleón, F. (2014). Trayectorias tempranas en el inicio de la vida adulta en México. Estudios demográficos y urbanos, 29(2), 365-407. <http://www.scielo.org.mx/pdf/educm/v29n2/0186-7210-educm-29-02-00365.pdf>
- Pérez Baleón, F, & Lugo, M. (2020). Ya sabe uno a lo que va. El inicio de la vida sexual de mujeres con embarazos en la adolescencia y su asociación con otras transiciones familiares. En Arlette Covarrubias Feregrino y Nelly Rosa Caro Luján (Coords) Jóvenes y vulnerabilidad social en el México Actual. Aproximaciones desde lo laboral, lo sexual-reproductivo y educativo. Pp. 115-149
- Pinzón-Rondón, A.M., Ruiz-Sternberg, A.M., Aguilera-Otalvaro, P.A., & Abril-Basto, P.D. (2018). Factores asociados al inicio de vida sexual y al embarazo adolescente en Colombia. Estudio de corte transversal. Revista chilena de obstetricia y ginecología, 83(5), 487-499. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-75262018000500487>
- Ponzetti, J. (2016). Sexuality Education: Yesterday, Today, and Tomorrow. En J. Ponzetti (Ed.), Evidence-based Approaches to Sexuality Education (1st ed., pp. 24-37). Routledge.
- Pullum, T.W. (2019). Strategies to assess the quality of DHS data. DHS methodological reports 26. The DHS Program, ICF. <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/MR26/MR26.pdf>
- Quilodrán, J. (2003). La Familia, referentes en transición. Papeles De Población, 9(37), 51-82. Disponible en <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/17185>
- Ream, G. L. (2006). Reciprocal effects between the perceived environment and heterosexual intercourse among adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 35(5), 771–785. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9076-z>
- Reartes, D. L. (2016). Trayectorias sexuales y reproductivas de jóvenes migrantes indígenas de Chiapas, México / Sexual and reproductive transitions in indigenous migrant youths from Chiapas, México. (En)clave Comahue. Revista Patagónica De Estudios Sociales, (21), 43–70. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelaacademia/article/view/1316>
- Ricardo, C; Barker, G; Pulerwitz, J & Rocha, V (2006). Gender, sexual behaviour and vulnerability among young people. En Ingham, R., & Aggleton, P. (Eds.). Promoting Young People's Sexual Health: International Perspectives (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203966303>

- Rodríguez, J (2011). High adolescent fertility in the context of declining fertility in Latin America. The United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean, https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/expert/2013-14_Rodriguez_Expert-Paper.pdf
- Rodríguez, J. (2012). La reproducción en la adolescencia en América Latina: viejas y nuevas vulnerabilidades. Realidad, datos y espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía, 3(2): 66-81. https://rde.inegi.org.mx/RDE_06/Doctos/RDE_06_Art5.pdf
- Rodríguez, J y Cobos, M (2014). Fecundidad adolescente, unión y crianza: un nuevo escenario en América Latina. Revista Latinoamericana de Población, 8(15): 35-64. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323835583003.pdf>
- Rodríguez, J (2014). La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina: Introducción al análisis demográfico, con énfasis en el uso de microdatos censales de la ronda de 2010. CEPAL – Colección Documentos de Proyectos. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36853/1/S2014262_es.pdf
- Rodríguez, J (2017a). Deseabilidad y planificación de la fecundidad adolescente en América Latina y el Caribe: tendencias y patrones emergentes. Notas de Población N° 104 • enero-junio de 2017. Pp 119-144. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41963/1/05_Rodriguez_Vignoli_104A.pdf
- Rodríguez, J (2017b). Fecundidad no deseada entre las adolescentes latinoamericanas: Un aumento que desafía la salud sexual y reproductiva y el ejercicio de derechos. CEPAL - Serie Población y Desarrollo N° 119. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42511/1/S1700871_es.pdf
- Rodriguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. Revista Latinoamericana de Psicología, 31(3), 477-489.
- Rogow, D., & Haberland, N. (2005). Sexuality and relationships education: toward a social studies approach. Sex Education, 5(4), 333–344. doi:10.1080/14681810500278188
- Rojas, O. (2006). Reflexiones en torno a las valoraciones masculinas sobre los hijos y la paternidad. En Ser padres, esposos e hijos: Prácticas y valoraciones de varones mexicanos (Juan Guillermo Figueroa, Lucero Jiménez y Olivia Tena, pp. 95-119). El Colegio de México.
- Rojas, O., & Castrejón, J. L. (2011). Género e iniciación sexual en México. Detección de diversos patrones por grupos sociales. Estudios Demográficos y Urbanos, 26(1 (76), 75–111. <http://www.jstor.org/stable/23041921>
- Rojas, O. (2019). Masculinidad y desigualdad social: una dupla que puede explicar el embarazo adolescente en México. Otros Diálogos, 9, octubre-diciembre.

<https://otrosdialogos.colmex.mx/masculinidad-y-desigualdad-social-una-dupla-que-puede-explicar-el-embarazo-adolescente-en-mexico>

- Rojas, O. (2021). Masculinidades, desigualdad social y embarazo en varones adolescentes mexicanos. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 7, e817. Epub 13 de septiembre de 2021. <https://doi.org/10.24201/reg.v7i1.817>
- Rubin, G (1984). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En *Placer y Peligro: explorando la sexualidad femenina*. Ed Carole Vance. Madrid: revolución.
- Rubin, G (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "'economía política"' del sexo. *Nueva antropología*, no. 30. vol 8, pp. 96-145.
- Ryder, N. B. (1965). The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*, 30(6), 843–861. <https://doi.org/10.2307/2090964>
- Saavedra, A. C., Palós, A. E., & López-Gay, A. (2013). La unión libre en Colombia: 1973-2005. *Revista Latinoamericana de Población*, 7(13), 107-128. <https://doi.org/10.31406/relap2013.v7.i2.n13.5>
- Salas, M. M., & de Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: Trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, XXVIII(79), 267-289.
- Salguero, A (2002). "Significado y vivencia de la paternidad en el proyecto de vida de los varones". (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/83730>
- Sánchez Bringas, A; Espinosa, S; Ezcurdia, C; Torres, E (2004). Nuevas maternidades o la deconstrucción de la maternidad en México. *Debate Feminista*, 30. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2004.30.1048>
- Sánchez Bringas, A y Pérez Baleón, F. (2016). De maternidades y paternidades en la adolescencia. Cambios y continuidades en el tiempo. En Marie-Laure Coubés, Patricio Solís y María Eugenia Zavala de Cosío (coords), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México*, (pp.109-137), El Colegio de México, El Colegio de la Frontera Norte.
- Santelli, J.; Melnikas, A. (2010). Teen Fertility in Transition: Recent and Historic Trends in The United States. *Annual Review of Public Health* 31. Pp 371-383. doi: 10.1146/annurev.publhealth.29.020907.090830. PMID: 20070205.
- Santelli, J. S. (2008). Medical Accuracy in Sexuality Education: Ideology and the Scientific Process. *American Journal of Public Health*, 98(10), 1786-1792. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2007.119602>
- Santelli, J.; Song, X; Garbers, S; Sharma, V; Viner, R M. (2016). Global Trends in Adolescent Fertility, 1990e2012, in Relation to National Wealth, Income Inequalities, and Educational

- Expenditures. Society for Adolescent Health and Medicine. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.08.026>
- Scales, P., & Kirby, D. (1981). A Review of Exemplary Sex Education Programs for Teenagers Offered by Non-school Organizations. *Family Relations*, 30(2), 238. <https://doi.org/10.2307/584136>
- Scales, P., & Kirby, D. (1983). Perceived barriers to sex education: A survey of professionals. *The Journal of Sex Research*, 19(4), 309-326. <https://doi.org/10.1080/00224498309551193>
- Scott, J. (1996), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM, pp. 327-364.
- Segundo Díaz, J. (2020). La influencia de la educación sexual y reproductiva en el inicio temprano de la primera relación sexual y en el uso de métodos anticonceptivos en México. El Colegio de México. Centro de estudios demográficos, urbanos y ambientales – CEDUA. Maestría en Demografía. https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/3f462652k?f%5Bsubject_sim%5D%5B%5D=Contracepci%C3%B3n&locale=en
- Settersten, R.A. (1999). *Lives in Time and Place: The Problems and Promises of Developmental Science* (1st ed.). Chapter 3: Challenges Posed by Generation and Cohort. (Pp. 109 – 135). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315224213>
- Settersten RA; Gannon, L (2005). Structure, Agency, and the Space Between: On the Challenges and Contradictions of a Blended View of the Life Course. In R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff, D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Towards an interdisciplinary perspective on the life course* (Vol. 10, pp. 35-55). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier
- Shoveller, JA; Johnson, JL; Langille, DB; Mitchell, T. (2004). Socio-cultural influences on young people's sexual development. *Social Science & Medicine*, Volume 59, Issue 3, 473–487. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2003.11.017>.
- Shtarkshall, R. A., Santelli, J. S., & Hirsch, J. S. (2007). Sex Education and Sexual Socialization: Roles for Educators and Parents. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 39(2), 116-119. <https://doi.org/10.1363/3911607>
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis. Modeling change and event occurrence*. New York: Oxford University Press.
- Singh, S., & Samara, R. (1996). Early Marriage Among Women in Developing Countries. *International Family Planning Perspectives*, 22(4), 148–175. <https://doi.org/10.2307/2950812>

- Singh, S., Bankole, A., & Woog, V. (2005). Evaluating the need for sex education in developing countries: sexual behaviour, knowledge of preventing sexually transmitted infections/HIV and unplanned pregnancy. *Sex Education*, 5(4), 307–331. doi:10.1080/14681810500278089
- Sironi, M; Barban, N & Impicciatore, R (2015). Parental social class and the transition to adulthood in Italy and the United States. *Advances in Life Course Research* 26, 89–104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.alcr.2015.09.004>
- Sironi, M, Nicola, B, Pesando, L.M and Furstenberg, F. (2020). A Sequence-Analysis Approach to the Study of the Transition to Adulthood in Low- and Middle-Income Countries. University of Pennsylvania Population Center Working Paper (PSC/PARC), 2020-48. https://repository.upenn.edu/psc_publications/48.
- Snow, R. C., Winter, R. A., & Harlow, S. D. (2013). Gender Attitudes and Fertility Aspirations among Young Men in Five High Fertility East African Countries. *Studies in Family Planning*, 44(1), 1–24. <http://www.jstor.org/stable/23409398>
- Solís, P. y Ferraris, S. (2014). Nuevo siglo, ¿nuevas pautas de formación y disolución de uniones? En Rabell, Cecilia (Coord.), *Los mexicanos. Un balance del cambio demográfico*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 269-305.
- Solís, P (2016). De joven a adulto en familia: trayectorias de emancipación familiar en México. In Marie-Laure Coubès, Patricio Solís, María Eugenia Zavala de Cosío (Eds.), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México* (pp. 193-222). El Colegio de la Frontera Norte.
- Sosa-Sánchez, I. (2005). Significados de la salud y la sexualidad de jóvenes. Un estudio de caso en escuelas públicas en Cuernavaca. Instituto nacional de las mujeres (INMUJERES). ISBN: 968-5552-51-7. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100690.pdf
- Sosa-Sánchez, I., Erviti, J, & Menkes, C. (2012). Haciendo cuerpos, haciendo género: Un estudio con jóvenes en Cuernavaca. *La ventana. Revista de estudios de género*, 4(35), 255-291. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362012000100010&lng=es&tlng=es.
- Sosa-Sánchez, I (2013). Aproximaciones teóricas sobre el género, la reproducción y la sexualidad. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año VIII, No. 15, pp. 182-206. ISSN: 2007-0675
- Spencer, G., Maxwell, C., & Aggleton, P. (2008). What does ‘empowerment’ mean in school-based sex and relationships education? *Sex Education*, 8(3), 345-356. <https://doi.org/10.1080/14681810802218437>

- Spriggs, A. L., & Halpern, C. T. (2008). Timing of Sexual Debut and Initiation of Postsecondary Education by Early Adulthood. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 40(3), 152–161. doi:10.1363/4015208
- Starrs, A. M., Ezeh, A. C., Barker, G., Basu, A., Bertrand, J. T., Blum, R., Ashford, L. S. (2018). Accelerate progress—sexual and reproductive health and rights for all: report of the Guttmacher–Lancet Commission. *The Lancet*, 391(10140), 2642–2692. doi:10.1016/s0140-6736(18)30293-9
- Stephenson, J., Strange, V., Allen, E., Copas, A., Johnson, A., Bonell, C., Babiker, A., Oakley, A., & the RIPPLE Study Team. (2008). The long-term effects of a peer-led sex education programme (RIPPLE): A cluster randomized trial in schools in England. *PLoS Med.* 5(11): e224. doi:10.1371/journal.pmed.0050224
- Stern, C y Catherine Menkes (2008), “Embarazo adolescente y estratificación social”, en Lerner, Susana e Ivonne Szasz (coordinadoras), *Salud reproductiva y condiciones de vida en México*, El Colegio de México., México D.F.
- Stern, C y García, E (2012). Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente. En El “problema” del embarazo en la adolescencia: contribuciones a un debate, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México D.F., Pp. 97-119.
- Stone, N., & Ingham, R. (2003). When and Why Do Young People in the United Kingdom First Use Sexual Health Services? *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 35(3), 114-120. <https://doi.org/10.1363/3511403>
- Stone, N & Ingham, R. (2006). Young people and sex and relationships education. En: *Promoting young people’s sexual health*. Edited by: Roger Ingham and Peter Aggleton. Pp. 192-208.
- Studer, M (2013). *WeightedCluster Library Manual: A practical guide to creating typologies of trajectories in the social sciences with R*. LIVES Working Papers, 24. Disponible en: <https://cran.r-project.org/web/packages/WeightedCluster/vignettes/WeightedCluster.pdf>
- Suárez-López, L., Hubert, C., Cruz-Jiménez, L., & Campero, L. (2020). Padres, personal docentes y profesionales de la salud como fuentes de información sobre salud sexual y reproductiva y su asociación con el embarazo adolescente. En Fabiola Pérez Baleón, Mariana Lugo, Orfila Valentini (Coords) *Los Claroscuros del Embarazo en la Adolescencia. Un Enfoque Cuantitativo*, Coord.: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, pp. 247-276. UNAM ISBN: 978-607-30-3099-1
- Sully, EA; Biddlecom, A; Darroch, J; Riley, T; Ashford, L; Lince-Deroche, N; Firestein, L & Murro, R. (2020). *Adding It Up: Investing in Sexual and Reproductive Health 2019*. Guttmacher Institute, <https://www.guttmacher.org/report/adding-it-up-investing-in-sexual-reproductive-health-2019>.

- Sweeney, M. M. (2002). Two Decades of Family Change: The Shifting Economic Foundations of Marriage. *American Sociological Review*, 67(1), 132–147. <https://doi.org/10.2307/3088937>
- Szasz, I. (1998a). Masculine identity and the meanings of sexuality: a review of research in Mexico. *Reproductive Health Matters*, 6(12), 97-104. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1016/S0968-8080%2898%2990012-X>
- Szasz, I. (1998b). “Los Hombres y la Sexualidad: aportes desde las perspectiva feminista y primeros acercamientos a su estudio en México”. En Varones, sexualidad y reproducción, Susana Lerner (editora). El Colegio de México. Sociedad Mexicana de Demografía, pp. 137-162. México
- Taylor, A. Y., Murphy-Graham, E., Van Horn, J., Vaitla, B., Del Valle, Á., & Cislighi, B. (2019). Child Marriages and Unions in Latin America: Understanding the Roles of Agency and Social Norms. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), S45–S51. doi:10.1016/j.jadohealth.2018.12
- Thornton, A. (1991). Influence of the Marital History of Parents on the Marital and Cohabitational Experiences of Children. *American Journal of Sociology*, 96(4), 868–894. <http://www.jstor.org/stable/2780734>
- Thornton, A. (2001). The Developmental Paradigm, Reading History Sideways, and Family Change. *Demography*, 38(4), 449–465. <https://doi.org/10.2307/3088311>
- Tolman, D. L., Striepe, M. I., & Harmon, T. (2003). Gender Matters: Constructing a Model of Adolescent Sexual Health. *The Journal of Sex Research*, 40(1), 4–12. <http://www.jstor.org/stable/3813766>
- Tolman, D., & McClelland, S (2011). Normative sexuality development in adolescence: A decade in review, 2000–2009. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 242–255. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00726.x>
- Tolman, D (2012). Female Adolescents, Sexual Empowerment and Desire: A Missing Discourse of Gender Inequity. *Sex Roles* 66, 746–757. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0122-x>
- Tolman, D. L., Davis, B. R., & Bowman, C. P. (2016). “That’s just how it is”: A gendered analysis of masculinity and femininity ideologies in adolescent girls’ and boys’ heterosexual relationships. *Journal of Adolescent Research*, 31(1), 3–31. <https://doi.org/10.1177/0743558415587325>
- Toomey, R. B., Updegraff, K. A., Umaña-Taylor, A. J., & Jahromi, L. B. (2015). Gender Role Attitudes across the Transition to Adolescent Motherhood in Mexican-Origin Families. *Family Process*, 54(2), 247–262. doi:10.1111/famp.12127
- Townsend, J. (1998). *What women want—what men want: Why the sexes still see love and commitment so differently*. Oxford: Oxford University Press.
- Treiman, D. J. (2009). *Quantitative Data Analysis. Doing social research to test ideas*. ISBN 978-0-470-38003-1. Jossey-Bass, San Francisco.

- Trimarchi, A., & Van Bavel, J. (2017). Education and the Transition to Fatherhood: The Role of Selection into Union. *Demography*, 54(1), 119–144. <http://www.jstor.org/stable/44161417>
- Tsui, L., & Nicoladis, E. (2004). Losing it: Similarities and differences in first intercourse experiences of men and women. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 13(2), 95–106.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2011). Cost and cost-effectiveness analysis of school-based sexuality education programmes in six countries. 151. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000207055>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (2014). Comprehensive sexuality education: the challenges and opportunities of scaling-up. ISBN 978-92-3-001195-6. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227781>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), UN Women, UNICEF, UNFPA, & Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. <http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2018/international-technical-guidance-on-sexuality-education-2018-en.pdf?la=en&vs=3451>
- United Nations – DESA (2019). Department of Economics and Social Affairs, Population Division. World Population Prospects 2019. <https://population.un.org/wpp/>
- United Nations Population Fund -. UNFPA (2013). Maternidad en la niñez: Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ES-SWOP2013.pdf>
- United Nations Population Fund - UNFPA (2015). Girlhood, Not Motherhood: Preventing Adolescent Pregnancy. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Girlhood_not_motherhood_final_web.pdf
- Urresti, M (2003a). La masculinidad en la encrucijada. En *Juventud, Cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de jóvenes en Buenos Aires*. 1ra Ed. Buenos Aires, Biblos. Pp 145- 154.
- Urresti, M (2003b). La dimensión cultural del embarazo y la maternidad adolescente. En *Juventud, Cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de jóvenes en Buenos Aires*. 1ra Ed. Buenos Aires, Biblos. Pp 241- 262
- Varela Petito, C, & Fostik, A. (2011). Maternidad adolescente en el Uruguay: ¿transición anticipada y precaria a la adultez? *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8),115-140. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304006>
- Vargas Trujillo, E., Henao, J, & González, C. (2007). Toma de Decisiones Sexuales y Reproductivas en la Adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 49-63.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552007000100006&lng=en&tlng=es

- Vargas, E., Cortés, D., Gallego, J.M., Maldonado, D., y Ibarra, M.C. (2013). Educación sexual de mujeres colombianas en la juventud: un análisis desde el enfoque basado en derechos humanos. Estudio a profundidad basado en las Encuestas Nacionales de Demografía y Salud - ENDS - 1990 / 2010. Profamilia.
- <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INV/6%20-%20EDUCACION%20SEXUAL%20DE%20MUJERES%20COLOMBIANAS%20EN%20LA%20JUVENTUD.pdf>
- Vargas, E. (2014). Evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía - PESCC. Bogotá: Universidad de los Andes, Ministerio de Educación Nacional, UNFPA
- Venables WN, Ripley BD (2002). Modern Applied Statistics with S, Fourth edition. Springer, New York. ISBN 0-387-95457-0, <https://www.stats.ox.ac.uk/pub/MASS4/>.
- Viveros, M. (2005). El gobierno de la sexualidad juvenil y la gestión de las diferencias. Reflexiones a partir de un estudio de caso colombiano. Revista Colombiana De Antropología, 40, 155–183. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1218>
- Viveros, M. (2013). Movilidades y desigualdades espaciales y sociales en el contexto del multiculturalismo latinoamericano. Una lectura en clave de género. En Espacios de Género (Juliana Ströbele-Gregor y Dörte Wollrad, Eds). Buenos Aires: Nueva Sociedad; Fundación Friedrich Ebert; Adlaf. <https://atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/sites/atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/files/files/2%20Procesos%20de%20Institucionalizaci%C3%B3n.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
- Warr, D.J. (2001), “The importance of love and understanding: Speculation on romance in safe sex health promotion”, Women’s Studies International Forum, 24(2): 241-252. doi:10.1016/S0277-5395(01)00158-3.
- Waters, M. (1989). Patriarchy and viriarchy: an exploration and reconstruction of concepts of masculine domination. Sociology, 23(2), 193–211. <http://www.jstor.org/stable/42853920>
- Weeks, J. (1986). Sexuality. Routledge, Londres/Nueva York.
- Wellings, K & Field, B. (1996). Sexual behaviour in young people. En Contraception (pp. 139-160). Glasier, A. (Ed.). Baillière Tindall. [https://doi.org/10.1016/S0950-3552\(96\)80067-8](https://doi.org/10.1016/S0950-3552(96)80067-8).
- Welti, C. (2005). Inicio de la vida sexual y reproductiva. Papeles de Población, núm. 45, pp. 143-176. <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v11n45/v11n45a7.pdf>

- West, C y Zimmerman, D (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, Vol. 1, No. 2., pp. 125-151.
<https://www.jstor.org/stable/189945>
- Wight, D., Williamson, L., & Henderson, M. (2006). Parental influences on young people's sexual behaviour: A longitudinal analysis. *Journal of Adolescence*, 29(4), 0–494.
doi:10.1016/j.adolescence.2005.08.007.
- Zavala de Cosío, M.E. (2020). La diversidad social de la fecundidad en México. En *Dinámica demográfica de México en el siglo XXI* (Coord.Silvia Giorguli; Jaime Sobrino. Publicaciones el Colegio de México, 978-607-564-006-8.

ANEXOS

Anexo 1: Matrices de costos asociadas a las transiciones de eventos que conforman las trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres y hombres colombianos.

Mujeres

	000->	S00->	S0B->	SU0->	SUB->
000->	0.000000	1.888117	1.998473	1.974291	1.998234
S00->	1.888117	0.000000	1.940200	1.894408	1.966642
S0B->	1.998473	1.940200	0.000000	2.000000	1.811157
SU0->	1.974291	1.894408	2.000000	0.000000	1.639990
SUB->	1.998234	1.966642	1.811157	1.639990	0.000000

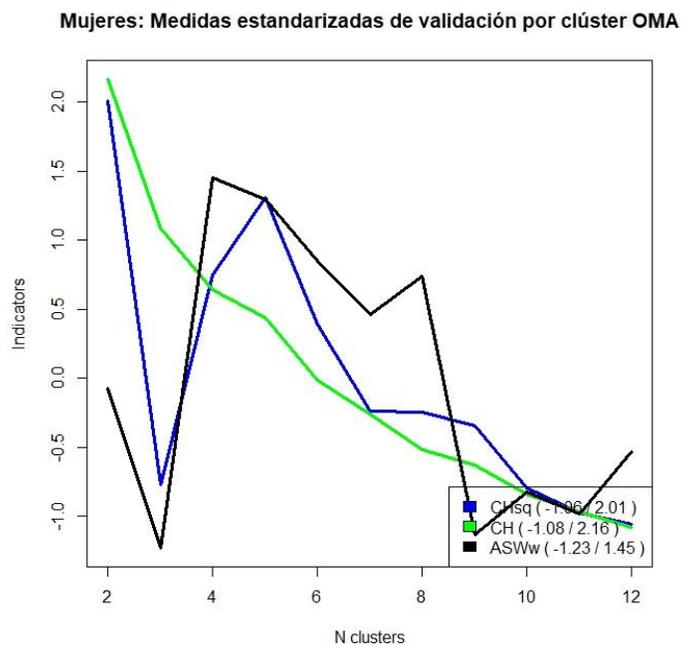
Hombres

	000->	S00->	S0B->	SU0->	SUB->
000->	0.000000	1.836614	1.999549	1.993341	1.999722
S00->	1.836614	0.000000	1.983859	1.943431	1.990587
S0B->	1.999549	1.983859	0.000000	2.000000	1.804219
SU0->	1.993341	1.943431	2.000000	0.000000	1.780210
SUB->	1.999722	1.990587	1.804219	1.780210	0.000000

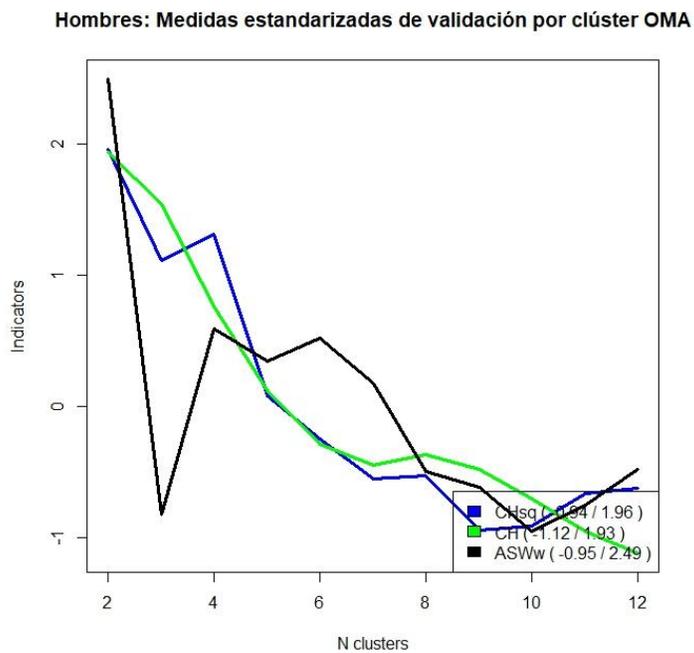
Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR

Anexo 2: Pruebas estadísticas para la determinación del número de clústeres.

Mujeres



Hombres



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – WeightedCluster

Anexo 3a: Matriz de correlación policórica entre variables explicativas seleccionadas, mujeres colombianas entre 25-29 años, 2015.

	Zona de residencia (v102)	Región (v024)	Nivel educativo (edu)	Estrato Socioeconómico (v190)	Índice EIS en la escuela (ind_EIS_cat)	Índice de percepciones y creencias de género (ind_genero_cat)	Diferencia de edad con primera pareja que se unió (dif_edad_union_cat)	Uso actual de métodos anticonceptivos (uso_actual_metant)
Zona de residencia (v102)	1							
Región (v024)	-0.124	1						
Nivel educativo (edu)	-0.519	-0.007	1					
Estrato Socioeconómico (v190)	-0.874	-0.018	0.547	1				
Índice EIS en la escuela (ind_EIS_cat)	-0.335	0.113	0.529	0.354	1			
Índice de creencias y percepciones de género (ind_genero_cat)	0.345	-0.162	-0.430	-0.321	-0.359	1		
Diferencia de edad con primera pareja que se unió (dif_edad_union_cat)	-0.034	0.019	0.178	0.102	0.075	-0.110	1	
Uso actual de métodos anticonceptivos (uso_actual_metant)	0.024	0.086	-0.175	0.002	-0.024	0.022	-0.217	1

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con Stata – Comando polychoric

Anexo 3b: Matriz de correlación policórica entre variables explicativas seleccionadas, hombres colombianos entre 25-29 años, 2015.

	Zona de residencia (v102)	Región (v024)	Nivel educativo (edu)	Estrato Socioeconómico (v190)	Índice EIS en la escuela (ind_EIS_cat)	Índice de percepciones y creencias de género (ind_genero_cat)	Diferencia de edad con primera pareja que se unió (dif_edad_union_cat)	Uso actual de métodos anticonceptivos (uso_actual_metant)
Zona de residencia (v102)	1							
Región (v024)	-0.153	1						
Nivel educativo (edu)	-0.534	0.043	1					
Estrato Socioeconómico (v190)	-0.893	-0.035	0.549	1				
Índice EIS en la escuela (ind_EIS_cat)	-0.367	0.160	0.519	0.346	1			
Índice de creencias y percepciones de género (ind_genero_cat)	0.389	-0.183	-0.518	-0.401	-0.437	1		
Diferencia de edad con primera pareja que se unió (dif_edad_union_cat)	-0.143	0.031	0.281	0.221	0.110	-0.151	1	
Uso actual de métodos anticonceptivos (uso_actual_metant)	-0.123	0.092	0.135	0.115	0.201	-0.169	0.031	1

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con Stata – Comando polychoric

Anexo 4: Tamaños de muestra y pruebas chi-cuadrado.

Variables	Tamaños de muestra ponderada						Tamaños de muestra sin ponderar							
	Mujeres 25-29 años			Hombres 25-29 años			Mujeres 25-29 años			Hombres 25-29 años				
	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía	Trayectoria sexual y reproductiva temprana	Trayectoria sexual y reproductiva transicional	Trayectoria sexual y reproductiva tardía	Chi2	P-value
	n=1,500.6 26.7	n= 2,296.2 40.9	n=1,813.8 32.3	n=1,182.3 25.8	n= 1,715.9 37.5	n=1,678.9 36.7	n=1,603 27.6	n= 2,314 45.6	n=1,343 26.8	n=1,056 26.9	n= 1,506 38.4	n=1,359 34.7		
Índice de EIS en la escuela													395.9	***
Bajo	627.7	554.6	245.6	419.9	393.1	396.9	700	568	192	411	382	338		
Medio	402.0	591.7	441.3	389.3	516.5	516.6	383	604	358	314	437	389		
Alto	470.9	1,149.9	1,126.9	373.1	806.4	765.4	520	1,142	793	331	687	632		
Índice de creencias y percepciones de género													525.5	***
Tradicional	707.2	757.8	308.3	374.2	347.7	311.8	786	804	304	378	372	312		
Menos Tradicional	599.8	1,138.0	792.9	493.5	658.4	595.4	625	1,119	664	442	636	508		
No Tradicional	193.6	400.4	712.6	314.6	709.8	771.8	192	391	375	236	498	539		
Nivel educativo alcanzado (2 categorías)													1092.1	***
Secundaria o menos	1,232.8	1,386.4	439.5	941.2	1,075.3	772.9	1,310	1,372	396	869	997	723		
Universidad o más	267.8	909.8	1,374.2	241.1	640.6	906.0	293	942	947	187	509	636		
Zona de residencia													231.2	***
Rural	482.8	506.8	182.3	359.7	371.2	346.8	527	543	178	334	365	319		
Urbana	1,017.8	1,789.4	1,631.5	822.6	1,344.8	1,332.1	1,076	1,771	1,165	722	1,141	1,040		

Continuación Anexo 4 (2/2)

Región	100.7 **			44.1 *			100.7 **			44.1 *		
Atlántica	362.8	498.8	342.8	268.4	335.7	390.6	415	538	350	279	340	370
Oriental	282.7	406.0	271.2	245.0	278.8	269.1	211	328	172	172	196	174
Central	349.2	585.7	488.0	253.4	469.9	430.1	330	510	302	195	349	293
Pacífica	285.9	404.0	278.1	210.2	330.1	253.0	289	383	207	168	246	185
Bogotá DC	168.8	338.5	404.1	172.3	248.7	307.0	57	147	125	65	78	110
Orinoquía/Amazonía	51.1	63.2	29.7	32.9	52.8	29.2	301	408	187	177	297	227
Uso actual de métodos anticonceptivos	312.2 ***			13.7			312.2 ***			13.7		
No	235.8	544.4	777.0	227	309	391	292	608	613	202	277	337
Sí	1,264.8	1,751.8	1,036.8	955	1,407	1,288	1,311	1,706	730	854	1,229	1,022

* p<0.1 ; ** p<0.05 ;
*** p<0.001

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Cálculos propios

Anexo 5: Recepción de contenidos de Educación Integral para la Sexualidad (EIS) por tipo de lugar de recepción en mujeres y hombres jóvenes colombianos, 2015.

Lugar de recepción	Mujeres		Hombres	
	%	N 5,260	%	N 3,921
Escuela	79.51%	4057	78.97%	3029
Otro lugar	16.20%	925	15.18%	646
No ha recibido EIS	3.88%	243	5.14%	219
Recibió otro tipo de contenidos (No EIS)	0.41%	35	0.71%	27

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Cálculos propios

Anexo 6: Recepción de contenidos EIS seleccionados entre mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años, 2015.

Tipo de contenido recibido	Mujeres				Hombres			
	Sí	No	No ha recibido ningún contenido	Total	Sí	No	No ha recibido ningún contenido	Total
Equidad de género	73.80%	22.40%	3.90%	100%	72.60%	22.30%	5.20%	100%
	3834	1183	243	5260	2794	908	219	3921
Orientación sexual	75.10%	21.00%	3.90%	100%	72.40%	22.50%	5.10%	100%
	3828	1189	243	5260	2817	885	219	3921
Exigencia de uso de condón	82.30%	13.80%	3.90%	100%	84.90%	10.00%	5.10%	100%
	4323	694	243	5260	3338	364	219	3921
Decisión de tener hijos/as	76.70%	19.50%	3.90%	100%	69.40%	25.40%	5.10%	100%
	3966	1051	243	5260	2733	969	219	3921
Uso de métodos	93.20%	2.90%	3.90%	100%	88.00%	6.90%	5.10%	100%
	4831	186	243	5260	3426	276	219	3921
Derecho a la interrupción voluntaria del embarazo	67.10%	29.10%	3.90%	100%	57.90%	37.00%	5.20%	100%
	3324	1693	243	5260	2154	1548	219	3921
Prácticas sexuales seguras	67.30%	28.80%	3.90%	100%	69.90%	25.00%	5.20%	100%
	3475	1542	243	5260	2651	1051	219	3921
A quién acudir para obtener información sobre asuntos relacionados con la sexualidad	58.20%	37.90%	3.90%	100%	51.50%	43.40%	5.10%	100%
	2915	2102	243	5260	1905	1797	219	3921
Servicios y recursos de apoyo en SSR disponibles	48.00%	48.20%	3.90%	100%	40.80%	54.10%	5.10%	100%
	2483	2534	243	5260	1583	2119	219	3921
Mecanismos para denunciar situaciones de vulneración de DSR	57.60%	38.50%	3.90%	100%	49.50%	45.40%	5.10%	100%
	3064	1953	243	5260	1949	1753	219	3921

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Anexo 7: Porcentajes de inercia/varianza explicados para cada una de las dimensiones de MCA.

Mujeres

Eigenvalues	Dim.1	Dim.2	Dim.3	Dim.4	Dim.5	Dim.6	Dim.7	Dim.8	Dim.9	Dim.10
Variance	0.300	0.097	0.083	0.073	0.069	0.064	0.059	0.056	0.055	0.054
% of var.	29.970	9.732	8.343	7.282	6.876	6.408	5.899	5.624	5.492	5.352
Cumulative % of var.	29.970	39.702	48.046	55.328	62.203	68.611	74.510	80.134	85.626	90.978
	Dim.11	Dim.12								
Variance	0.050	0.040								
% of var.	5.048	3.973								
Cumulative % of var.	96.027	100.000								

Hombres

Eigenvalues	Dim.1	Dim.2	Dim.3	Dim.4	Dim.5	Dim.6	Dim.7	Dim.8	Dim.9	Dim.10
Variance	0.320	0.089	0.083	0.067	0.065	0.061	0.060	0.057	0.055	0.051
% of var.	32.021	8.924	8.334	6.677	6.463	6.124	5.987	5.661	5.506	5.124
Cumulative % of var.	32.021	40.945	49.280	55.956	62.420	68.544	74.531	80.192	85.698	90.822
	Dim.11	Dim.12								
Variance	0.048	0.043								
% of var.	4.844	4.335								
Cumulative % of var.	95.665	100.000								

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR

Anexo 8: Cadenas de Markov de primer orden para trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años, 2015.

Mujeres

	[-> 000]	[-> S00]	[-> S0B]	[-> SU0]	[-> SUB]
[000 ->]	0.859115	0.1118830	0.001527031	0.02570862	0.001766417
[S00 ->]	0.000000	0.8012492	0.059800209	0.10559234	0.033358257
[S0B ->]	0.000000	0.0000000	0.811157071	0.000000000	0.188842929
[SU0 ->]	0.000000	0.0000000	0.000000000	0.63998994	0.360010064
[SUB ->]	0.000000	0.0000000	0.000000000	0.000000000	1.000000000

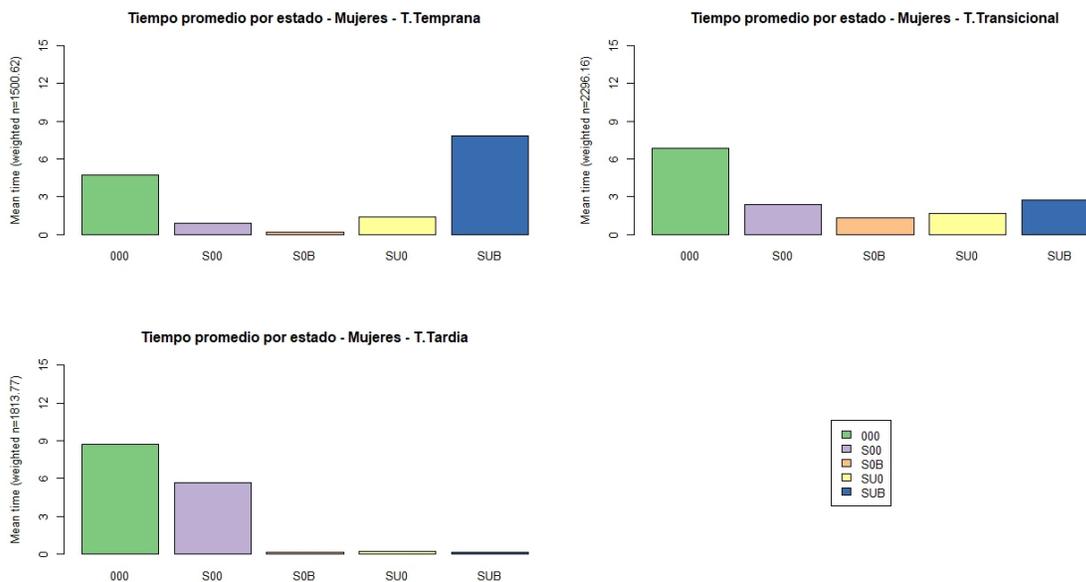
Hombres

	[-> 000]	[-> S00]	[-> S0B]	[-> SU0]	[-> SUB]
[000 ->]	0.829226	0.1633859	0.0004510868	0.006658876	0.0002781631
[S00 ->]	0.000000	0.9178769	0.0161412151	0.056568 641	0.0094132872
[S0B ->]	0.000000	0.0000000	0.8042186381	0.000000000	0.1957813619
[SU0 ->]	0.000000	0.0000000	0.0000000000	0.780209905	0.2197900948
[SUB ->]	0.000000	0.0000000	0.0000000000	0.000000000	1.0000000000

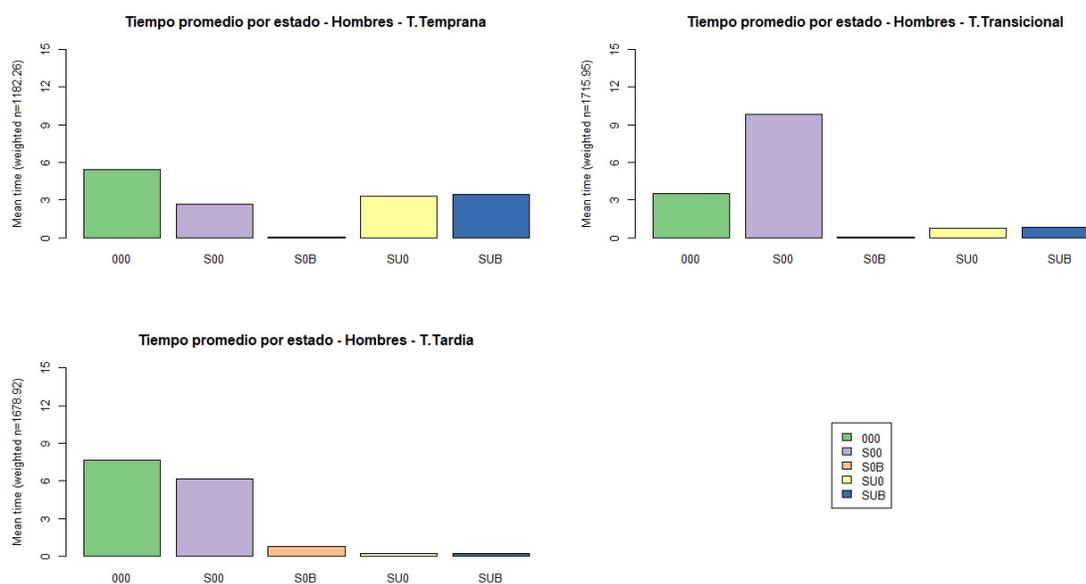
Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR

Anexo 9: Tiempo promedio en cada estado que conforma las trayectorias sexuales y reproductivas de mujeres y hombres colombianos entre 25-29 años por tipo de trayectoria identificada, 2015.

Mujeres



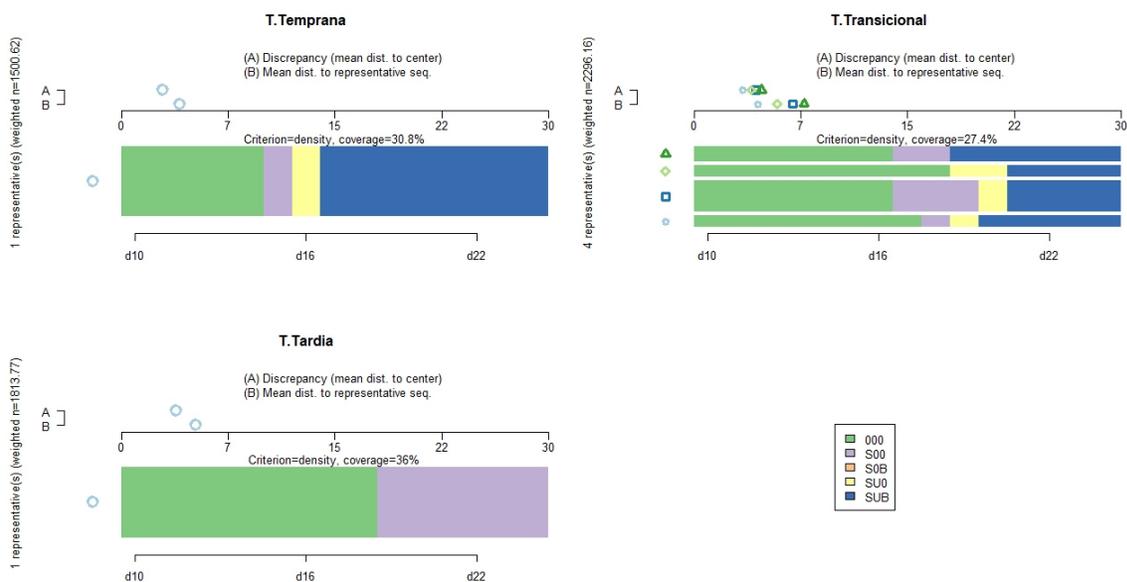
Hombres



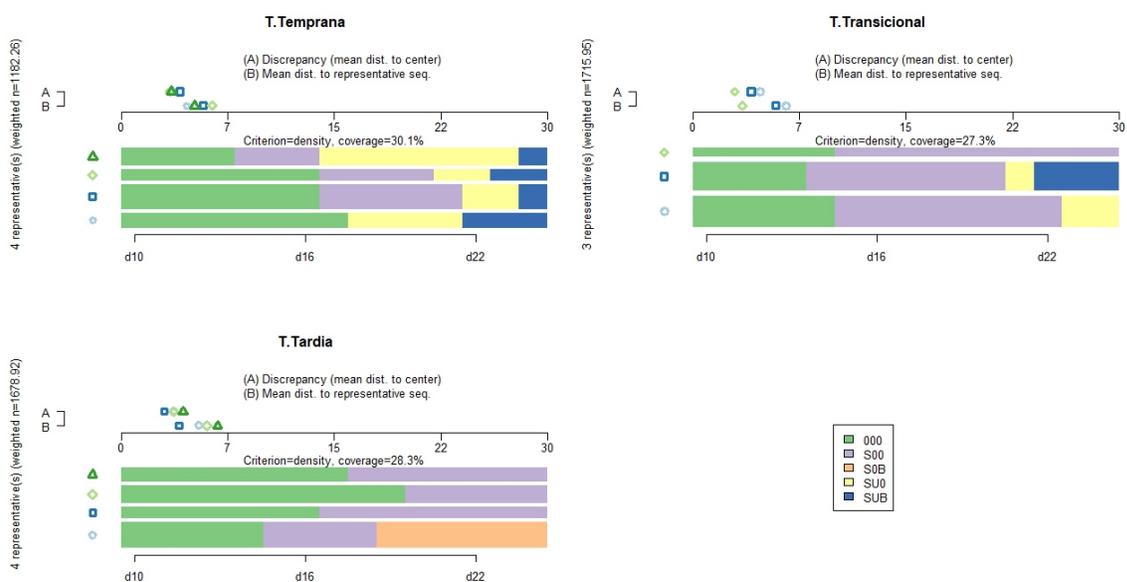
Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR

Anexo 10: Secuencias representativas (medoides) de cada uno de los tipos de trayectorias identificadas entre mujeres y hombres jóvenes colombianos entre 25-29 años, 2015.

Mujeres



Hombres



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimadas con RStudio – TraMineR

Anexo 11a: Asociación de la recepción de EIS en la escuela con la experiencia de los eventos seleccionados antes y después de los 20 años en mujeres. Índices por componentes y compilado.

Componente Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR)

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad al primer encuentro sexual

Primer sexo	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1438	1039	2783		
Primer sexo antes de los 20 años	25.76%	19.92%	54.32%	100.00%	4619
	89.87%	87.16%	84.46%	86.33%	
Primer sexo después de los 20 años / No sexo	18.34%	18.53%	63.13%	100.00%	640
	10.13%	12.84%	15.54%	13.67%	

Chi-cuadrada: 20.1873 / Pr: 0,000

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad a la primera unión

Primera unión	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1438	1039	2783		
Primera unión antes de los 20 años	34.36%	21.90%	43.74%	100.00%	2478
	58.13%	46.48%	32.97%	41.86%	
Primera unión después de los 20 años / No unión	17.82%	18.16%	64.02%	100.00%	2782
	41.87%	53.52%	67.03%	58.14%	

Chi-cuadrada: 211.0016 / Pr: 0,000

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad al primer nacimiento

Primer nacimiento	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1438	1039	2783		
Hijo/a antes de los 20 años	39.05%	20.78%	40.17%	100.00%	2228
	59.06%	39.42%	27.07%	37.42%	
Primer hijo/a después de los 20 años / No hijo	16.19%	19.10%	64.71%	100.00%	3032
	40.94%	60.58%	72.93%	62.58%	

Chi-cuadrada: 336.1929 / Pr: 0,000

Componente Desarrollo de Habilidades y Competencias (DHC)

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad al primer encuentro sexual

Primer sexo	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1400	1289	2571		
Primer sexo antes de los 20 años	26.20%	23.96%	49.84%	100.00%	4619
	90.52%	86.20%	84.34%	86.33%	
Primer sexo después de los 20 años / No sexo	17.33%	24.22%	58.45%	100.00%	640
	9.48%	13.80%	15.66%	13.67%	

Chi-cuadrada: 21.3427 / Pr: 0.000

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad a la primera unión

Primera unión	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1400	1289	2571		
Primera unión antes de los 20 años	36.25%	24.21%	39.54%	100.00%	2478
	60.74%	42.23%	32.45%	41.86%	
Primera unión después de los 20 años / No unión	16.88%	23.85%	59.27%	100.00%	2782
	39.26%	57.77%	67.55%	58.14%	

Chi-cuadrada: 238.3566 / Pr: 0.000

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad al primer nacimiento

Primer nacimiento	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1400	1289	2571		
Hijo/a antes de los 20 años	40.22%	24.47%	35.31%	100.00%	2228
	60.24%	38.17%	25.90%	37.42%	
Primer hijo/a después de los 20 años / No hijo	15.88%	23.71%	60.41%	100.00%	3032
	39.76%	61.83%	74.10%	62.58%	

Chi-cuadrada: 343.4619 / Pr: 0.000

Componentes Compilados

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad al primer encuentro sexual

Primer sexo	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1460	1345	2455		
Primer sexo antes de los 20 años	26.54%	25.78%	47.68%	100.00%	4619
	90.03%	87.01%	84.06%	86.33%	
Primer sexo después de los 20 años / No sexo	18.57%	24.31%	57.12%	100.00%	640
	9.97%	12.99%	15.94%	13.67%	

Chi-cuadrada: 22.5147 / Pr: 0.000

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad a la primera unión

Primera unión	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1460	1345	2455		
Primera unión antes de los 20 años	35.19%	24.09%	40.72%	100.00%	2478
	57.89%	45.24%	31.77%	41.86%	
Primera unión después de los 20 años / No unión	18.43%	24.09%	57.48%	100.00%	2782
	42.11%	54.76%	68.23%	58.14%	

Chi-cuadrada: 224.1423 / Pr: 0.000

Mujeres: Asociación de índice EIS con edad al primer nacimiento

Primer nacimiento	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1460	1345	2455		
Hijo/a antes de los 20 años	39.52%	27.25%	33.23%	100.00%	2228
	58.12%	39.88%	25.39%	37.42%	
Primer hijo/a después de los 20 años / No hijo	17.03%	24.57%	58.40%	100.00%	3032
	41.88%	60.12%	74.61%	62.58%	

Chi-cuadrada: 346.3876 / Pr: 0.000

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Anexo 11b: Asociación de la recepción de EIS en la escuela con la experiencia de los eventos seleccionados antes y después de los 20 años en hombres.

Componente Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR)

Hombres: Asociación de índice EIS con edad al primer encuentro sexual

Primer sexo	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1169	859	1893		
Primer sexo antes de los 20 años	27.06%	23.44%	49.50%	100.00%	3659
	90.11%	91.91%	92.85%	91.87%	
Primer sexo después de los 20 años / No sexo	33.57%	23.34%	43.09%	100.00%	262
	9.89%	8.09%	7.15%	8.13%	

Chi-cuadrada: 5.0000 / Pr: 0.082

Hombres: Asociación de índice EIS con edad a la primera unión

Primera unión	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1169	859	1893		
Primera unión antes de los 20 años	39.54%	23.73%	36.73%	100.00%	861
	29.98%	21.17%	15.68%	20.91%	
Primera unión después de los 20 años / No unión	24.42%	23.36%	52.22%	100.00%	3060
	70.02%	78.83%	84.32%	79.09%	

Chi-cuadrada: 87.8983 / Pr: 0.000

Hombres: Asociación de índice EIS con edad al primer nacimiento

Primer nacimiento	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1169	859	1893		
Hijo/a antes de los 20 años	35.80%	28.07%	36.13%	100.00%	472
	14.24%	13.14%	8.09%	10.97%	
Primer hijo/a después de los 20 años / No hijo	26.57%	22.86%	50.57%	100.00%	3449
	85.76%	86.86%	91.91%	89.03%	

Chi-cuadrada: 27.4159 / Pr: 0.000

Componente Desarrollo de Habilidades y Competencias (DHC)

Hombres: Asociación de índice EIS con edad al primer encuentro sexual

Primer sexo	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1035	1120	1766		
Primer sexo antes de los 20 años	23.72%	29.28%	47.00%	100.00%	3659
	88.88%	94.35%	91.93%	91.87%	
Primer sexo después de los 20 años / No sexo	33.55%	19.81%	46.64%	100.00%	262
	11.12%	5.65%	8.07%	8.13%	

Chi-cuadrada: 7.9529 / Pr: 0.019

Hombres: Asociación de índice EIS con edad a la primera unión

Primera unión	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1035	1120	1766		
Primera unión antes de los 20 años	37.09%	28.23%	34.68%	100.00%	861
	31.62%	20.70%	15.44%	20.91%	
Primera unión después de los 20 años / No unión	21.20%	28.59%	50.21%	100.00%	3060
	68.38%	79.30%	84.56%	79.09%	

Chi-cuadrada: 94.6540 / Pr: 0.000

Hombres: Asociación de índice EIS con edad al primer nacimiento

Primer nacimiento	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1035	1120	1766		
Hijo/a antes de los 20 años	32.68%	28.12%	39.20%	100.00%	472
	14.62%	12.19%	8.33%	10.97%	
Primer hijo/a después de los 20 años / No hijo	23.52%	28.12%	48.36%	100.00%	3449
	85.38%	87.81%	91.67%	89.03%	

Chi-cuadrada: 31.3135 / Pr: 0.000

Componentes Compilados

Hombres: Asociación de índice EIS con edad al primer encuentro sexual

Primer sexo	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1131	1140	1650		
Primer sexo antes de los 20 años	25.78%	31.83%	42.39%	100.00%	3659
	89.61%	94.11%	91.65%	91.87%	
Primer sexo después de los 20 años / No sexo	33.81%	22.52%	43.67%	100.00%	262
	10.39%	5.89%	8.35%	8.13%	

Chi-cuadrada: 5.6626 / Pr: 0.059

Hombres: Asociación de índice EIS con edad a la primera unión

Primera unión	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1131	1140	1650		
Primera unión antes de los 20 años	39.35%	31.56%	29.09%	100.00%	861
	31.13%	21.24%	14.31%	20.91%	
Primera unión después de los 20 años / No unión	23.02%	30.95%	46.03%	100.00%	3060
	68.87%	78.76%	85.69%	79.09%	

Chi-cuadrada: 99.9771 / Pr: 0.000

Hombres: Asociación de índice EIS con edad al primer nacimiento

Primer nacimiento	Categorías del índice EIS			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
	1131	1140	1650		
Hijo/a antes de los 20 años	35.56%	34.55%	29.89%	100.00%	472
	14.76%	12.20%	7.72%	10.97%	
Primer hijo/a después de los 20 años / No hijo	25.31%	30.65%	44.04%	100.00%	3449
	85.24%	87.80%	92.28%	89.03%	

Chi-cuadrada: 33.0852 / Pr: 0.000

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Anexo 12a: Asociación del índice de género con la experiencia de los eventos seleccionados antes y después de los 20 años en mujeres.

Mujeres: Asociación de índice de Género con edad al primer encuentro sexual

Primer sexo	Categorías del índice			Total	N
	Tradicional	Menos Tradicional	No Tradicional		
	1,894	2,406	958		
Primer sexo antes de los 20 años	32.70%	45.24%	22.06%	100.00%	4619
	89.32%	86.60%	81.76%	86.33%	
Primer sexo después de los 20 años / No sexo	24.70%	44.22%	31.08%	100.00%	641
	10.68%	13.40%	18.24%	13.67%	

Chi-cuadrada: 24.58071 / Pr: 0.000

Mujeres: Asociación de índice de Género con edad a la primera unión

Primera unión	Categorías del índice			Total	N
	Tradicional	Menos Tradicional	No Tradicional		
	1,894	2,406	958		
Primera unión antes de los 20 años	42.56%	43.36%	14.08%	100.00%	2478
	56.37%	40.25%	25.30%	41.86%	
Primera unión después de los 20 años / No unión	23.72%	46.36%	29.92%	100.00%	2782
	43.63%	59.75%	74.70%	58.14%	

Chi-cuadrada: 194.4780 / Pr: 0.000

Mujeres: Asociación de índice de Género con edad al primer nacimiento

Primer nacimiento	Categorías del índice			Total	N
	Tradicional	Menos Tradicional	No Tradicional		
	1,894	2,406	958		
Hijo/a antes de los 20 años	45.15%	42.42%	12.43%	100.00%	2228
	53.46%	35.20%	19.97%	37.42%	
Primer hijo/a después de los 20 años / No hijo	23.51%	46.71%	29.78%	100.00%	3032
	46.54%	64.80%	80.03%	62.58%	

Chi-cuadrada: 236.3472 / Pr: 0.000

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Anexo 12b: Asociación del índice de género con la experiencia de los eventos seleccionados antes y después de los 20 años en hombres.

Hombres: Asociación de índice de Género con edad al primer encuentro sexual

Primer sexo	Categorías del índice			Total	N
	Tradicional	Menos Tradicional	No Tradicional		
	1062	1586	1273		
Primer sexo antes de los 20 años	22.06%	38.60%	39.34%	100.00%	3659
	89.74%	92.89%	92.11%	91.87%	
Primer sexo después de los 20 años / No sexo	28.50%	33.39%	38.11%	100.00%	262
	10.26%	7.11%	7.89%	8.13%	

Chi-cuadrada: 6.4386 / Pr: 0.040

Hombres: Asociación de índice de Género con edad a la primera unión

Primera unión	Categorías del índice			Total	N
	Tradicional	Menos Tradicional	No Tradicional		
	1062	1586	1273		
Primera unión antes de los 20 años	34.79%	41.66%	23.55%	100.00%	861
	32.21%	22.82%	12.55%	20.91%	
Primera unión después de los 20 años / No unión	19.36%	37.25%	43.39%	100.00%	3060
	67.79%	77.18%	87.45%	79.09%	

Chi-cuadrada: 115.8588 / Pr: 0.000

Hombres: Asociación de índice de Género con edad al primer nacimiento

Primer nacimiento	Categorías del índice			Total	N
	Tradicional	Menos Tradicional	No Tradicional		
	1062	1586	1273		
Hijo/a antes de los 20 años	27.27%	45.95%	26.78%	100.00%	472
	13.24%	13.20%	7.49%	10.97%	
Primer hijo/a después de los 20 años / No hijo	22.01%	37.22%	40.77%	100.00%	3449
	86.76%	86.80%	92.51%	89.03%	

Chi-cuadrada: 26.2532 / Pr: 0.000

Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Anexo 13: Caracterización de regiones colombianas, población de 25-29 años.

Variable	Región					
	Atlántica	Oriental	Central	Pacífica	Bogotá DC	Orinoquia/ Amazonia
<i>Población Total</i>	794,771	660,581	899,859	558,000	679,633	99,330
<i>Etnicidad</i>						
Afrodescendiente/Palenquero/Raizal	9.8	0.8	3.6	21.9	1.1	2.7
Indígena	7.7	0.5	1.6	9.3	0.3	15.6
Gitano/ROM	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Ninguno	81.5	97.2	93.5	67.0	96.5	79.5
No informa	1.0	1.4	1.3	1.8	2.1	2.3
<i>Porcentaje de población que no sabe leer ni escribir</i>	3.4	1.4	1.8	2.2	0.5	2.1
<i>Nivel educativo alcanzado</i>						
Ninguno	3.1	1.4	1.6	1.8	0.8	1.9
Primaria	10.7	10.9	10.9	13.2	3.0	17.0
Secundaria	52.3	49.2	50.0	50.7	38.1	52.8
Universidad o más	32.7	36.9	36.0	32.1	55.8	25.8
No informa	1.3	1.7	1.5	2.1	2.4	2.5
<i>Pobreza multidimensional*</i>	26.6	14.6	14.9	21.3	5.7	37.6
<i>Zona de residencia</i>						
Urbana	76.0	77.5	79.6	68.8	99.8	65.9
Rural	24.0	22.5	20.4	31.2	0.2	34.1
<i>Uso actual de método anticonceptivo**</i>						
Sí	32.5	22.7	20.9	21.3	23.9	25.3
No	67.5	77.3	79.1	78.7	76.1	74.7

Fuentes:

Censo de Población y Vivienda, Colombia 2018.

* Encuesta Nacional de Calidad de Vida, 2021

** Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimaciones con tablas de vida usando tablas de vida.

Anexo 14: Regresión multinomial sobre factores asociados a las trayectorias sexuales y reproductivas en mujeres y hombres jóvenes colombianos, 2015.

Variables	Mujeres 25-29 años	Hombres 25-29 años
<i>Trayectoria sexual y reproductiva tardía (base)</i>		
<i>Trayectoria sexual y reproductiva transicional</i>		
Constante	0.237 ***	0.484 ***
Índice de EIS en la escuela		
Bajo	1.029	0.737 ***
Medio	0.936	0.877
<i>Alto (base)</i>	1	1
Índice de creencias y percepciones de género		
Tradicional	2.473 ***	0.989
Menos Tradicional	2.214 ***	1.07
<i>No Tradicional (base)</i>	1	1
Nivel educativo alcanzado		
Secundaria o menos	3.723 ***	2.345 ***
<i>Universidad o más (base)</i>	1	1
Zona de residencia		
Rural	1.41 ***	0.757 ***
<i>Urbana (base)</i>	1	1
Región		
<i>Atlántica (base)</i>	1	1
Oriental	0.912	1.172
Central	0.726 **	1.242 **
Pacífica	0.926	1.442 ***
Bogotá DC	0.738 **	0.934
Orinoquía/Amazonía	1.397	1.967 *
Uso actual de métodos anticonceptivos		
<i>No (base)</i>	1	1
Sí	2.611 ***	1.423 ***

Trayectoria sexual y reproductiva temprana

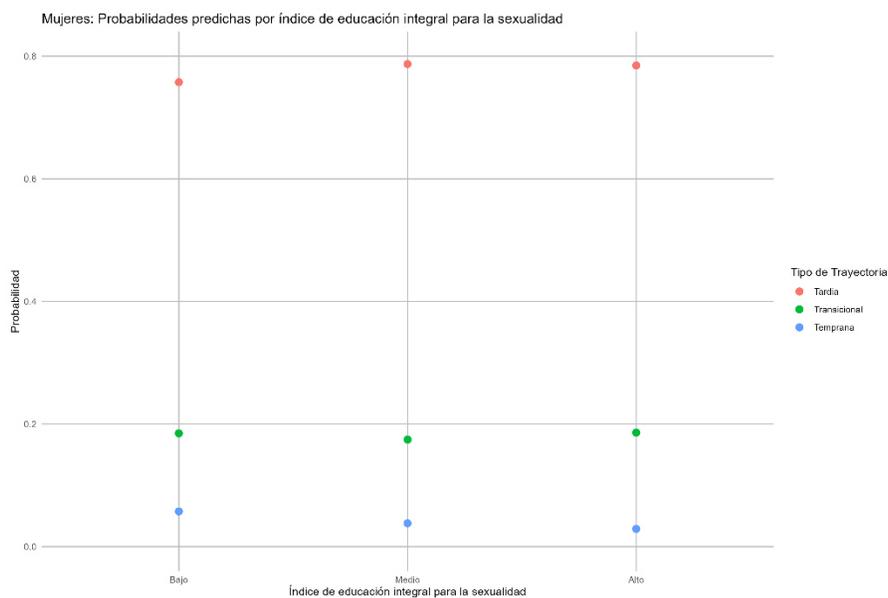
Constante	0.037 ***	0.117 ***
Índice de EIS en la escuela		
Bajo	2.047 ***	1.197
Medio	1.309 **	1.286 **
<i>Alto (base)</i>	1	1
Índice de creencias y percepciones de género		
Tradicional	3.008 ***	1.709 ***
Menos Tradicional	2.151 ***	1.582 ***
<i>No Tradicional (base)</i>	1	1
Nivel educativo alcanzado		
Secundaria o menos	8.45 ***	3.999 ***
<i>Universidad o más (base)</i>	1	1
Zona de residencia		
Rural	1.609 ***	0.883
<i>Urbana (base)</i>	1	1
Región		
<i>Atlántica (base)</i>	1	1
Oriental	0.914	1.564 ***
Central	0.598 ***	1.003
Pacífica	0.947	1.339 **
Bogotá DC	0.642 **	1.188
Orinoquía/Amazonía	1.673 *	1.628 *
Uso actual de métodos anticonceptivos		
<i>No (base)</i>	1	1
Sí	4.722 ***	1.511 ***
Log likelihood	5163.465	4719.073
AIC	10378.93	9490.147
Desviación residual	10326.93	9438.147
n	5,260	3,921
Valores no especificados	0	0

* p<0.1 ; ** p<0.05 ; *** p<0.001

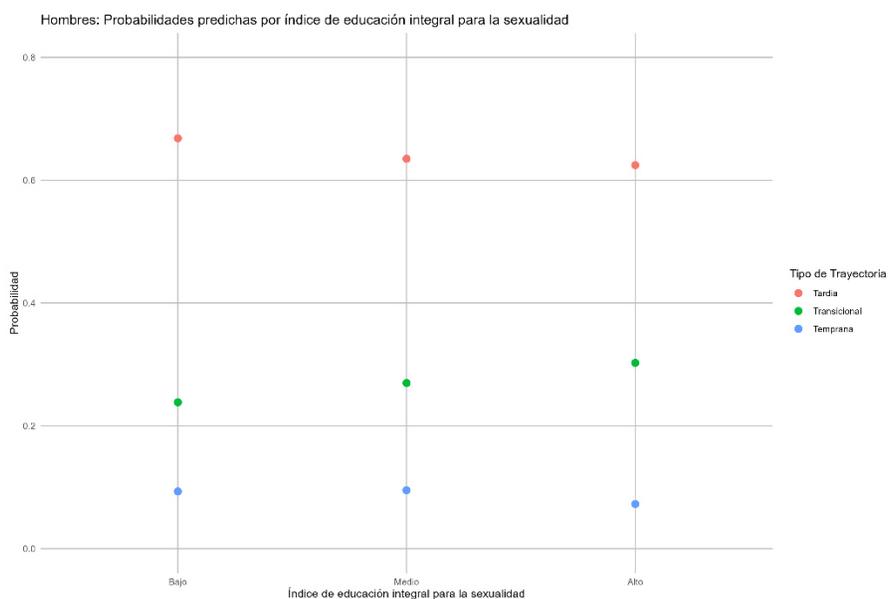
Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015.

Anexo 15: Probabilidades predichas por tipo de trayectoria según nivel de recepción de contenidos de EIS en la escuela en mujeres y hombres colombianos jóvenes selectos¹⁵, 2015.

Mujeres



Hombres

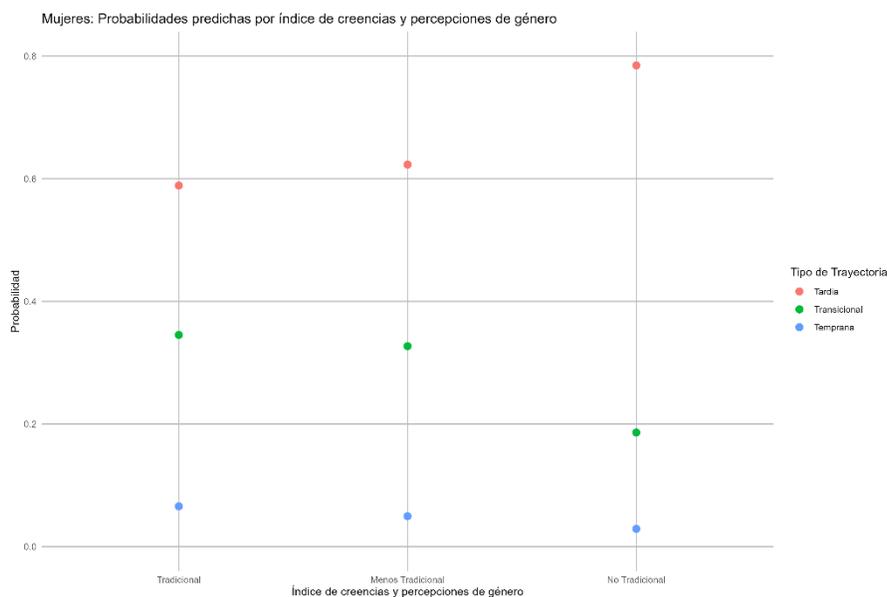


Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimaciones realizadas con paquete ggeffects de R.

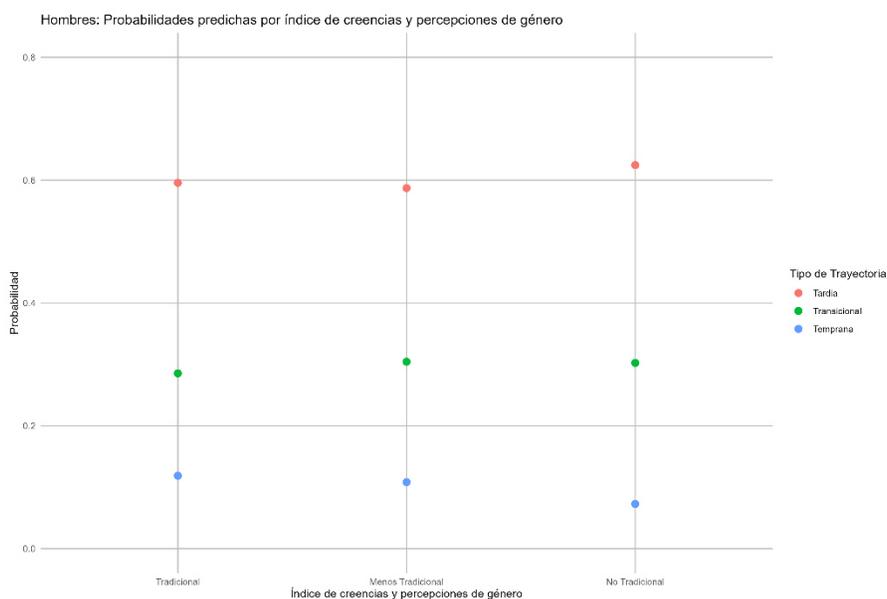
¹⁵ Individuos selectos son aquellos que habitan en zonas rurales, que residen en la región Atlántica, con nivel educativo universitario, con creencias y percepciones de género no tradicionales, que no usan métodos

Anexo 16: Probabilidades predichas por tipo de trayectoria según nivel de creencias y percepciones de género en mujeres y hombres colombianos jóvenes selectos¹⁶, 2015.

Mujeres



Hombres



Fuente: Cálculos propios con Bases de datos Individuales de Mujeres y Hombres. ENDS 2015. Estimaciones realizadas con paquete ggeffects de R.

¹⁶ Individuos selectos son aquellos que habitan en zonas rurales, que residen en la región Atlántica, con nivel educativo universitario, con creencias y percepciones de género no tradicionales, que no usan métodos