

Transversalización de la Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género,  
en el Área de Gestión Social y Comunitaria en la  
IED María Mercedes Carranza J.T.

Angie Jiménez Parrado  
Katherin Moreno Garcia

Tutor: John Jairo Sastre Ardila

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Educación Comunitaria  
con énfasis en DDHH

Bogotá D.C, Colombia  
2026

## Dedicatoria

*A la Institución Educativa María Mercedes Carranza y la comunidad carrancista...*

*Este trabajo no nace solo de la academia o de teorías, nace sobre todo de ustedes. De cada paso compartido en los pasillos, de cada voz que se atrevió a preguntar, de cada sonrisa que rompió el cansancio, de cada silencio que también nos dijo mucho.*

*A las y los estudiantes que fueron el corazón vivo de este proceso. Gracias por la confianza, por elegir el encuentro en vez de la barrera, por enseñarnos que investigar también es abrazar, equivocarse y volver a intentar; gracias por cada abrazo que sostuvo, por cada risa que alivió, por cada pregunta, incluso por cada desacuerdo que nos obligó a buscar otras formas de enseñar. Ustedes hicieron de este camino algo profundamente humano.*

*A las maestras y maestros, gracias por abrir los espacios, por cuidar los tiempos, por creer en lo que hacíamos aún cuando apenas estaba tomando forma. Gracias por sus palabras de aliento, por su presencia y por sostener este proceso en medio del correr diario.*

*Y al colegio, que nos recibió aún en los días más difíciles, cuando llegábamos corriendo, cansadas, con más dudas que certezas, a veces sin lo suficiente para el pasaje o el almuerzo, pero siempre encontrando en sus aulas una forma de refugio. Aquí aprendimos que el conocimiento también se construye desde el afecto, que el cansancio puede transformarse en alegría, y que salir con el corazón lleno, es quizá, el mejor resultado de esta investigación.*

*Este trabajo es de ustedes, porque en cada página late algo de lo que fuimos juntas y juntos.*

### *Agradecimientos*

*Agradezco a mi hijo por su paciencia y amor infinitos. Por cada momento en el que supo esperar. Esos momentos en los que dejó en pausa nuestros juegos y arrunchis, mientras yo le decía 'ya voy'. Mathis, este proceso también es tuyo, porque tu forma de amar me recordó una y mil veces por qué valía la pena no rendirme.*

*A mi mejor amigo, quien es mi esposo, gracias por caminar a mi lado. Su paciencia y apoyo fueron mi combustible. Gracias por ser mi hogar.*

*Agradezco a mi familia por su compañía constante, por estar en lo pequeño y en lo grande, por escuchar, por comprender cuando más lo necesité. Su presencia ha sido fundamental para mí .*

*Manifiesto mi gratitud a esas amistades que con escucha amorosa acompañan. Su cariño fue ese hilo invisible que siempre me sostuvo.*

*Celebro este camino que también me regaló la posibilidad de conocer otras personas y otros lugares. Gracias porque recorrí senderos que jamás imaginé transitar.*

*Y agradezco también a esa niña interior que un día soñó con ser maestra. La que jugaba a enseñar a sus muñecos. Gracias por no renunciar a ese sueño, por sostenerlo incluso en silencio, este logro también te pertenece.*

*Katherin Dayhan Moreno Garcia.*

*Estos agradecimientos quiero hacerlos despacio, como quien teje con cuidado cada hilo que le sostuvo.*

*A mi mamá Nancy y a mi papá Arturo. Gracias por las risas que aligeraron los días, por los abrazos que me sostuvieron sin pedir explicaciones, por los momentos 'sencillos' que terminaron siendo los más grandes, como compartir un almuerzo en medio de la música mientras nos preguntábamos "A ver, ¿Quién canta esa canción?". Por estar también en las tensiones, en los silencios incómodos y en lo que no siempre fue fácil; por último, agradezco su enseñanza en entender que el amor también es presencia, paciencia y constancia.*

*A mi hermana Alexandra, por caminar conmigo en todas las versiones de este proceso. Por las lágrimas compartidas en transmilenio, por las llamadas que sostenían los días, por escuchar aún cuando ya no había mucho que decir. Pero también agradezco por la risa, por las palabras que llegaban justo cuando hacían falta, por ese "Hagáale nenis, que usted puede" que se volvió impulso. Gracias por estar desde lo más frágil hasta lo más resplandeciente y por no soltarme ni en la distancia, ni en el cansancio.*

*A quienes fueron sostén en este camino, gracias por enseñarme que la amistad y el amor es un lugar que se construye. Gracias por la risa que se volvía aire y por acompañarme sin hacerme pequeña; por quedarse aún en lo incomodo, en lo que no tenía respuestas rápidas y también por interpelarme aprendiendo qué significa estar para el otro y dejarse estar.*

*Este camino no lo caminé sola.*

*Fue risa y fue nudo,*

*fue abrazo y fue distancia,*

*fue pregunta y también respuesta.*

*Y en cada uno de ustedes, queda tejido este logro.*

*-Angie Lorena Jiménez*

## ÍNDICE

Abreviaturas	9
Sobre la escritura de este proceso...	10
Introducción	11
Capítulo 1: Aproximaciones iniciales a la investigación	13
1. Planteamiento del problema	13
1.1.1 Contradicción de la Educación Sexual Integral (ESI) en la Práctica	14
1.1.2 La Relación Intrínseca Entre los Altos Índices de Violencia y la Limitada Educación Sexual Sin Perspectiva de Género	16
1.2 Objetivos del Proyecto Pedagógico	19
1.3 Justificación	20
1.4 Estado del Arte	21
1.4.1 Políticas, Marcos Normativos y Prácticas en Educación Sexual Integral	21
1.4.2 Estudios que Abordan la Educación Sexual Integral desde una Perspectiva de Género.	25
Capítulo 2: Estructura conceptual	28
2.2 Marco Teórico - Conceptual	28
2.2.1 Aproximaciones al Cuerpo desde el Poder y la Escuela	29
2.2.2 El Cuidado en la Escuela	33
2.2.3 Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género.	37
Capítulo 3: Ruta Metodológica	44
3.1 Marco Metodológico	44
3.1.1 Enfoque de la Investigación	44
3.1.2 Tipo de Investigación	45
3.1.3 Quienes nos Acompañaron en el Proceso	46
3.1.4 Obtención y Recolección de Información	46
Técnicas de Investigación	47
Instrumentos de Investigación	49
3.2 Procedimiento de Investigación	50
3.3 Desarrollo Metodológico	53
3.3.1 Fase I: Deconstrucción	53
Momento I (2023-2) Exploración Inicial	53
Momento II (2024-1) Desenmascarando las Violencias Basadas en Género	54
Momento III (2024-2) Diálogos y Experiencias sobre ESI	55
Momento IV (2025 - 1) Voces, Cuerpos y Emociones	58
3.3.2 Fase II: Reconstrucción	62
Momento V (2025-2) Cuestionamientos Sobre Estereotipos de Género	62
3.3.3 Fase III: Evaluación	71

Momento VI (2026-1) ¡Cartas al Sur!	71
Momento VII (2026-1) De la Trayectoria al Aula	76
Capítulo 4: Hallazgos y Análisis de la Transversalización Curricular.	84
4.1 Aportes de la Transversalización Curricular	84
4.2 Experiencias, Tensiones y Oportunidades	86
4.3 Alcances de la Transversalización Curricular desde las Percepciones de las y los Estudiantes	89
5. Percepciones Finales	94
6. Recomendaciones	95
7. Referencias Bibliográficas	97
8. Anexos	101

## Tabla de Figuras

Figura 1 Perspectiva de género	40
Figura 2: Mapa de la Cartografía emocional	49
Figura 3: Taller Violencias Basadas en Género (VBG)	54
Figura 4: Murales de escritura colectiva	56
Figura 5: Taller Escritura de microcuentos	57
Figura 6: Espacios de diálogo entre estudiantes	58
Figura 7: Corpografías elaboradas por estudiantes	60
Figura 8: Taller corpografía	61
Figura 9: Taller ‘Jardín de flores chuecas’	62
Figura 10: Galería inicial ‘El precio del objeto’	65
Figura 11: Galería inicial ‘El precio del objeto’	65
Figura 12: Taller Reescritura de cuentos tradicionales	66
Figura 13: Mapa de emociones en el colegio MMC	67
Figura 14: Tejidos realizados por estudiantes 1002 JT	68
Figura 15: Actividad de collages	68
Figura 16: Cartas elaboradas por estudiantes de 1002 J.T	69
Figura 17: Galeria final por estudiantes de 1002 JT	
Figura 18: Galeria final por estudiantes de 1002 JT	
Figura 19 :V Encuentro de Psicología Feminista y con Perspectiva de Género	72
Figura 20:carta elaborada por estudiante de 1102 J.T	72
Figura 21 :Carta escrita por Virginia Grosso participante del V Encuentro de Psicología Feminista y con Perspectiva de Género	
Figura 22:Estudiantes de 1102 J.T leyendo sus cartas	75
Figura 23:V Encuentro de Psicología Feminista y con Perspectiva de Género	76
Figura 24:V Currículo transversalizado	79
Figura 25: Lectura de noticias	81
Figura 26: Socialización de noticias sobre la adopción en parejas igualitarias.	82
Figura 27: Lectura de cartas 1102	83

## Tabla de Tablas

Tabla 1: Ruta metodológica del proceso investigativo	51
Tabla 2: Secuencia Didáctica	63
Tabla 3: Hallazgos secuencia didáctica	71
Tabla 4: Currículo pedagógico vigente área de Gestión Social	77
Tabla 5: Actividades de transversalización	80

## Abreviaturas

**CONPES** — Consejo Nacional de Política Económica y Social

**DDHH** — Derechos Humanos

**DDSSRR** — Derechos Sexuales y Reproductivo

**EIS** — Educación Integral en Sexualidad

**ESI** — Educación Sexual Integral

**ETS** — Enfermedades de Transmisión Sexual

**IAP** — Investigación Acción Pedagógica

**IED** — Institución Educativa Distrital

**INEM** — Instituto Nacional de Educación Media Diversificada

**ITS** — Infecciones de Transmisión Sexual

**OMS** — Organización Mundial de la Salud

**RKSK** — Rashtriya Kishor Swasthya Karyakram (Programa de Salud Adolescente en India)

**UNESCO** — Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**UNFPA** — Fondo de Población de las Naciones Unidas

**UNICEF** — Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

**VBG** — Violencias Basadas en Género

**VIH** — Virus de la Inmunodeficiencia Humana

### *Sobre la escritura de este proceso...*

El modo de escritura en este documento lo asumimos desde una voz narrativa en primera persona plural. Así pues, la persona que nos leerá encontrará un ‘nosotras’ para reconocer que este trabajo está atravesado por la vivencia pedagógica de quienes investigamos. Esta decisión no implica alejarnos del campo académico, sino situarnos en él desde una forma de escritura que articula la teoría con lo ocurrido en el aula.

De esta forma, proponemos una manera de escribir que incorpora la experiencia como parte del proceso de construcción del conocimiento. En perspectiva con lo planteado por bell hooks (2021), se reconoce que enseñar y aprender, también involucra lo que se vive, se siente y se piensa en los espacios educativos.

Desde allí, la persona que nos acompaña en la lectura se encontrará una escritura que transita entre lo académico y lo experiencial, en la que el ‘nosotras’ es una forma de posicionarnos dentro de la investigación y frente a la escuela. Lo que presentamos en este proyecto pretende dar cuenta de lo vivido desde una lectura situada abierta a matices, tensiones y preguntas. A su vez esta manera de escribir, se nutre de las voces que emergen en el aula, especialmente aquellas recogidas en los diarios de campo como un reconocimiento de que dichas vivencias también dan forma a lo que se piensa y se escribe. Del mismo modo, el texto se construye como un tejido entre experiencias, reflexiones y voces que dan cuenta del proceso vivido.

## Introducción

Hablar de Educación Sexual Integral con perspectiva de género en la escuela es abrir la puerta a preguntas que durante mucho tiempo han permanecido en silencio. Es reconocer que en las aulas no solo circulan contenidos, sino también experiencias, creencias, emociones y formas de habitar el mundo que se entrecruzan en cada encuentro. En este escenario, la ESI<sup>1</sup> se configura como un espacio vivo, donde las palabras, los cuerpos y las relaciones comienzan a leerse de otras maneras, dando lugar a nuevas comprensiones sobre el respeto, la diferencia y la convivencia.

Este trabajo surge desde la experiencia en el aula, en medio de conversaciones, tensiones, silencios y preguntas que fueron marcando el camino de la investigación. Más que respuestas cerradas, se propone abrir la reflexión a como la ESI con perspectiva de género atraviesa la vida escolar como una dimensión que incide en la manera en que las y los estudiantes, se relacionan, se reconocen y comprenden el mundo que habitan.

De este modo, la lectura del documento estará dividida en 4 capítulos. En el primero recogemos las *aproximaciones iniciales a la investigación*, situando el proyecto en el contexto educativo. A partir de ello, se delimita el horizonte del trabajo, desde las inquietudes que emergen de la experiencia pedagógica y que dan lugar a la propuesta investigativa. Presentamos los elementos que permiten ubicar el punto de partida del proceso donde se desarrolla el planteamiento del problema, la pregunta que orienta el estudio, los objetivos, la justificación y el estado del arte.

En el segundo capítulo *Estructura conceptual*, presentamos el marco teórico - conceptual que sustenta el trabajo. En este apartado realizamos un recorrido donde establecemos tres categorías conceptuales que orientan el análisis, *aproximaciones al cuerpo desde el poder y la escuela*, *El cuidado en la escuela* y *Educación Sexual Integral con perspectiva de género*.

---

<sup>1</sup> En adelante, se empleará la sigla ESI para referirse a la Educación Sexual Integral.

En el tercer capítulo, *Marco metodológico*, exponemos la ruta que orientó la investigación. Aquí, presentamos el enfoque cualitativo desde el cual construimos este proyecto pedagógico, así como la Investigación Acción Pedagógica como horizonte metodológico en este proceso. Este estudio lo llevamos a cabo en tres fases *Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación*, las cuales se despliegan en siete momentos que corresponden a las distintas intervenciones en el aula.

En el cuarto capítulo *Hallazgos y análisis de la transversalización curricular*, damos cuenta de las reflexiones que emergieron en esta experiencia investigativa, interpretadas en torno a las categorías de análisis. En este apartado, mostramos la importancia y el impacto de la transversalización curricular dentro de la escuela, especialmente en la articulación de la ESI con perspectiva de género desde diferentes asignaturas y como esta se manifiesta en las interacciones, tensiones y posibilidades que surgen en la vida escolar.

Por último, dejamos unas consideraciones finales sobre el contenido abordado. Estas no las dejamos como puntos finales, sino como aportes que invitan a continuar explorando, cuestionando y ampliando el conocimiento alrededor de la transversalización curricular.

## Capítulo 1: Aproximaciones iniciales a la investigación

En este capítulo iniciamos el recorrido de la investigación, invitando al lector a adentrarse en el camino que hemos construido. Se presenta el planteamiento del problema a partir de dos ejes: inicialmente la tensión entre el reconocimiento normativo de la Educación Sexual Integral y su implementación en las instituciones educativas, posteriormente la relación entre la persistencia de violencias basadas en género y las limitaciones en su desarrollo. Este análisis se nutre de referentes globales, nacionales y locales, así como de la experiencia en la IED María Mercedes Carranza J.T<sup>2</sup>.

En segundo lugar, damos a conocer los objetivos del proyecto pedagógico, tanto el general como los específicos, los cuales orientan este proceso investigativo. Luego, se muestra la justificación, en la que argumentamos la relevancia de la investigación en términos pedagógicos, sociales e institucionales. En este punto resaltamos la importancia de construir propuestas educativas que reconozcan a los estudiantes dentro de la construcción de las mismas, así como la necesidad de generar procesos formativos que integren el cuerpo y las relaciones desde una perspectiva de cuidado.

Para finalizar el capítulo presentamos el estado del arte, mismo que se organiza en dos apartados, en primer lugar nos acercamos a las políticas, los marcos normativos y las prácticas en torno a la Educación Sexual Integral, entendida no como algo acabado, sino como un campo vivo, en constante disputa y construcción. Por último, dialogamos con los estudios que han pensado la Educación Sexual Integral desde una perspectiva de género.

### 1. *Planteamiento del problema*

El presente planteamiento del problema, tendrá en cuenta algunos aspectos que consideramos fundamentales para la investigación. En primer lugar: (1). La contradicción de la educación sexual integral (ESI) desde el punto de vista de su regulación legal y las limitaciones de su alcance en las prácticas y condiciones reales en las que se implementa. (2). La relación intrínseca entre los altos índices de violencia y la limitada educación sexual sin perspectiva de género. Esto se sustenta en cifras obtenidas de distintos países lo cual

---

<sup>2</sup> J.T: Jornada Tarde

permite hacer una comparación y observar patrones en común a nivel global, regional y local.

### 1.1.1 *Contradicción de la Educación Sexual Integral (ESI) en la Práctica*

En los últimos años, la ESI ha ocupado un lugar más visible para la sociedad, su reconocimiento como un derecho humano esencial en el desarrollo de las personas, como lo menciona la Organización Mundial de la Salud (2023), aporta a la niñez y adolescencia de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les ayudan a proteger su salud y desarrollar relaciones respetuosas.

Sin embargo, en la práctica, la ESI tiene limitaciones. Esto lo podemos notar en el informe *Journey towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report* (UNESCO, 2018) donde se menciona que, aunque el 85% de los países dice incluir la educación sexual en los currículos escolares, esta suele reducirse a enfoques biologicistas, dirigido a la anatomía netamente reproductiva y la prevención del embarazo o de infecciones de transmisión sexual. De esa forma, se dejan por fuera de la conversación aspectos importantes como el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, el consentimiento, las relaciones afectivas, la perspectiva de género y por último, pero no menos importante, las emociones.

El limitado alcance de la educación sexual ha sido observado en distintas regiones del mundo. Según la UNESCO

En India y Kenya, existen políticas que reconocen la educación sexual como un componente clave del bienestar adolescente: en India, el Programa Adolescente de Salud Reproductiva y Sexual (RKSK) busca brindar información y servicios sobre salud sexual en escuelas seleccionadas. Mientras que en Kenya, la Política Nacional de Salud Reproductiva y Sexual para Adolescentes, establece la educación sexual integral como parte de la salud juvenil. No obstante, la implementación sigue siendo desigual, esto se refleja en que solo el 37 % de los jóvenes en África Subsahariana demuestra conocimientos sobre prevención del VIH, y en países de ingresos bajos y

medios se registran unos 21 millones de embarazos entre adolescentes de 15 a 19 años, cada año, muchos de ellos no deseados. (UNESCO, 2021).

América Latina y El Caribe no son distantes de lo que hemos mencionado con anterioridad, pues un estudio regional del UNFPA y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO señala que existe una brecha enorme entre lo que dice el papel y lo que sucede en las aulas. Países como Chile y Argentina, cuentan con un marco normativo específico que reconoce la ESI (en el caso de Chile con la Ley 20.418 y en Argentina la Ley 26.150). Sin embargo, aunque contemplan unos planes curriculares, estos no son claros. Su práctica depende de las decisiones tomadas por la institucionalidad, generando así vacíos curriculares, una educación sexual tardía en infantes y adolescentes y además impidiendo que dialogue con sus realidades (UNESCO & UNFPA, 2018; UNESCO, 2019).

En Colombia también existe esta contradicción entre el marco normativo y la práctica educativa, pese a que se cuenta con leyes que promueven los derechos sexuales y reproductivos (DDSSRR) como 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 (Congreso de la República, 2013).

En este sentido, el decreto 1965 de 2013 el cual regula esta ley, menciona en su artículo 26 “El desarrollo de acciones para la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” (Sistema Único de Información Normativa, 2013), del mismo modo, el artículo 36 profundiza sobre las acciones de promoción a nivel nacional, distrital y escolar.

En esta línea, el comité escolar asume un papel importante, en el fortalecimiento de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y la ciudadanía, los cuales deben responder a las necesidades socioculturales del contexto y garantizar el acceso de niñas, niños y adolescentes a información basada en evidencia científica que favorezca la toma de

decisiones autónomas sobre su sexualidad y sus proyectos de vida aún así, la aplicación de este decreto es limitada.<sup>3</sup>

Sin embargo, Brisson y Pérez (2024) señalan que, aunque, el 84,2 % de jóvenes entre 10 y 24 años han recibido educación sexual en la escuela, solo el 63,3 % sabe cómo acceder a servicios de salud sexual y reproductiva y apenas el 49,7 % conoce sus derechos. Son cifras que reflejan una realidad palpable en las aulas. Se habla de sexualidad, pero casi nunca se habla de derechos, emociones, ni de cómo el cuerpo está atravesado por todo esto.

### *1.1.2 La Relación Intrínseca Entre los Altos Índices de Violencia y la Limitada Educación Sexual Sin Perspectiva de Género*

En el mundo, aproximadamente una de cada tres mujeres ha vivido violencia física y/o sexual en algún momento de su vida, y alrededor del 11 % de mujeres mayores de 15 años sufrió violencia por parte de sus parejas en el último año, según estimaciones de la OMS y organizaciones de Naciones Unidas (OMS, 2025).

Colombia no es un país ajeno a esta realidad, la violencia basada en género continúa siendo una problemática estructural. De acuerdo a las cifras presentadas por la Fiscalía General de la Nación, la Defensoría del pueblo realiza un consolidado de *Panorama de las violencias de género en Colombia*, donde entre enero y mayo de 2025, se registraron 352 feminicidios, 16 transfeminicidios, 7302 casos de violencia intrafamiliar y 6401 delitos sexuales (Fiscalía General de la nación, como se citó en la Defensoría del pueblo, 2025).

Es así como ubicamos que el país ha lamentado casos como: el de Yuliana Samboní (Niña indígena del pueblo Yanacona, víctima de feminicidio), Rosa Elvira Cely (Mujer víctima de feminicidio, dio lugar a la Ley 1761 de 2015), Valentina Trespalacios (DJ e influencer colombiana, víctima de feminicidio a manos de su pareja de nacionalidad extranjera) y Sara Millerey (Mujer víctima de transfeminicidio) junto a otros casos que han conmocionado al país. Estos casos no pueden entenderse como hechos aislados, sino como expresiones extremas de una violencia que se reproduce en diferentes escenarios, entre ellos la escuela.

---

<sup>3</sup> Revisar artículo 36 del decreto 1965 de 2013, punto 3 literal c y d.  
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>.

Respecto al contexto distrital, el Observatorio de Convivencia Escolar, menciona que la violencia sexual constituye el principal tipo de violencia reportado por estudiantes mujeres con un 17, 41%, mientras se registra con un 34, 01% que los tipos de discriminación más reportados son por género, identidad y expresión de género, además de un 6,09% por orientación sexual y un reporte de 126 casos de maternidad y paternidad temprana (OBCE, 2025).

Los elementos presentados hasta el momento confluyen en el contexto de la IED María Mercedes Carranza J.T, lugar donde hemos realizado un acompañamiento junto a estudiantes de ciclo V (entendiéndose como grados décimo y undécimo) y mujeres de noveno a once, en talleres con enfoque de género. A raíz de esta inmersión, se pudo evidenciar por medio de conversaciones con profesoras/es e inquietudes manifestadas por parte de estudiantes que la Educación Sexual Integral con perspectiva de género no se desarrolla de manera transversal en el currículo o dentro de proyectos pedagógicos, sino de manera aislada en escasos talleres alternos a las materias.

Del mismo modo, observamos insultos, expresiones despectivas relacionadas con la orientación sexual, reproducción de estereotipos de género y enfrentamientos verbales y/o físicos dentro de las formas de relacionamiento de las y los estudiantes.

Estas formas de interacción violenta simbólica y relacional a nivel local y los índices globales de violencia pueden vincularse a la falta de una Educación Sexual Integral con perspectiva de género. Como lo menciona Morgade (2011) en su obra *Toda educación es sexual hacia una educación sexuada justa*, “el acceso a educación sexual constituye la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones de vulneración de derechos, como la violencia, abuso, maltrato contra los niños, que orientan hacia la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias” (p.14). La ESI permite mirar críticamente las desigualdades, invita a cuestionar los estereotipos de género y siembra las bases para la construcción de vínculos más respetuosos y cuidadosos en los espacios educativos.

A nivel local, hay una desconexión pedagógica entre la educación sexual integral y el currículo e incluso en el área de gestión social y comunitaria. Esto no permite abordar los

temas en cuestión de manera más profunda y clara, ni entenderlos desde otras dimensiones en las distintas materias del colegio. Por este motivo, vemos la necesidad de que la ESI no se entienda solo como un proyecto de convivencia manejado por medio de talleres aislados, sino que se implemente dentro las asignaturas.

A partir de las situaciones anteriormente mencionadas, nos surge la siguiente pregunta:

- ¿Cómo transversalizar la educación sexual con perspectiva de género en el currículo del área de gestión social y comunitaria del ciclo V, en la IED María Mercedes Carranza J.T?

## 1.2 *Objetivos del Proyecto Pedagógico*

- Objetivo General.

Diseñar un currículo crítico que transversalice el área de Gestión Social y Comunitaria con áreas afines, teniendo en cuenta la educación sexual con perspectiva de género, para ciclo V grados décimo y undécimo de la IED Maria Mercedes Carranza J.T.

Objetivos Específicos.

- Caracterizar las percepciones, necesidades y experiencias de las y los estudiantes del ciclo V, frente a los derechos sexuales y reproductivos, las emociones y las relaciones de género en el contexto escolar.
- Planear una secuencia didáctica que vincule la educación sexual integral con perspectiva de género con el área de gestión social y comunitaria.
- Identificar los alcances del currículo implementado a partir de los resultados obtenidos en su aplicación.

### 1.3 *Justificación*

El corazón de esta investigación palpita en la posibilidad de conectar la educación sexual integral con el tejido escolar de la IED María Mercedes Carranza J.T. Esta experiencia investigativa revela tensiones sociales, culturales e institucionales en torno a la sexualidad, la perspectiva de género y los derechos sexuales y reproductivos. Pese a las normas vigentes, logramos evidenciar vacíos pedagógicos en la apropiación de la ESI y dificultades para su implementación contextualizada en el currículo escolar.

En esta búsqueda, deseamos comprender los alcances de la transversalización de la educación sexual integral con perspectiva de género en el área de gestión social y comunitaria a partir de la construcción de conocimientos que surgen del vínculo con las y los estudiantes; y de los contenidos que, junto a ellas/os, se ha visto la necesidad de abordar. De esta forma, se puede aportar a una educación sexual integral que les reconozca como sujetos de derechos, con historias, emociones y necesidades propias.

En ese sentido, la investigación adquiere relevancia al generar huellas que trascienden lo descriptivo para convertirse en aportes capaces de orientar la toma de decisiones institucionales y de abrir caminos para el diseño de estrategias pedagógicas más sensibles, conscientes y acordes con las necesidades de la comunidad educativa, donde la participación estudiantil ocupe un lugar central en lo que se enseña y en su forma de hacerlo.

Desde la perspectiva de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos, entendemos que así como las letras y los números han sido históricamente reconocidos como saberes fundamentales de la escuela, la educación sexual integral debe reconocerse como parte esencial de la vida. La licenciatura apuesta por esos saberes que parecen invisibilizados y es allí donde la ESI cobra sentido, permitiendo poner en palabras aquello que tradicionalmente ha sido silenciado. Es por eso que necesitamos empezar a nombrar el cuerpo, las emociones, los límites y las relaciones.

## 1.4 *Estado del Arte*

El presente estado del arte se propone desde una revisión reflexiva y crítica del conocimiento existente; es un recorrido por las voces que antes ya habían pensado, investigado y problematizado la educación sexual integral y la perspectiva de género. En esta parte se reconocen las preguntas formuladas y los silencios que aún persisten en el campo académico.

Este recorrido se organiza en dos apartados, el primero integra informes de organizaciones internacionales que ofrecen orientaciones y lineamientos sobre cómo debería desarrollarse la Educación Sexual Integral y explora los marcos normativos nacionales relacionados. En un segundo momento, se presentan los estudios en los cuales se incorpora la perspectiva de género, analizando cómo la educación sexual es atravesada por desigualdades, relaciones de poder y construcciones sociales. En este último segmento también se incluyen trabajos que apuestan por hacer posible las condiciones óptimas para la realización de la ESI, haciendo una aproximación a este tipo de educación y aportando claves para comprender el problema de investigación.

### 1.4.1 *Políticas, Marcos Normativos y Prácticas en Educación Sexual Integral*

El informe de la Unesco (2021) *The journey towards comprehensive sexuality education*, nos sirve como antecedente internacional y comparativo, ya que nos muestra un panorama amplio, compartido por distintos países y sus respectivos sistemas educativos. El documento menciona que aunque existen distintos marcos normativos sobre sexualidad, no se garantiza su implementación de calidad.

Desde esta mirada que propone la UNESCO, la educación sexual integral es un camino en construcción, es por ello que son necesarios los siguientes aspectos:

- Leyes y políticas: El marco propicio para la presentación de servicios educativos.
- Cobertura: El alcance de la prestación de servicios a nivel escolar.
- Currículos: Amplitud, calidad y relevancia del contenido.
- Enseñanza: Qué tan bien preparados están los docentes y qué tan bien enseñan ESI de calidad.

- Entorno propicio: El entorno escolar más amplio, la comunidad y el apoyo o compromiso político. (2021 p.6)

En *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia* de la UNESCO de 2018, se busca apoyar a las autoridades educativas y de salud en la creación e implementación de programas de educación integral en sexualidad dentro y fuera de las escuelas, donde se apoyen a las niñas, niños y jóvenes con conocimientos, actitudes y habilidades que permitan entender sus derechos.

El documento realiza una evaluación de evidencia científica, consultas participativas y una revisión de currículos, a través de lo cual menciona que la ESI busca formar en valores, habilidades y actitudes que permitan tomar decisiones informadas y libres sobre la sexualidad. El trabajo resalta el rol del docente dentro de estas orientaciones para acompañar temas sensibles, además puntualiza que la ESI no aumenta la actividad sexual temprana; por el contrario, fomenta comportamientos más seguros y reduce embarazos no deseados, infecciones de transmisión sexual (ITS), enfermedades de transmisión sexual (ETS) virus de inmunodeficiencia humana (VIH).

Estos informes nos permiten evidenciar que las dificultades observadas en el contexto local no son temas aislados ni excepcionales, sino parte de la problemática global. Del mismo modo, proponen la educación sexual como un eje transversal en las/os estudiantes, como factor que atraviesa lo político, lo ético, lo emocional, lo social y lo pedagógico, no como asignatura, sino como práctica cotidiana.

En ese sentido, Cavazotti (2021) en el texto *Chile, Colombia y Ecuador: educación sexual en convenciones internacionales e iniciativas estatales*, aborda el desarrollo del marco legal de cada país en torno a la ESI; por medio de un análisis descriptivo que cruza la base de datos de los países en mención. En cuanto a Colombia, señala que aunque la educación sexual es obligatoria, sus iniciativas suelen ser aisladas y no se crean programas transversales o integrales como los de Chile.

Sin embargo, Cavazotti resalta que ya se ha ido mejorando su implementación debido a sentencias como la de Sergio Urrego, víctima de discriminación escolar por su orientación

sexual. Tras este caso surgió la *sentencia T-478 de 2015*, que evidenció cómo los prejuicios de género en el contexto escolar pueden convertirse en formas de violencia institucional. La corte constitucional reconoció la responsabilidad del colegio en la vulneración de derechos fundamentales y ordenó por medio de la *Ley 1620 de 2013* fortalecer la educación sexual para la mitigación de violencia escolar desde un enfoque de derechos y no discriminación.

Esta ley se constituye en un marco normativo fundamental para este proyecto, pues reconoce la educación para la sexualidad como una responsabilidad institucional articulada a la formación en derechos humanos. Propone mecanismos para prevenir y atender el acoso, la violencia, y la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes en los colegios.

Es importante mencionar que existen unas normativas que anteceden la *Ley 1620 de 2013*. Por un lado, existe La *Resolución 3353 de 1993* que establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de la educación sexual dirigidos a la educación básica del país. Del mismo modo, la *Ley General de Educación Nacional Ley 115 de 1994* en su artículo 14, literal e), menciona la obligatoriedad de “La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad”. Tenemos también el *Código de Infancia y Adolescencia*, que menciona en su artículo 45, numeral 10 sobre “Orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja”. Sin embargo, en toda la extensión normativa de dichos documentos, la educación sexual se limita a estos apartados desde un enfoque biologicista y para la reproducción.

Estos lineamientos del marco legal inicial asignan a la escuela la responsabilidad de incorporar la educación sexual dentro de sus procesos pedagógicos. Tal es el caso de la *sentencia T- 440 de 1992*, siendo uno de los primeros pronunciamientos de la Corte Constitucional sobre la educación sexual en el ámbito escolar. Esta la reconoce como un componente necesario para el desarrollo integral en la niñez y la adolescencia. En esta decisión, la Corte afirmó que la educación sexual debe impartirse desde una perspectiva formativa, respetuosa y acorde con el proceso educativo, haciendo frente a las posturas que buscan excluirla de la escuela.

Teniendo en cuenta las leyes mencionadas con anterioridad, la *Política Nacional de sexualidad, Derechos sexuales y Derechos Reproductivos (DDSSRR)*, impulsada por el Ministerio de Salud, plantea que el Estado, la escuela y la comunidad tienen la responsabilidad de garantizar los DDSSRR, promoviendo procesos educativos que superen visiones moralistas, preventivas o biologicistas. Esta política reconoce la sexualidad como una dimensión central del desarrollo humano y la sitúa desde un enfoque de derechos, autonomía y equidad. Sin embargo, en el contexto escolar ha sido poco implementada en el currículo.

Para entender el desarrollo humano dentro de la ESI, es necesario abordar la dimensión emocional y para ello es fundamental la *Ley 2503 de 2025*, la cual crea de manera obligatoria la Cátedra de Educación Emocional, impartida en preescolar, básica y media. Ésta define la educación emocional como un proceso continuo que acompaña el desarrollo cognitivo y social, fortaleciendo competencias para el bienestar personal y comunitario. La norma refuerza la urgencia de trabajar estratégicamente con las emociones en el contexto escolar, lo cual dialoga directamente con la metodología de nuestro proyecto, sustentada en la didáctica crítica, la escritura de emociones, la escucha activa y el trabajo colectivo.

Del mismo modo, La *Ley 2383 de 2024* introduce de manera explícita la educación socioemocional en todos los niveles escolares. Cuenta con el objetivo de fomentar su bienestar integral, mejorar la salud mental y prevenir problemáticas como la violencia escolar y el suicidio. Su enfoque plantea que la educación emocional es indispensable para el bienestar integral, no solo como complemento sino como una dimensión del desarrollo humano.

Estas leyes aportan un piso normativo a la intención de nuestro proyecto de abrir espacios para nombrar y comprender los sentires del estudiantado, reconociendo que el género, la sexualidad y las emociones están profundamente entrelazados con la vida cotidiana del aula. Como se evidencia en el estudio *Escuela de género: perspectiva, enfoque e ideología en la educación media*, desarrollado por Suárez., et al. (2024), se necesita una perspectiva de género en la escuela que, por medio de un trabajo pedagógico, problematice las dificultades estructurales, epistémicas y culturales, minimizando la brecha entre marcos normativos y prácticas escolares cotidianas.

#### 1.4.2 Estudios que Abordan la Educación Sexual Integral desde una Perspectiva de Género.

Una de las tesis que resulta especialmente relevante para nuestro trabajo es *Análisis crítico de tensiones Infancias-Sexualidad-Escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género*. En ella Pulido (2022) ofrece una mirada crítica de las políticas y propuestas frente a la educación sexual, desde una perspectiva de género y ciudadanía. Esta autora evidencia las tensiones entre los marcos normativos y la implementación real en contextos educativos. Hace mención de cómo la educación sexual ha sido limitada y/o instrumentalizada, dejando por fuera la experiencia situada de infantes y adolescentes. Es en ese sentido que dialoga directamente con nuestra investigación, puesto que las dos ven la necesidad de una ESI que no reduzca los contenidos y reconozca las subjetividades.

Del mismo modo, *Mariposas de acero: una apuesta del colegio INEM Santiago Pérez para fortalecer las nuevas masculinidades y feminidades a través del liderazgo femenino del 2022*. Su autora, Yenis Mendez enfatiza en que el desarrollo de la autonomía surge del acompañamiento pedagógico y emocional, lo que posibilita que los y las estudiantes se reconozcan como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y transformación. Esta investigación se encuentra con la nuestra, ya que cuestiona los imaginarios de lo que significa ser hombre o mujer, confirma la importancia de una educación que cuestione los estereotipos y da apertura a espacios pedagógicos donde se escuche, se dialogue y se construya conocimiento de manera colectiva.

Si bien la escuela puede jugar un rol constructor de la identidad, también hay contextos en los que hay un apoyo limitado; como ocurre en esta monografía realizada por Macías y Alfonso en 2021 *Abriendo caminos hacia una educación sexual integral con perspectiva de género: Intervención en el colegio Diego Montaña I.E.D en Bogotá* analiza la incidencia de la ESI en la subjetividad política. Nos muestra la ausencia de un plan inicial por parte de una institución en la que predominan los enfoques tradicionales y binarios. No obstante, mediante su intervención, los autores lograron que los estudiantes se reconocieran como sujetos de derechos, cuestionaran roles hegemónicos y fortalecieran su autonomía para la toma de decisiones. Este trabajo demuestra que la ESI con enfoque de género puede

transformar las dinámicas escolares y las formas de relacionamiento desde la construcción de estrategias pedagógicas contextualizadas.

Así mismo, La *Propuesta Pedagógica “Hablemos de Género: Un acercamiento a las concepciones de género de las niñas y niños del grado 201 del Colegio Aquileo Parra IED”* resuena con lo planteado en esta investigación, ya que comparte la preocupación ante la dificultad de que el enfoque de género y la educación sexual integral se vivan realmente en la cotidianidad escolar. En la práctica, la escuela continúa reproduciendo estereotipos, silencios y formas de relación atravesadas por desigualdades de género. Desde la mirada de sus autores (Campos et al., 2024), la apuesta fue generar espacios pedagógicos donde las y los estudiantes puedan hablar, sentirse escuchados y reflexionar sobre sus propias experiencias, emociones y vínculos.

Por otra parte, *Es tiempo de escuchar(nos)* realizado en el año 2024 por Tatiana Aranda Murcia en compañía de Julieth Natalia Luque, en el Colegio Gerardo Molina Ramirez I.E.D, nos brindó aportes significativos. Este comprende la escuela como un lugar vivo atravesado por experiencias y emociones de las y los estudiantes. Cuestiona los procesos institucionales que reducen los conflictos y violencias a sanciones sin acompañamiento pedagógico.

Este trabajo centra su mirada en las trayectorias de vida, autorreconocimiento y prácticas de cuidado, siendo ejes que fortalecen la convivencia escolar. Es por ello que se articula con nuestro trabajo al evidenciar que aunque existen marcos normativos respecto a la ESI, en la práctica hay vacíos para abordar de manera profunda las emociones, relaciones de poder y violencias, especialmente de género. Tanto el trabajo de Campos et al. como el de Murcia y Luque coinciden en la necesidad de crear estrategias pedagógicas como el cuaderno viajero, cuestionarios, talleres, conversatorios y actividades lúdicas sobre identidad, igualdad, diversidad y respeto.

Con relación a lo anterior, se encontró la estrategia pedagógica, *La Guía metodológica educación para la sexualidad: Un campo para el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia desde el cuidado y el autocuidado*, creada en el año 2018 por la Secretaría de Educación, es un documento que se da como apoyo a colegios para abordar la ESI. Tiene

cuatro enfoques que nos resultan importantes para articularlos en nuestro trabajo, y estos son: Enfoque de Derechos, Enfoque de Género, Enfoque Diferencial y Enfoque de Cuidado y Autocuidado. Busca no reducir la educación sexual a modelos moralistas, basada en tabúes, miedo o culpa, pues esta es la manera en que se ha venido enseñando.

Teniendo en cuenta este recorrido puede mencionarse que si bien existe un marco normativo amplio que reconoce la Educación Sexual Integral como un derecho y una responsabilidad institucional del estado, aún persiste cierta distancia entre lo establecido en la ley y las prácticas educativas. Así pues, encontramos documentos que denotan que la educación sexual depende de las decisiones de diferentes sectores y sus intereses, evidenciando dificultad en cuanto al apoyo institucional, haciendo que la educación sexual integral dependa más de voluntades particulares que de políticas educativas sólidas. Por otro lado, la responsabilidad de la ESI suele ser delegada principalmente a la escuela, aunque es clave para su desarrollo, también se encuentra con limitaciones institucionales, pedagógicas, curriculares y formativas.

Comprendemos que si bien existen avances significativos en el desarrollo de marcos normativos y orientaciones internacionales en torno a la Educación Sexual Integral, persisten tensiones e inequidades importantes en su implementación. Programas como los propuestos por la UNESCO ofrecen algunos lineamientos, sin embargo, en muchos casos no logran materializarse plenamente en la cotidianidad del aula, dejando de lado una comprensión amplia de las estructuras sociales que configuran la sexualidad. Lo cual demuestra una distancia entre lo que se propone a nivel institucional y la cotidianidad de los contextos escolares.

Por lo tanto, consideramos necesario situar la Educación Sexual Integral más allá de los lineamientos generales, reconociendo que su sentido se construye en la interacción cotidiana, en las preguntas que emergen y en las posibilidades de problematizar aquello que ha sido naturalizado. De esta manera, nuestra investigación se posiciona no sólo en diálogo con estos aportes, sino también desde una mirada crítica que busca ampliar su alcance, apostando por una ESI que no solo informe, sino que también permita comprender y

cuestionar las realidades sociales, económicas, políticas, culturales que atraviesan a las y los estudiantes

## **Capítulo 2: Estructura conceptual**

En este capítulo expondremos el marco teórico-conceptual, en el que se desarrollan las principales categorías de análisis. *Aproximaciones al cuerpo desde el poder y la escuela, el cuidado en la escuela y la educación sexual integral con perspectiva de género* en diálogo con los aportes de diversos autores y autoras, tales como: *Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Silvia Federici, David Le Breton, Rita Segato, bell hooks, Carol Gilligan, Val Flores, Marta Lamas, Marcela Lagarde.*

Estas categorías no solo son abordadas desde una dimensión teórica, sino que también se tensionan y resignifican a partir de la experiencia en el aula, reconociendo las voces de las y los estudiantes como eje central de esta experiencia investigativa.

### *2.2 Marco Teórico - Conceptual*

Este marco teórico y conceptual lo fuimos tejiendo tanto de aquellas preguntas y voces que surgían en la experiencia del proceso investigativo, así como de los referentes teóricos que nos acompañaron. Eso nos permitió entender la escuela, no como un espacio neutro, sino como un lugar marcado por distintas relaciones, tensiones y posibilidades. El cuerpo y el cuidado fueron dos hilos que nos permitieron comprender las formas en que los estudiantes habitan la escuela y se relacionan entre ellos y ellas. Dichos hilos se tejieron finalmente en la Educación Sexual integral con enfoque de género, con miras a poder cuestionar y transformar las desigualdades reproducidas por las estructuras.

Así pues, esta investigación aborda las siguientes categorías conceptuales: *Aproximaciones al cuerpo desde el poder y la escuela, cuidado en la escuela y Educación Sexual Integral con enfoque de género.* Partiendo de estas categorías se busca comprender cómo se construyen significados en torno al cuerpo y la sexualidad en el contexto escolar, al tiempo que se reconoce el cuidado como una práctica pedagógica fundamental en las relaciones educativas.

### 2.2.1 Aproximaciones al Cuerpo desde el Poder y la Escuela

Desde nuestra perspectiva, a lo largo de esta investigación hemos encontrado que el cuerpo ha sido comprendido desde diversas perspectivas y estudios de género, superando las miradas que lo reducen únicamente a su dimensión biológica. En la actualidad, el cuerpo es entendido como un espacio donde se inscriben significados culturales, políticos y sociales que influyen en la manera en que las personas se relacionan consigo mismas y con los demás.

Michel Foucault<sup>4</sup> plantea que el cuerpo está atravesado por relaciones de poder que lo configuran cuando menciona que *“el cuerpo está directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él”* (Foucault, 2002, p. 32). En el contexto escolar, esto se traduce en múltiples prácticas de disciplinamiento que organizan y controlan los cuerpos de las y los estudiantes: los horarios que estructuran el tiempo, la disposición del aula que regula el espacio, las normas de comportamiento o el uso del uniforme como mecanismo de homogeneización.

Estas prácticas aparentemente cotidianas y naturales son lo que Foucault llama *‘formas de disciplina’*, que buscan que las personas aprendan a comportarse de cierta manera. De este modo, la escuela no solo transmite conocimientos sino también configura subjetividades. En una sesión de clase, por ejemplo, se evidenció que *“...algunas estudiantes mencionaron que ellas no podían venir vestidas como querían a los jean days, porque les decían que eso era ‘exhibicionismo’ o que en ocasiones no los dejaban utilizar otros accesorios en el uniforme.”* (Jiménez diario de campo 2.1, 2025). Lo anterior deja entrever que la escuela se convierte en un espacio donde no solo se disciplinan los cuerpos, sino donde también se reproducen normas sociales sobre lo que es considerado adecuado o inapropiado, reforzando estereotipos y relaciones desiguales.

En esta línea, Pierre Bourdieu permite comprender que las normas corporales de la escuela no solo se imponen externamente, sino que se interiorizan por las y los estudiantes, quienes llegan a percibir las como naturales. Del mismo modo, la dominación *“se inscribe en los*

---

<sup>4</sup> Para mayor profundidad, ver *Michel Foucault* (en *Vigilar y castigar*), donde plantea que el cuerpo es una categoría central desde la cual se ejercen relaciones de poder, siendo moldeado, disciplinado y regulado por instituciones sociales que producen sujetos y normas. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

*cuerpos, se incorpora de manera profunda en las disposiciones, los gestos, las posturas y las prácticas cotidianas, moldeando la forma en que las personas perciben, sienten y actúan, hasta volverse parte de lo que se considera natural y evidente*” (Bourdieu, 2000, p. 49). Esto permite entender el concepto de *habitus*<sup>5</sup> como “*un sistema de disposiciones duraderas y transferibles*” (Bourdieu, 2007, p. 88), lo que explica por qué mantener el silencio, adoptar cierta postura o regular ciertas expresiones son comportamientos que no se cuestionan, cuando en realidad responden a construcciones sociales e históricas.

Evidenciamos lo anterior en una actividad donde propusimos afirmaciones para que los y las estudiantes reaccionaran. Ante una de las frases que decía ‘*los hombres se deben pelear si alguien pone en duda su masculinidad*’, la mayoría respondió que era verdadero y lo justificaban como un ‘código de honor’, incluso varias niñas estuvieron de acuerdo con esta idea. (Moreno diario de campo 4, 2025) .

Asimismo, frente a la afirmación “*dos hombres se pueden besar en público*”, la mayoría expresó rechazo, señalando que no les parecía correcto e incluso uno de los estudiantes comentó que podían hacerlo ‘*pero donde yo no los vea*’ (Moreno diario de campo 4, 2025). Estas respuestas surgieron de manera espontánea sin que fueran impuestas por nosotras o algún otro/a maestro/a, lo que muestra cómo estas ideas ya están incorporadas en sus formas de pensar, dando como resultado un discurso heredado que se sigue reproduciendo.

En diálogo con Silvia Federici, se comprende que “*el cuerpo es el primer lugar donde se ejerce el poder*” (Federici, 2010). Por ejemplo, al nacer, el cuerpo del bebé es inmediatamente inscrito en múltiples clasificaciones sociales que están fuera de su voluntad. Se le asigna un nombre, una nacionalidad, una pertenencia familiar y un lugar dentro de la sociedad. Estas asignaciones iniciales son formas concretas del ejercicio de poder sobre el cuerpo que definen desde el inicio cómo éste es regulado y orientado por normas sociales que influyen en la manera en que la persona será reconocida, tratada y posicionada en el mundo.

---

<sup>5</sup> *El habitus* según Pierre Bourdieu, es el conjunto de hábitos, formas de pensar y actuar que las personas aprenden a lo largo de su vida en su entorno social, y que influyen en cómo entienden y se relacionan con el mundo.

En trechos posteriores de la vida, este ejercicio de poder en el cuerpo se hace visible en la escuela. Por ejemplo, en una de las actividades realizadas, al abordar el tema de la menstruación, algunos estudiantes afirmaban que *‘la sangre de menstruación es sucia’* o que las mujeres *‘siempre se ponen de mal genio en su etapa menstrual’* (Moreno diario de campo 4, 2025) esto demuestra que persisten unos imaginarios que devalúan el cuerpo femenino. Es observable cómo surgen ciertas inscripciones sociales sobre los cuerpos, teniendo influencia en la experiencia corporal y las relaciones entre sujetos.

También se percibe cómo el control sobre el cuerpo no solo pasa por lo físico, sino también por lo emocional, regulando qué se puede sentir y cómo se debe mostrar. Identificamos varios/as estudiantes a los/as que les cuesta expresar emociones como la tristeza, ya que la asocian con debilidad. Incluso uno de ellos mencionó que *‘desde pequeño me han enseñado que por más mal que me sienta, tengo que actuar como si nada pasara’* (Jiménez diario de campo 3.1, 2025). Esto permite comprender que las emociones no son algo separado del cuerpo, sino que hacen parte de él y de su forma de habitar el mundo. *¿Qué nos hace pensar que las emociones no hacen parte del cuerpo?*

El cuerpo no solo se regula en cómo se viste, se mueve o se comporta, sino también en cómo siente y expresa esas emociones. En el caso del estudiante, observamos que la tristeza es contenida, silenciada o transformada, lo que implica un ejercicio de control sobre el propio cuerpo para ajustarse a ciertas expectativas sociales, especialmente asociadas a lo que significa *‘ser fuerte’* o *‘lo masculino’*.

El cuerpo se convierte en un espacio donde no solo se inscriben normas visibles, sino también mandatos emocionales. Con esta perspectiva, David Le Breton permite profundizar en que *“las emociones no son estados puramente internos, sino formas de relación que comprometen al cuerpo en su totalidad”* (Le Breton, 2002). Se entiende que la regulación emocional también hace parte de relaciones de poder que atraviesan el cuerpo, definiendo qué emociones son válidas y cuáles deben ocultarse. Esto nos propone que las emociones no pueden entenderse como algo separado del cuerpo, sino como experiencias atravesadas por lo social y lo político.

En este recorrido teórico y experiencial, es posible identificar puntos de encuentro entre las posturas expuestas, que coinciden en comprender el cuerpo como una construcción social atravesada por relaciones de poder. Reconocen que el cuerpo está cargado de múltiples significados y que no es únicamente biológico sino un espacio donde se inscriben normas y discursos que orientan las formas de ser, sentir y actuar en el mundo. Convergen en señalar que tanto las prácticas cotidianas como las emociones están mediadas por lo social, evidenciando que el cuerpo es un territorio donde se producen y reproducen desigualdades.

También hay distancias en sus enfoques que a su vez complementan la comprensión de la política escolar del cuerpo. Mientras *Foucault* enfatiza en las formas de disciplinamiento y control que operan sobre los cuerpos, *Bourdieu* profundiza en cómo estas estructuras se interiorizan a través del *habitus*, naturalizando las prácticas sociales. Por su parte, *Federici* introduce una mirada crítica desde el género que visibiliza el cuerpo, especialmente el de las mujeres, como un territorio histórico de disputa, mientras que *Le Breton* aporta a la comprensión del cuerpo desde su dimensión simbólica y relacional que destaca el papel de las emociones como parte fundamental de la experiencia corporal.

Ahora bien, nuestra postura dialoga con los planteamientos de autores anteriormente mencionados en esta categoría, en tanto reconocemos que existen estructuras sociales que buscan ejercer poder sobre los cuerpos. Dicho poder no opera únicamente de manera externa o visible, sino que se interioriza profundamente hasta volverse casi imperceptible, configurando sujetos que difícilmente cuestionan estas dinámicas y que, por el contrario, tienden a reproducir patrones que sostienen relaciones de desigualdad y dominación.

Desde nuestra experiencia investigativa, observamos que esta interiorización no solo regula las prácticas corporales, sino también las emocionales, generando formas de contención, silenciamiento o incluso lo que podría entenderse como una ‘castración emocional’. Esto fue develado en diversos momentos en el aula, donde algunos/as estudiantes manifestaron dificultades para expresar emociones, especialmente aquellas asociadas a la vulnerabilidad, debido a mandatos sociales profundamente arraigados.

Comprendemos que los cuerpos que habitan la escuela son cuerpos vibrantes y sensibles que se encuentran en constante construcción que se encuentran atravesados por múltiples

factores sociales, culturales y políticos. Son precisamente estos cuerpos los que posibilitan que la escuela se configure como un espacio vivo, de transformación permanente y no como un escenario estático.

Es por todo lo anterior que esta categoría cobra relevancia en nuestra experiencia investigativa. ya que se relaciona con la transversalización de la educación sexual integral con perspectiva de género como una posibilidad pedagógica transformadora. Consideramos que, a través de ella, es posible promover ejercicios de metacognición que permitan a las y los estudiantes cuestionar críticamente estas estructuras, reconocer cómo han sido configurados sus cuerpos y emociones, y abrir caminos hacia formas más libres y conscientes de habitarse.

### 2.2.2 *El Cuidado en la Escuela*

Esta categoría no fue pensada al inicio de la investigación, sino que emergió de nuestra experiencia cotidiana junto a las y los estudiantes. Dicha experiencia estuvo marcada por tensiones, burlas y distancias que, con el paso de los encuentros, se transformaron en gestos de acompañamiento, ayuda y reconocimiento mutuo, lo que nos permitió problematizar el significado del cuidado en el contexto escolar.

Para comprender esta categoría es pertinente tomar la definición propuesta por la Política Nacional de Cuidado CONPES 4143- 2034, que plantea que el cuidado es *“el conjunto de actividades y prácticas que garantizan, protegen y sostienen la vida en interdependencia, humana y no humana, en todas sus expresiones, desde las perspectivas simbiótica, intercultural, solidaria y cooperativa.”*(2025, como se citó en Ministerio de Igualdad y Equidad, 2024, p. 129). Esta definición posiciona el cuidado como un principio fundamental para la vida, centrado en la protección y sostenimiento de los vínculos.

No obstante, al situar esta noción en contextos concretos como la escuela, emergen tensiones frente a su materialización. Desde la lectura de Rita Segato (2018) es posible problematizar esta idea del cuidado al evidenciar cómo dinámicas de violencia, burla y diferencia frente al otro producen personas insensibles donde *"Aprender a no sentir, aprender a no reconocer el dolor propio o ajeno, de-sensibilizarse... forjan la personalidad*

*de estructura psicopática funcional a esta fase histórica y apocalíptica del capital"* (p.88). Esta perspectiva permite cuestionar hasta que punto el cuidado es entendido como el sostenimiento de la vida debilitando así el reconocimiento del otro/a como digno/a de cuidado.

En la escuela, estas tensiones se hacen visibles en las formas de interacción entre estudiantes, particularmente a través del lenguaje. En una de las sesiones evidenciamos una discusión entre estudiantes, una de ellas expresa: “¿Cómo me dijo? -<sup>6</sup>Perra -Ahh, esta malparida, ¿perra quién?, Venga para acá y le muestro quien es perra” (Jiménez, bitácora 2, 2025). Expresiones cargadas de burla o agresión establecen modos de relación que deterioran la posibilidad de construir vínculos por medio del cuidado. Así, el lenguaje deja de ser una forma de encuentro para convertirse en un modo de desconocer al otro/a, distanciándose de lo que propone la definición de la política pública.

En este escenario, resulta necesario comprender el cuidado no como una acción que surge de manera automática, sino como una práctica que se construye en la relación con otros. Gilligan (2013) propone “*la ética feminista del cuidado como forma de resistencia frente a la injusticia*” (p.41) mostrando que el cuidado implica la capacidad de escuchar, siendo fundamental ir más allá del interés propio, para reconocer al otro, lo que permite cuestionar las formas de relacionarnos donde las burlas o insultos dificultan la empatía y la sensibilidad en la cotidianidad.

Desde esta perspectiva, el cuidado no se reduce a lo que establecen las normas institucionales o los manuales de convivencia, sino que se teje en prácticas concretas como la escucha entre estudiantes y profesores, la intervención en situaciones de conflicto, y los gestos cotidianos de apoyo que posibilitan el reconocimiento mutuo. Esta comprensión del cuidado también se hace visible en la experiencia de las y los estudiantes, en una conversación sostenida con dos de ellas, una comenta: “*Ahora aunque la otra no me caiga bien nos hemos ayudado prestándonos toallas higiénicas*” (Jiménez, bitácora 2, 2025); este tipo de situaciones evidencia que el cuidado no implica necesariamente la ausencia de conflicto, sino la posibilidad de dar un lugar al otro/a.

---

<sup>6</sup> En esta investigación las voces de los estudiantes se citan textualmente.

Estas experiencias no solo permiten comprender cómo se construye el cuidado entre las y los estudiantes en medio de sus vínculos cotidianos, también cuestionan el papel de la escuela y las prácticas pedagógicas en la forma en que se dan estas relaciones. El cuidado no se limita solo a las interacciones entre estudiantes, sino que también se relaciona con las formas de enseñanza. bell hooks (2021) afirma que *“Enseñar de una manera que respeta y cuida las almas de nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas”* (hooks., 2021, p.36)

Desde esta perspectiva, el papel de la o el maestro no se basa solo en la transmisión de contenidos sino que implica generar espacios de escucha, reconocimiento y atención a las y los estudiantes. Esto se expresa en acciones cotidianas como escuchar a una/un estudiante cuando llega afectado emocionalmente, intervenir en situaciones de conflicto o propiciar espacios donde puedan comunicarse. Muchas de estas prácticas de cuidado, algunas veces invisibilizadas, sostienen la vida cotidiana de la escuela, especialmente en contextos donde algunos estudiantes no encuentran espacios de escucha o cercanía en sus entornos familiares, de este modo, el cuidado en la escuela se teje tanto en las relaciones entre estudiantes como en las prácticas pedagógicas.

A partir de lo anterior, las perspectivas de la Política Pública Nacional de Cuidado CONPES 4143- 2034, Segato, Gilligan y hooks coinciden en reconocer el cuidado como una dimensión fundamental para el sostenimiento de la vida y de los vínculos. La Política pública lo plantea como un conjunto de prácticas orientadas a garantizar, proteger y sostener la vida en condiciones de interdependencia, mientras que Gilligan lo comprende como una práctica ética que implica escuchar, reconocer y responder al otro.

Con relación a lo anterior, hooks amplía esta comprensión al situar el cuidado en el ámbito pedagógico, resaltando la importancia de generar relaciones basadas en la escucha y la construcción de comunidad dentro del aula. Por su parte Segato, desde una mirada centrada en las dinámicas de insensibilización, también permite pensar el cuidado en relación con la necesidad de reconocer el dolor propio y ajeno como condición para sostener la vida en común.

No obstante, emergen tensiones importantes entre estas perspectivas. Mientras la política pública presenta el cuidado como un principio orientador que busca garantizar el bienestar, esta definición puede resultar idealizada frente a las dinámicas cotidianas como señala Segato, se producen formas de insensibilización que dificultan el reconocimiento del otro.

El cuidado no siempre se materializa de manera coherente con lo que se enuncia, especialmente en contextos como la escuela donde conviven prácticas como el uso del lenguaje como insulto y gestos de apoyo entre estudiantes. Así, las propuestas de Gilligan y hooks permiten complejizar esta mirada al entender el cuidado no como algo plenamente logrado, sino como una práctica que se construye en medio de tensiones, contradicciones y posibilidades.

En coherencia con lo anterior nos surge la pregunta: *¿La escuela es un espacio que propicia el cuidado?*

Desde nuestra perspectiva, el cuidado en la escuela no puede entenderse como una práctica homogénea ni universal, nos distanciamos en parte de la apuesta de Gilligan, si bien su propuesta permite comprender el cuidado como una ética relacional basada en la atención y la responsabilidad hacia el otro, se hace necesario situarla en diversos contextos que atraviesan la experiencia de las y los estudiantes.

No es lo mismo hablar de cuidado en quienes cuentan con vivienda cercana a la institución, que en aquellos que deben recorrer largas distancias para asistir a la escuela, tampoco en quienes asumen responsabilidades familiares de cuidado o en quienes enfrentan situaciones como consumo de sustancias psicoactivas, experiencias de discriminación racial o de género; estas condiciones inciden directamente en la forma en que el cuidado se vive y se construye en lo cotidiano.

Así mismo en situaciones concretas, por ejemplo, la menstruación, pueden emerger prácticas de cuidado en cuanto un/una estudiante apoya a su compañera, como puede que surjan formas de no cuidado cuando el lenguaje se utiliza para exponer o ridiculizar, El cuidado no depende únicamente de principios éticos generales, sino de las maneras en que las y los estudiantes se relacionan, se nombran y responden a las necesidades del otro.

El cuidado en la escuela lo definimos como una práctica que se teje en los vínculos cotidianos, donde, a pesar de las diferencias, tensiones y conflictos, se sostienen formas de estar con los demás. Esta práctica no se limita a lo normativo, sino que se construye en el día a día a través de la escucha, la cercanía y la atención al otro lo cual tiene impacto en la manera en que nos relacionamos.

### 2.2.3 *Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género.*

La presente categoría la abordaremos en dos momentos analíticos que permitirán su mayor comprensión. En un primer momento se abordará *la educación sexual integral* (ESI) como una apuesta política y pedagógica. Posteriormente se desarrollará la *perspectiva de género* con el fin de profundizar en los conceptos que la definen. Finalmente ambos apartados entrarán en diálogo, lo que favorecerá la articulación en sus planteamientos.

- *La Educación Sexual Integral (ESI)*

La Educación Sexual Integral se construye como una apuesta pedagógica que implica reconocer que los cuerpos, los afectos, los vínculos y las formas de habitar el mundo hacen parte de los procesos educativos. Según la UNESCO<sup>7</sup> la ESI se define de la siguiente manera:

*La educación integral en sexualidad (EIS) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (UNESCO, 2018, p.16)*

---

<sup>7</sup> UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Val Flores<sup>8</sup> (2021) complementa la anterior definición mencionando que *“Estos espacios de formación buscan experimentar otras formas de compartir y producir conocimientos, otras maneras de pensar colectivamente, interviniendo no solo a nivel de los contenidos abordados, sino también a nivel de los dispositivos pedagógicos que propone”*. (p.40). Coincidimos con esta postura porque varias de nuestras experiencias en la IED María Mercedes Carranza pusieron en evidencia la necesidad de su implementación desde otras formas.

A partir de una carrera de observación en una de las sesiones, se posibilitó el abordaje de diferentes temas como productos de higiene menstrual, métodos anticonceptivos y formas de nombrar el cuerpo, entre otros. Esto permitió trabajar contenidos de la ESI desde el juego lo que nos permitió reconocer que esta debe enseñarse en la escuela con la misma importancia que los números, las letras y los planetas y verse como un eje transversal.

Respecto a desarrollar una perspectiva que conecte la ESI con el resto de campos escolares, la maestra Kelly Pulido nos plantea que ésta:

*A su vez, necesariamente debe ser transversal, debe integrar saberes de diversas asignaturas y enfoques tanto en el currículo, la planeación como el que hacer pedagógico, se debe evidenciar una trazabilidad entre la finalidad, los propósitos, las metodologías y los avances obtenidos a nivel de aprendizajes personales y colectivos, el trabajo colaborativo indiscutiblemente es el eje enriquecedor que permite la construcción dialógica.* (Pulido, 2022, p. 69)

Por eso la ESI no puede limitarse a talleres puntuales, sino que requiere ser pensada de manera transversal en los procesos educativos. En este sentido, la ESI se entiende como una práctica pedagógica que posibilita que niñas, niños y adolescentes construyan criterios propios para la toma de decisiones en función de su bienestar, integrando dimensiones

---

<sup>8</sup> Para mayor profundidad consultar otros autores que abordan la ESI tales como Graciela Morgade quien la entiende como una apuesta pedagógica y política vinculada a género y derechos en la escuela; Pablo Scharagrodsky la analiza como un campo donde la escuela produce y regula cuerpos, géneros y sexualidades; y Agustín Zemaitis la aborda desde la formación docente y las prácticas pedagógicas.

sociales, emocionales y culturales desde todas las áreas de conocimiento. Además, como menciona Pulido (2022)

*El hablar de una educación integral implica trabajarla desde sus diferentes enfoques, pero a la vez desde sus distintas dimensiones, apuntando a una educación para el sujeto en la unidad de su ser y en contexto, en otras palabras, educación para la vida.*

Desde esa visión, que tiene en cuenta la integralidad del ser y sus implicaciones políticas, la perspectiva de género nos sirve para poder observar críticamente las posibles relaciones de poder que existen en el contexto escolar alrededor de la ESI. A continuación, abordaremos tal perspectiva.

- *Perspectiva de género*

Para comprender la perspectiva de género, es necesario hablar primero de ‘género’ y ‘enfoque de género’. Desde la UNICEF, encontramos la siguiente definición para el primer concepto:

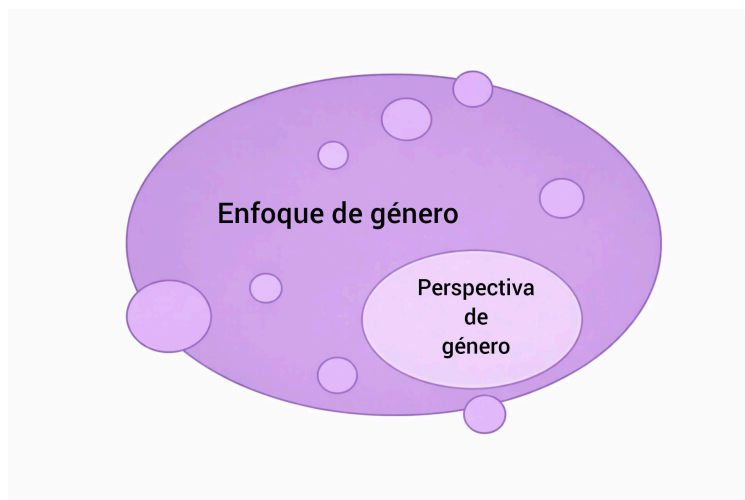
*“**Género**<sup>9</sup> es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas que las diferentes sociedades asignan a las personas de forma diferenciada como propias de varones o de mujeres. Son construcciones socioculturales que varían a través de la historia y se refieren a los rasgos psicológicos y culturales y a las especificidades que la sociedad atribuye a lo que considera ‘masculino’ o ‘femenino’. esta atribución se concreta utilizando, como medios privilegiados, la educación, el uso del lenguaje, el ‘ideal’ de la familia heterosexual, las instituciones y la religión.”* (UNICEF, 2018, pág 13)

---

<sup>9</sup> Para profundizar en la categoría de género, es importante considerar los aportes de diversas autoras que han reflexionado críticamente sobre este concepto. Algunas de ellas son *Simone de Beauvoir*, *Judith Butler*, *Rita Segato*, *Silvia Federici* y *Marcela Lagarde* coinciden en entender el género como una construcción social atravesada por relaciones de poder, performatividad, reproducción social y violencia.

Con relación a lo anterior, esa caracterización asignada por convención social implica que los comportamientos de los sujetos (y por lo tanto sus pensamientos y sentimientos) respondan a dicha convención.

Por otro lado, *enfoque de género* es una herramienta de análisis que permite comprender, entre muchos otros aspectos<sup>10</sup>, las diferencias entre lo socialmente construido como ‘lo masculino’ y ‘lo femenino’ y las desigualdades que se producen en distintos ámbitos de la vida a partir de la configuración de la identidad de género. La perspectiva de género se entiende como una forma específicamente política de asumir dicho enfoque; para el caso puntual de esta investigación abordaremos la perspectiva de género desde lo propuesto por Marta Lamas, Marcela Lagarde y la UNICEF.



*Figura 1 Perspectiva de género. Elaboración propia, 2026*

La perspectiva de género surge a mediados del siglo XX (Décadas de 1960-1980) desde los movimientos feministas, académicos y de mujeres. Es impulsada por la necesidad de cuestionar y deconstruir los estereotipos de género que han sido aceptados, mismos que a su vez mantienen unas relaciones de poder desiguales entre hombres, mujeres y otras identidades de género. Se formalizó como herramienta teórica y política para demostrar que

<sup>10</sup> Para esta experiencia investigativa se comprende que el *Enfoque de género* incluye diversas perspectivas, como la feminista, interseccional, de masculinidades, queer, institucional y de diversidad sexual, las cuales analizan las desigualdades y construcciones sociales del género desde distintos énfasis teóricos y políticos.

los roles de género son construcciones sociales, no biológicas, y para luchar contra la discriminación que al rededor de estos se pueden generar.

Con relación a esos roles de género, Marta Lamas aporta su comprensión de la perspectiva de género y nos ayuda a distanciar la identidad de género de la identidad sexual. Esto lo consigue al hacer la distinción entre la diferencia sexual y las construcciones sociales que se elaboran en torno a ella. La autora sostiene que:

*“La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. Todas las sociedades estructuran su vida y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual. Esta diferencia anatómica se interpreta como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas.”* (Lamas 2007, p.5).

Esta interpretación se materializó en la actividad que llevaba por nombre ‘*El precio del objeto*’, en ella reflexionamos sobre estereotipos y roles de género a partir de la interacción con diversos objetos simbólicamente asociados a lo ‘femenino’ y lo ‘masculino’, como tacones, preservativos, herramientas mecánicas o maquillaje. En este espacio, organizado en forma de galería dentro del aula, los y las estudiantes debían observar, interpretar y socializar sus percepciones frente a dichos objetos.

Fue precisamente en este momento donde emergieron tensiones significativas. Ejemplo de ello fue cuando ‘*varias niñas pidieron cambiar de objeto por incomodidad con los preservativos; otros estudiantes pidieron cambiar ‘los tacones’ o ‘la falda’* (Moreno diario de campo 1, 2025). La incomodidad de las y los estudiantes frente al tema responde a los significados culturales que le han sido atribuidos a los objetos, esto reafirma que los roles de género marcan las formas de expresión en el aula.

La UNICEF refuerza en su definición, la función que cumple la perspectiva de género en contextos como el mencionado:

*“Es una opción política para develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación a los varones. pero también es una perspectiva que permite ver y denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria que excluye”* (UNICEF, 2018, pág 14)

En otras palabras, esta perspectiva no solo busca evidenciar las desigualdades históricas entre hombres y mujeres, sino también cuestionar las formas en que la sociedad ha impuesto una manera ‘correcta’ de ser y de relacionarse. Esto implica reconocer que muchas de las ideas sobre las identidades y las relaciones están basadas en normas que privilegian la heterosexualidad y dejan por fuera otras formas de vivir el género y la sexualidad, reproduciendo así exclusiones y jerarquías.

Bajo esta mirada Marcela Lagarde se incorpora a la discusión cuando menciona que:

*“la perspectiva de género incluye el análisis de las relaciones sociales intergenéricas (entre personas de géneros diferentes) e intragenéricas (entre personas del mismo género) privadas y públicas, personales, grupales y colectivas, íntimas, sagradas, políticas. Desde esta perspectiva se analizan desde luego las instituciones civiles y estatales, tradicionales, informales y formales, educativas, de comunicación, sanitarias, religiosas, de gobierno, judiciales, así como los tribunales, y todos los mecanismos pedagógicos de enseñanza genérica.”* (Lagarde, 1996, p. 31)

Por un lado, la postura de Lagarde permite analizar y comprender que existen unas relaciones entre las personas del mismo o diferente género, que a su vez se encuentran permeadas por unos significados socialmente aceptados de lo que se considera ‘propio’ o ‘no’ de cada género. Así mismo, reconoce que las relaciones entre las personas se desarrollan en múltiples espacios de la vida cotidiana. Esto implica mirar no solo las interacciones personales o privadas, sino también aquellas que se desarrollan en ámbitos colectivos e institucionales, ampliando la mirada hacia la escuela, que es nuestro contexto de investigación.

A partir de lo abordado con anterioridad, vemos importante incorporar la perspectiva de género dentro de la *Educación Sexual Integral*, ya que esta permite ampliar la comprensión de la sexualidad al ubicarla dentro de contextos sociales, culturales y políticos. Si bien vemos que la ESI ha presentado avances importantes, especialmente en la promoción de derechos sexuales y reproductivos, consideramos que esta no debe abordarse de manera aislada o únicamente desde una dimensión individual. En este sentido, la articulación entre ESI y perspectiva de género permite abrir espacios de diálogo en el aula, donde sea posible cuestionar, debatir e incluso incomodarse, entendiendo estas formas como parte fundamental del aprendizaje.

Del mismo modo, aunque valoramos el énfasis de la ESI en la autonomía y las decisiones individuales tenemos en cuenta que al integrar la perspectiva de género se posibilita ir de lo personal a lo colectivo. Esto permite analizar las estructuras que influyen en la sexualidad, como la falta de oportunidades en cuanto al género, los estereotipos sociales y las violencias, fomentando el pensamiento crítico y la reflexión sobre las desigualdades que atraviesan la vida cotidiana de los cuerpos y los cuidados de niñas, niños y adolescentes.

De esta manera, nosotras definimos la ESI con perspectiva de género como una apuesta pedagógica, ética y política. La cual se configura, por lo tanto, como una posibilidad de transgredir el currículo. Busca incorporar contenidos situados que dialoguen con los diferentes contextos y percepciones de las y los estudiantes y su identidad para construir conciencia sobre las relaciones de poder que las y los atraviesan. Del mismo modo, se sostiene que el género no es un concepto estático, sino que se construye en las experiencias cotidianas de las y los estudiantes.

Finalmente, a partir de las categorías desarrolladas en este capítulo, las cuales orientan la comprensión de nuestra investigación, damos paso a la ruta metodológica que sustenta este trabajo. Por lo tanto, en el siguiente capítulo presentaremos la metodología empleada, en la que definimos el enfoque, técnicas e instrumentos que hicieron posible el desarrollo de esta investigación. Así pues, establecemos un puente entre la construcción teórica y su puesta en práctica, lo cual permite comprender cómo las categorías materializan el proceso investigativo.

### **Capítulo 3: Ruta Metodológica**

En este capítulo abordaremos el marco metodológico que orienta el desarrollo de esta experiencia investigativa, Desde un enfoque cualitativo y la Investigación Acción Pedagógica. Presentaremos a las y los protagonistas de este proceso, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información. Del mismo modo, ahondaremos en las frases y sus respectivos momentos. Estas fases nos permitieron transitar desde la comprensión crítica del contexto, pasando por la implementación de acciones pedagógicas, hasta la evaluación de sus alcances.

Este capítulo da cuenta de una apuesta por comprender e intervenir las dinámicas escolares en torno a la Educación Sexual Integral con perspectiva de género, reconociendo a la escuela como un espacio vivo, atravesado por tensiones, experiencias y posibilidades de transformación.

#### *3.1 Marco Metodológico*

##### *3.1.1 Enfoque de la Investigación*

En esta investigación optamos por un enfoque cualitativo, el cual busca entender cómo viven y comprenden las y los estudiantes la sexualidad, el género, los derechos sexuales y reproductivos en el contexto escolar. El interés de esta investigación no se centra únicamente en medir variables o producir datos cuantificables, sino en interpretar las dinámicas sociales y pedagógicas presentes en el aula.

Según Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa se orienta a comprender los significados que las personas construyen sobre sus experiencias desde su propia perspectiva. Este enfoque nos resulta el más acertado, ya que buscamos reconocer a las y los estudiantes como protagonistas activos en la construcción de su propio aprendizaje y no solo como simples receptores de información.

### 3.1.2 Tipo de Investigación

Este proceso lo enmarcamos dentro de la Investigación Acción Pedagógica, la cual es una derivación de la Investigación Acción Participativa desarrollada por *Orlando Fals Borda*<sup>11</sup>, quien propone que las comunidades participen activamente en la producción de conocimiento para transformar su realidad. Su énfasis está en lo social, lo político y lo colectivo, como lo expone a continuación:

*La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals Borda: 1987:5 como se citó en Calderón y Cardona, 2013 )*

Por su parte, la Investigación Acción Pedagógica toma esos principios de participación, reflexión crítica y transformación, pero los adapta al contexto educativo, especialmente al trabajo de docentes en el aula. Aquí, el foco está en mejorar las prácticas pedagógicas y reflexionar sobre la enseñanza.

La Investigación Acción Pedagógica se ajusta a nuestra propuesta porque a través de ella podemos identificar un problema, formular un plan para resolverlo, introducir e implementar el cambio planeado y evaluar sus resultados. Lo anterior cumple con la dinámica cíclica que proponen Tello, Verástegui y Rosales (2016), que está compuesta de tres fases: Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación de la efectividad de la práctica pedagógica. Esto guía la implementación de instrumentos que facilitan la observación como la discusión en grupo, las historias de vida y la elaboración de diarios de campo.

---

<sup>11</sup> *Orlando Fals Borda* (1925–2008), sociólogo colombiano y uno de los principales referentes de la Investigación Acción Participativa (IAP), enfoque que promueve la construcción colectiva del conocimiento, la transformación social y la participación activa de las comunidades en los procesos de desarrollo. Su legado orienta iniciativas enfocadas en la inclusión, el fortalecimiento comunitario y la justicia social.

Esta perspectiva resulta coherente con la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH, ya que permite articular la reflexión crítica con la acción pedagógica y reconoce la escuela como un espacio de construcción colectiva de conocimiento.

### 3.1.3 *Quienes nos Acompañaron en el Proceso*

La población que da sentido a esta investigación está conformada por las y los estudiantes de ciclo V, grado décimo y undécimo (específicamente 1002 - 1102, aproximadamente 30 personas) de la jornada tarde de la IED Maria Mercedes Carranza. Este es un grupo con edades entre 15 y 18 años cuyas experiencias, formas de relacionamiento y comprensiones sobre la sexualidad, el género y el cuerpo están en desarrollo.

En un primer momento de este proceso (correspondiente a la fase de deconstrucción), trabajamos únicamente con un grupo de mujeres, aproximadamente 25 personas. Esto nos permitió profundizar en sus experiencias, sentires y reflexiones en torno a la sexualidad. Sin embargo, este acercamiento nos permitió cuestionarnos y reconocer que la educación sexual integral con perspectiva de género no se puede abordar de manera aislada. A partir de esta reflexión, decidimos trabajar con un grupo mixto que nos permitiera seguir más de cerca las dinámicas y tensiones que surgen de las relaciones inter-intragenéricas y construir procesos pedagógicos basados en la confianza, el diálogo y la participación activa de las y los estudiantes.

### 3.1.4 *Obtención y Recolección de Información*

La información se obtuvo y se recogió mediante el uso de diferentes técnicas e instrumentos<sup>12</sup> de investigación. Estos posibilitaron un acercamiento a las experiencias, percepciones y reflexiones de las y los estudiantes, en relación con la ESI desde una perspectiva de género. Las técnicas que utilizamos fueron *la observación participante, la entrevista, los espacios de diálogo*, así como *los talleres pedagógicos, la corpografía y la cartografía*. En cuanto a los instrumentos utilizados para el registro y la sistematización de la información se utilizaron *diarios de campo y recursos audiovisuales* (Fotografías, grabaciones de audio y video).

---

<sup>12</sup> *Técnica*: procedimiento o estrategia que se emplea para obtener la información.

*Instrumento*: herramienta o medio utilizado para registrar, recoger o sistematizar esa información.

A continuación exponemos las diferentes técnicas e instrumentos de investigación que se utilizaron y su respectiva relevancia en nuestro trabajo. El formato y criterios específicos de cada uno serán presentados durante el desarrollo metodológico para una comprensión contextual de los mismos.

### *Técnicas de Investigación*

- *La observación participante:* Se concibe como una técnica de investigación cualitativa que implica la inmersión de la persona que investiga en el contexto de estudio, combinando la participación activa con la observación sistemática de las dinámicas, interacciones y prácticas de las y los sujetos. Esta técnica facilita la comprensión de los significados, sentidos y experiencias que las y los participantes construyen en su cotidianidad, favorece la comprensión situada del fenómeno abordado.

Se optó por esta técnica con el fin de comprender el contexto escolar de manera interna, junto con sus dinámicas relacionales y al mismo tiempo participar en ellas. Esto enriqueció la interpretación de la información obtenida.

- *La entrevista:* Esta técnica de investigación está orientada a la recolección de información a través del diálogo entre quien investiga y las personas participantes de la investigación.

Su elección responde a la necesidad de profundizar en las voces de quienes hacen parte de este proceso. Lo cual nos permitió el acercamiento a las interpretaciones y experiencias frente a la ESI con perspectiva de género.

- *Los espacios de diálogo:* Esta estrategia de investigación promueve la interacción y el intercambio de ideas entre las y los participantes en un

ambiente de escucha y respeto. A través de estos, se posibilita la construcción colectiva de saberes.

Su implementación buscaba generar escenarios de participación, lo cual favoreció la expresión libre de las y los estudiantes.

- *Talleres pedagógicos:* Esta técnica de investigación integra procesos de enseñanza y aprendizaje con la producción de conocimiento, a través de actividades participativas que promueven la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva.

La implementación de esta técnica responde a la necesidad de generar escenarios dinámicos y participativos que faciliten la interacción de las y los estudiantes.

- *Corpografía:* Se establece como una técnica de investigación en tanto utiliza el cuerpo como medio de expresión, exploración y construcción de conocimiento. A través de esta, se posibilita la representación de experiencias, emociones, percepciones y relaciones con el entorno, reconociendo el cuerpo como un territorio donde se inscriben significados y vivencias.

Esta técnica fue elegida puesto que genera formas de expresión no verbales, lo cual permite que las y los estudiantes exterioricen sus experiencias y sentidos desde lo corporal.

- *Cartografía:* Se entiende como técnica de investigación en tanto permite representar de manera gráfica y simbólica las percepciones, experiencias y relaciones que las y los participantes construyen en torno a un espacio o contexto determinado. A través de la elaboración de mapas, se posibilita la identificación de significados, recorridos, tensiones y vínculos que configuran su experiencia en el territorio.

Esta estrategia se escoge para poder identificar las diferentes formas de relacionamiento que tienen los y las estudiantes con el espacio y consigo mismos.

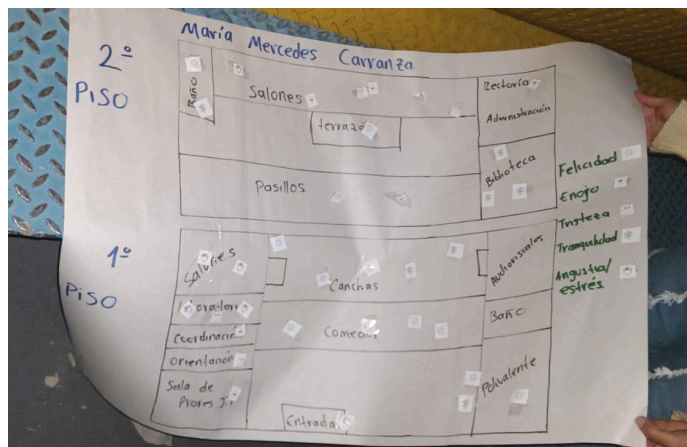


Figura 2: Mapa de la Cartografía emocional. Fotografía propia, 2025.

### *Instrumentos de Investigación*

- *Diario de campo*: se entiende como un herramienta de registro sistemático que permite consignar, de manera organizada, las observaciones, experiencias, descripciones del contexto y reflexiones que emergen durante el trabajo en campo. Este recurso posibilita documentar tanto los acontecimientos como las interpretaciones de la persona que investiga, favoreciendo posteriormente el análisis, la comprensión y la construcción de sentido de la información recolectada. **Ver anexo A y B.**

Elegimos el diario de campo debido al potencial a la hora de registrar de manera detallada y sistemática la información. Su uso trasciende lo descriptivo, permitió una comprensión más profunda de los acontecimientos.

- *Recursos audiovisuales*: se entienden como instrumentos de registro que permiten captar y conservar información a través de medios visuales y sonoros, como fotografías, grabaciones de audio y videos. Estos posibilitan

documentar de manera detallada las interacciones, expresiones y dinámicas que se desarrollan en el contexto de estudio.

Su utilización responde a la necesidad de complementar el registro escrito con uno que otorgue objetividad y una mayor precisión en la documentación de las experiencias.

### 3.2 *Procedimiento de Investigación*

Para poder llevar a cabo esta experiencia de investigación, tuvimos en cuenta las fases propuestas por la *Investigación acción pedagógica* IAP: deconstrucción, reconstrucción y evaluación.

*La fase I Deconstrucción:* Es el momento de análisis crítico de la realidad y de la práctica, en el que se identifican problemáticas, se cuestionan supuestos y se reconocen las condiciones del contexto.

*La fase II Reconstrucción:* Corresponde al diseño e implementación de acciones transformadoras, orientadas a mejorar la práctica a partir de lo identificado previamente.

*La fase III Evaluación:* implica la valoración de los resultados de las acciones implementadas, con el fin de reconocer sus alcances, limitaciones y aprendizajes, retroalimentando así el proceso.

La suma de estas fases conforman una ruta metodológica la cual se divide a su vez en siete momentos clave. A continuación, haremos mención de los mismos en la siguiente tabla.




				Mural de escritura colectiva	Internacionalización a Chile 	Intervención del currículo vigente  implementación del currículo sugerido
				Reescritura de cuentos tradicionales		
			Entrevistas a profes y estudiantes	Guía con preguntas orientadoras		
		Murales de escritura colectiva	Convocatoria lectura de poemas	mapa de emociones en el colegio		
	Implementación 'Ruta por la sexualidad'	Escritura de microcuentos	Taller 'jardín de flores chuecas'	Escritura de cartas y realización de collages		
Taller día gestor(a) social	Taller 'Violencias basadas en género' VBG	Lectura de cuentos	Taller "ser mujer" con corpografía	Galería inicial y final		
I Momento 2023-2	II Momento 2024-1	III Momento 2024-2	IV Momento 2025-1	V Momento 2025-2	VI Momento 2026-1	VI Momento 2026-1
Escuela sin fronteras		Línea investigativa Escuela y Territorio				
Fase 1 Deconstrucción				Fase 2 Reconstrucción	Fase 3 Evaluación	
Observación participante en la institución MMC						

Tabla 1: Ruta metodológica del proceso investigativo, Elaboración propia, 2025

La anterior tabla da cuenta de la organización que ha tenido el proceso investigativo a través de las tres fases mencionadas: *Deconstrucción*, *Reconstrucción* y *Evaluación*, las cuales permiten comprender el desarrollo progresivo del trabajo en el tiempo. A su vez, cada una de estas fases se divide en momentos específicos mediante la implementación de distintas actividades formativas. El proceso se sostiene a lo largo del tiempo mediante la

observación participante en la institución, lo que nos permitió reconocer el contexto y sus dinámicas escolares.

En los primeros momentos de la investigación nuestra intervención no es intensiva, ya que está dirigida a la exploración y comprensión del entorno alrededor de la ESI. Sin embargo sí tiene un impacto en las estudiantes, pues son ellas las que solicitan más espacios donde se aborde la educación sexual integral, lo que permite que el proceso transite a momentos de mayor planificación e interacción.

Para abordar la necesidad expresada por las estudiantes, surge la secuencia didáctica, que asume de manera más directa y clara la ESI con perspectiva de género. Es aquí donde la investigación da un giro, puesto que cambiamos a grupo mixto. Esto posibilitó proponer una serie de actividades relacionadas entre sí, las cuales tenían como objetivo tensionar los estereotipos de género y las relaciones de poder dentro y fuera de la escuela, entre otros temas.

Tras consolidar los aprendizajes y evaluar los alcances de la secuencia, se hace posible proponer una intervención del currículo a través de una transversalización de la ESI con perspectiva de género en el área de Gestión social y comunitaria por ser la más afín al tema.

Vale la pena decir que el ejercicio indagatorio se desarrolló desde antes de empezar a plantear la investigación (durante la práctica de *escuela sin fronteras*, que se ubica en los periodos 2023-2 a 2024-1). Es luego de entrar en contacto con ese contexto escolar que surge la iniciativa de transversalizar la ESI (durante el periodo perteneciente a la *línea investigativa de escuela y territorio*, el cual se da en 2024-2 hasta el 2026-1). Estos espacios de prácticas son propios de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH.

Por lo tanto, la ruta metodológica fue construida a lo largo de distintos momentos de intervención en la institución educativa y se fue ajustando de acuerdo a las necesidades del grupo. Esto permitió consolidar una propuesta pedagógica orientada a la educación sexual integral con perspectiva de género, integrando elementos de educación emocional, participación estudiantil y reflexión crítica.

### 3.3 Desarrollo Metodológico

En este apartado expondremos las distintas fases de la investigación, junto con los momentos que la componen. En la descripción se incluyen las decisiones didácticas propuestas por nosotras y las reflexiones, acciones y aprendizajes de las y los estudiantes.

#### 3.3.1 Fase I: Deconstrucción

La fase de deconstrucción comprende *Primer Momento (2023-2) Exploración inicial*, *Segundo Momento (2024-1) Desenmascarando las Violencias Basadas en Género*, *Tercer Momento (2024-1) Diálogos y experiencias sobre ESI*, y por último *Cuarto Momento (2025-2) Voces, cuerpos y emociones*. En esta fase, se identificaron dinámicas de interacción y emergieron inquietudes relacionadas con el género, la sexualidad y las emociones. Como ya se mencionó en otro apartado de la investigación, en esta etapa del proceso se trabajó junto a estudiantes que se identificaban con el género femenino, pertenecientes a los grados noveno, decimo y undecimo.

A continuación desarrollaremos los momentos que integraron esta fase I.

#### *Momento I (2023-2) Exploración Inicial*

En este momento identificamos algunas dinámicas de interacción entre estudiantes y reconocimos unas inquietudes iniciales frente a temas de género, sexualidad y emociones dentro del entorno escolar.

Primero realizamos un acercamiento inicial al contexto institucional mediante la observación participante y el desarrollo de un taller en el marco del día del gestor o gestora social; es una jornada institucional orientada a reconocer y visibilizar las acciones de liderazgo, participación y compromiso comunitario desarrolladas por estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa. Esta conmemoración se enmarca en el énfasis pedagógico del colegio en gestión social y comunitaria, el cual promueve la formación de personas críticas, participativas y capaces de incidir en su entorno.

Este espacio nos permitió iniciar procesos de sensibilización con las y los estudiantes frente a temas relacionados con la convivencia, las relaciones sociales y la importancia de abordar la sexualidad desde una perspectiva educativa.

*Momento II (2024-1) Desenmascarando las Violencias Basadas en Género*

*Figura 3: Taller Violencias Basadas en Género (VBG) Fotografía propia, 2023*



En este momento, debido a las inquietudes generadas en el taller realizado en el primer momento (2023-2), surge la necesidad por parte de las estudiantes que se hagan nuevas intervenciones relacionadas al género. Permittendonos profundizar en el análisis de las violencias basadas en género presentes en los contextos sociales y escolares. A través de actividades participativas como el análisis de letras de canciones de varios géneros musicales y de memes virales, mímica y el contexto de situaciones de violencia o abusos que han vivido ciertas famosas, abordamos conceptos relacionados con estereotipos de género, discriminación y desigualdades en las relaciones entre hombres y mujeres.

Adicionalmente, se hizo la implementación de un juego didáctico nombrado ‘La ruta por la sexualidad’ a partir del cual se profundizaron conceptos en torno a la sexualidad, Derechos Sexuales y Reproductivos, ciclo menstrual y hormonal y Derechos LGBTIQ+.

Este espacio nos permitió generar reflexiones colectivas en torno a las formas en que estas violencias se reproducen en la vida cotidiana, en las canciones, en las novelas, en las películas; teniendo influencia en los espacios educativos y personales. Es importante mencionar, que con el cierre de este taller se da por finalizada la práctica de escuela y damos inicio a la práctica investigativa.

*Momento III (2024-2) Diálogos y Experiencias sobre ESI*

Al dar inicio a este momento, las actividades se enmarcan en un ámbito investigativo. Comenzamos a desarrollar diversas actividades pedagógicas orientadas a promover la reflexión y la expresión de las experiencias de las y los estudiantes en relación con la sexualidad, el género y las emociones.

Entre las actividades realizadas se encuentran:

**Murales de escritura colectiva:** Esta herramienta consiste en ubicar en el ‘muro’ las preguntas relacionadas con la ESI que invitaban a la reflexión. A partir de estas, las participantes ubicaron sus posturas, opiniones y reflexiones mediante la escritura de ideas, comentarios o palabras clave. Este ejercicio permitió visibilizar la diversidad de perspectivas presentes en el grupo, promoviendo el diálogo y la participación activa.

Esta herramienta la utilizamos en varios momentos de la fase, en primer lugar fue fundamental para comprender las nociones y preocupaciones de las estudiantes en torno al género.

Algunas de las preguntas y respuestas que nos permitieron entender sus nociones fueron:

*1. ¿Qué temas de género me interesan o me preocupan?*

- ❖ Me preocupa que las niñas sientan que necesitan impresionar a alguien o lucirse, o intentar cambiar, para intentar caerle bien a los demás o llamar la atención de un niño.
- ❖ Tema que me interesa es el del machismo. Nos hacen sentir a veces mal con sus comentarios o sus actividades.
- ❖ Me preocupa que los niños no sepan respetar a las niñas y que ellos mismos no sepan respetarse entre sí.

*2. ¿Qué me gustaría cambiar o conocer mejor sobre género?*

- ❖ Me gustaría que chicas más pequeñas supieran sobre su cuerpo y cómo poder afrontar los cambios que hay en nuestros cuerpos.

- ❖ Que también eduquen a los niños sobre los anticonceptivos y sus efectos secundarios.
- ❖ Me gustaría conocer más del feminismo y que a las niñas entre 12 para arriba les enseñen sobre sexualidad.

3. *¿Qué necesito para sentirme segura y respetada en mis espacios?*

- ❖ Sería bueno que hicieran talleres para los hombres para que dejen de jugar a sexualizar o criticar a las mujeres.
- ❖ Espacios de conocimiento para todos jóvenes y actividades que nos ayuden a liberar cargas. Espacios libres.
- ❖ Necesito que los hombres también tengan estos espacios para que mejoren sus lazos y heridas personales.

*Figura 4: Murales de escritura colectiva Fotografía propia, 2025*



**Lectura y escritura de microcuentos:** Esta herramienta pedagógica estuvo enfocada en hablar de proyecto de vida desde las distintas historias familiares de las estudiantes y así poder entender sus contextos y formas de vida. La actividad consistía en escribir sobre una mujer que generará algún impacto en sus vidas. La mayoría habló de sus madres, abuelas y hermanas. Aquí surgieron relatos que permitieron visibilizar experiencias de género, especialmente aquellas marcadas por la desigualdad, el silencio y la violencia en el ámbito familiar.



Figura 5: Taller Escritura de microcuentos Fotografía propia, 2024

### *Mi abuela y yo*

*Había una vez una mujer llamada Rosalba la cual soportó las humillaciones de su esposo e hijas, pero ella afrontaba todo eso por su nieta la cual también sufrió maltrato y hizo está lo imposible porque su nieta estuviera bien y hoy en día su nieta no permite que a su abuela la humillen porque su abuela le enseñó y mostró a tener berraquera.*

*El gran sacrificio se paga con doble recompensa y el resistir por ella, ahora las 2 soportan por los demás*

*Lléname de coraje ¡nunca es tarde!*

"Mi abuela y yo" es la historia de Rosalba, está escrita por una de las estudiantes de noveno jornada tarde, quien a su vez es su nieta. Allí se evidencia cómo las violencias pueden naturalizarse en la vida de muchas mujeres, quienes asumen el sacrificio como parte de su rol. Sin embargo, desde la mirada de la ESI, el relato también muestra posibilidades de transformación. La nieta, al reconocer estas dinámicas rompe parcialmente con ellas y actúa desde la defensa y el cuidado. De este modo, el microcuento no solo narra una experiencia, sino que también nos invita a cuestionar y resignificar los aprendizajes sobre las relaciones de poder y el lugar de las mujeres.

**Espacios de diálogo:** Estas estrategias permitieron generar espacios de confianza donde ellas pudieron expresar sus emociones, reflexionar sobre sus experiencias y

cuestionar algunos estereotipos de género presentes en su entorno, además permitió que entre ellas lograran reconocerse dentro de la escuela.

*Figura 6: Espacios de diálogo entre estudiantes, Fotografía propia 2024<sup>13</sup>*



#### *Momento IV (2025 - I) Voces, Cuerpos y Emociones*

En este momento, se desarrollaron actividades orientadas a profundizar en las experiencias y percepciones de estudiantes y profesores frente a la educación sexual y las relaciones de género dentro del colegio.

Para ello se implementaron diferentes herramientas pedagógicas y de investigación, tales como:

**Entrevistas a docentes y estudiantes:** La entrevista se planteó como una herramienta de escucha activa para comprender las percepciones de docentes y estudiantes frente al enfoque de género y la emocionalidad en la institución. A través de preguntas orientadas a la participación, el apoyo institucional y las posibles acciones de mejora, se evidenció que la mayoría de las personas entrevistadas no reconocen la existencia de espacios o iniciativas relacionadas con estos temas, ni han participado en actividades al respecto.

---

<sup>13</sup> Las imágenes en las que aparecen los rostros de las y los estudiantes cuentan con la debida autorización de sus acudientes, otorgada mediante el formato de “Autorización para el tratamiento de datos personales de menores de edad”. *Ver anexo C.*

A continuación algunos aportes realizados por parte de docentes y estudiantes:

- ❖ ¿Has participado en actividades o proyectos con enfoque de género en la institución? Si es así, ¿Cómo fue tu experiencia?

*“...es un tema digamos que nuevo dentro de la institución, aunque sí siento que hay cierto apoyo, cierto interés por incluir esa esa parte de identidad, sobre todo de género, eh siento que hace falta. Todavía no está no está todavía muy bien implementado ni todo, pero se ve mucha receptividad frente al tema”* (Entrevista profesora Juliana Duarte, 2024).

- ❖ ¿Has percibido el apoyo de la institución en la creación o fortalecimiento de espacios con enfoque de género emocionalidad ?

*“En la emocionalidad de orientación está trabajando fuertemente. Ayer trabajamos un taller sobre el de autocuidado, de violencia sexual, del grooming, del manejo de redes sociales, pero siento que nos hace falta iniciativa por parte de los maestros en comunicarnos, en saber qué queremos eh enfocarnos al respecto de este tema y obviamente pedir los aportes necesarios para empezar a trabajar.”* (Entrevista profesora Natalia Ramirez, 2024)

- ❖ ¿Qué acciones crees que debería implementar el colegio para fortalecer el enfoque de género y/o emocionalidad ? O ¿Cómo crees que el colegio ha aportado?

*“Yo creo que una de las partes importantes es crear una cátedra. Una cátedra de género nos ayudaría muchísimo”.* (Entrevista profesora Natalia Ramirez, 2024)

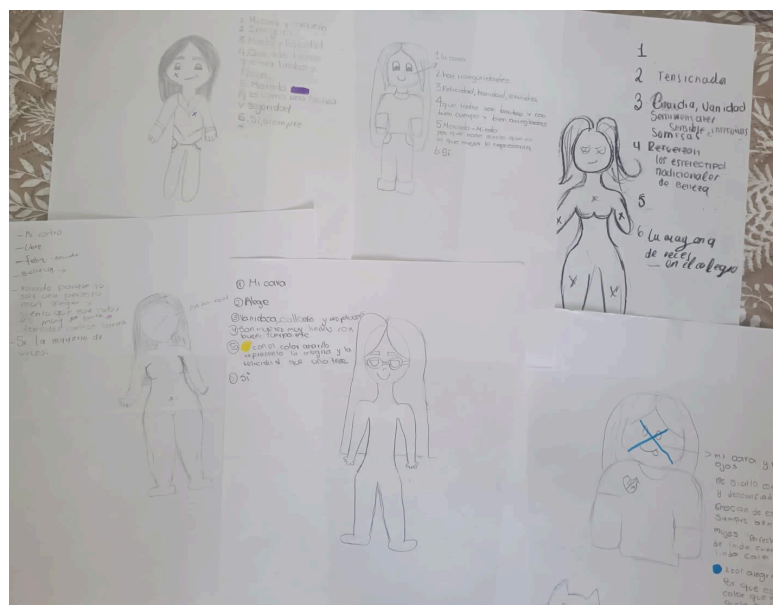
*“Y ahí es donde nosotros como docentes tendríamos que empaparnos más del tema para poder atender y poder incluirlo como tal y la institución también replantear un poco cómo manejamos esa dimensión emocional de los chicos dentro de lo que es la planeación”* (Entrevista profesora Juliana Duarte, 2024).

**Taller “Ser mujer” con ejercicios de corpografía:** Buscábamos generar un espacio seguro y participativo en el que las estudiantes pudieran reconocer y expresar sus emociones a través del cuerpo, problematizando los roles de género y

promoviendo la reflexión colectiva sobre sus experiencias corporales. Propusimos unas preguntas orientadoras las cuales fueron:

- ❖ *¿Qué parte de tu cuerpo consideras que expresa mejor tus emociones? ¿Por qué?*
- ❖ *¿Cómo percibes tu cuerpo cuando te mueves? ¿Te sientes cómoda y libre, o hay tensiones o inseguridades?*
- ❖ *¿Qué emociones se asocian con la feminidad? ¿Sientes que esas emociones coinciden con lo que experimentas en tu vida diaria?*
- ❖ *¿Cómo la educación y los medios de comunicación refuerzan o cuestionan los roles de género en la expresión corporal?*
- ❖ *Si tuvieras que representar una emoción a través de un color, ¿cuál usarías y por qué?*
- ❖ *¿Qué emociones sueles experimentar cuando te expresas corporalmente en público? ¿Cómo las gestionas?*
- ❖ *¿Has sentido que hay momentos o espacios donde no puedes expresar tu cuerpo y emociones libremente? ¿Por qué?*

Figura 7: Corpografías elaboradas por estudiantes, Fotografía 2024



En ocasiones era difícil para ellas responder las preguntas, pues muchas no habían estado en un espacio donde se hablara de sus emociones y como estas atraviesan sus cuerpos.

Cuando ya se contestaron los interrogantes, les solicitamos que entre ellas hablaran de lo que encontraban en común o diferente de sus corpografías. Como ya había sucedido antes durante la misma jornada, algunas se opusieron, sin embargo poco a poco se fueron incorporando al ejercicio.

*Figura 8: Taller corpografía Fotografía propia, 2024*



#### **Lectura de poemas y actividades reflexivas como ‘Jardín de flores chuecas’:**

Este taller fue inspirado en la profesora Sonia Torres<sup>14</sup>. El objetivo de este taller era poder realizar una flor propia desde diferentes materiales, colores y formas donde una vez terminadas se pudieran pegar todas juntas creando un jardín de flores chuecas donde se pudiera reconocer la importancia de crear redes de apoyo. En cada flor había una frase que cada estudiante quiso que otra mujer leyera:

*‘Te quiero libre y feliz’, ‘Si dejas salir tus miedos tendrás más espacio para vivir tus sueños’, ‘Una mujer fuerte es aquella que no se avergüenza de ser sí misma. Amate tal cual eres’.* Estas fueron unas de las frases que ellas escribieron en su flor chueca.

---

<sup>14</sup>La profesora Sonia Torres, decana de la facultad, en el marco del seminario de Justicia social y enfoques de género de sexto semestre, diseñó y dirigió un taller de su autoría en el que se propuso la construcción de un ‘jardín de flores chuecas’, elaborado a partir de las historias personales de cada una y cada uno de los participantes.



*Figura 9: Taller 'Jardín de flores chuecas' Fotografía propia, 2025*

Estas actividades permitieron recoger diversas voces y experiencias de la comunidad educativa, aportando insumos importantes para la construcción de la propuesta pedagógica posterior. Sin embargo, también creció la incertidumbre por parte de los estudiantes del colegio al ver que los talleres iban dirigidos solo a las mujeres; en algunos salones nos preguntaban sobre la realización de un taller para ellos e incluso en nuestros talleres con las estudiantes, ellas mencionan que ojalá los talleres también se hicieran con hombres lo que nos lleva a la fase II: reconstrucción.

### *3.3.2 Fase II: Reconstrucción*

Esta fase de deconstrucción la iniciamos en el quinto momento (2025 - 2) donde a partir de las incertidumbres de las y los estudiantes en el cuarto momento, decidimos realizar la práctica pedagógica en grupo mixto, aquí se nos abre el espacio en el curso 1002 jornada tarde con quienes conectamos desde la primera clase.

#### *Momento V (2025-2) Cuestionamientos Sobre Estereotipos de Género*

En este momento, tuvimos en cuenta lo trabajado durante momentos anteriores sin embargo, al ser un grupo mixto era importante reconocer y profundizar sobre las nociones de Educación Sexual Integral con perspectiva de género, el cuerpo y el cuidado. Para esto

propusimos una serie de actividades que dieron paso a lo que posteriormente sería una secuencia didáctica, la cual se fue construyendo y modificando en el camino.

Así mismo, esta nos permitió acompañar de manera cuidadosa y progresiva cada encuentro con el grupo. No se trató únicamente de planear actividades, sino de tejer un camino formativo sesión a sesión, con objetivos claros y preguntas pedagógicas que abrieran conversación, escucha y reflexión en torno a la educación sexual integral.

La secuencia didáctica muestra las actividades realizadas en la siguiente tabla:

Tabla 2: *Secuencia Didáctica, Elaboración propia., 2025*

N o	Fecha	Actividad.	Objetivo.	Pregunta pedagógica.
1	10- sep 2025	<p><i>“EL PRECIO DEL OBJETO”</i></p> <p>Se construirá una galería con objetos tradicionalmente asociados a la feminidad y masculinidad (labial, corset, tacones, choker, balón, corbata etc.) para cuestionar cómo estos elementos han moldeado la idea de lo que significa “ser mujer o ser hombre”.</p>	<p>Analizar los objetos de la galería para que las/os estudiantes identifiquen los estereotipos de género asociados a su uso e historia, reconociendo cómo estos han influido en la vida cotidiana y en el ejercicio de sus derechos, promoviendo una reflexión crítica.</p>	<p>¿De qué manera los objetos que usamos o nos imponen o reflejan las ideas sociales sobre cómo “debemos” ser hombres o mujeres y cómo podemos resignificar estos elementos en el uso cotidiano?</p>
2	24 sep 2025	<p><i>“ERASE OTRA VEZ”</i></p> <p>Las/os estudiantes reescribirán cuentos clásicos como Cenicienta, Blancanieves o La Bella Durmiente, proponiendo finales alternativos o versiones más cercanas a su realidad y a la libertad, desde la temática de derechos de primera y segunda generación.</p>	<p>Promover la reflexión crítica y creativa en las y los estudiantes a través de la reescritura de cuentos tradicionales como <i>Blancanieves, Cenicienta o La Bella y la Bestia</i>, incorporando en sus relatos los derechos humanos, la expresión de emociones, elementos de su cotidianidad y los objetos analizados previamente en la galería (como el corset, la billetera o el preservativo).</p>	<p>¿Cómo enseño a cuestionar los estereotipos de género presentes en los cuentos tradicionales y a construir relatos donde se valoren la autonomía, la diversidad y los derechos de 1° y 2° generación?</p>
3	01 oct 2025	<p><i>“AMOR Y AMISTAD”</i></p> <p>Cada estudiante se hará un detalle simbólico para sí mismo, el cual será un tejido sikuli, articulando los derechos de tercera generación y como el amor y la amistad tienen que ver con los derechos humanos.</p>	<p>Explorar el significado del amor y la amistad a partir de prácticas de tejido colectivo, para que las y los estudiantes reconozcan y expresen sus emociones.</p>	<p>¿Cómo el amor y la amistad pueden ayudarnos a fortalecer nuestra autonomía emocional y nuestros derechos?</p>
4	15 oct 2025	<p><i>Aprenda ¡Sin vergüenza!</i></p> <p>Se realizará una carrera de observación por grupos de 4 estudiantes, deberán cumplir una serie de retos donde se abordará sobre el consentimiento, menstruación, masculinidades, DDSSRR.</p>	<p>Fortalecer el aprendizaje sobre educación integral para la sexualidad por medio de una carrera de observación que permita a las y los estudiantes identificar conceptos clave y cuestionar desde el trabajo colaborativo y el reconocimiento de sus emociones en el entorno escolar.</p>	<p>¿Qué aprendizajes sobre derechos, consentimiento, masculinidades, menstruación o emociones tenemos? ¿Cómo hablarles de manera colectiva y por medio del juego?</p>

No	Fecha	Actividad.	Objetivo.	Pregunta pedagógica.
5		<p>“PEDACITOS DE MI”</p> <p>Creación de collages personales en los que cada estudiante representa los sueños, cualidades y formas en que desea construirse como persona, más allá de las imposiciones sociales. Teniendo en cuenta sus derechos de primera y segunda generación.</p>	<p>Reconocer las construcciones sociales por medio de la realización de un collage que permita identificar la capacidad de resignificar y decidir cómo queremos construirnos a nosotras mismas.</p>	<p>¿Qué sueños, cualidades y decisiones personales nos permiten construirnos sin depender de las imposiciones sociales?</p>
6	29 oct 2025	<p>“ENCONTR-ARTE”</p> <p>Montaje colectivo de una exposición con las actividades previas realizadas, donde cada participante pueda mostrar su proceso y resignificación personal ante el grupo.</p>	<p>Desarrollar una galería pedagógica donde las y los estudiantes presenten colectivamente sus aprendizajes construidos durante el semestre en torno a la educación sexual, la perspectiva de género y la educación emocional, fortaleciendo sus habilidades de expresión, mediación y pensamiento crítico.</p>	<p>¿Qué significa presentar nuestros aprendizajes sobre sexualidad, emociones y derechos ante otras personas, y cómo esto ayuda a transformar imaginarios en la escuela?</p>
7		<p>“ESCRIBIR PARA NO OLVIDAR”</p> <p>En esta sesión, las y los estudiantes escribirán crónicas basadas en noticias reales para reconocer derechos vulnerados, reflexionar sobre género y emocionalidad, y relacionarlos con los mecanismos de protección de los derechos humanos en Colombia.</p> <p><u>Esta actividad cuenta con una planeación, sin embargo, por los tiempos de la escuela no se pudo realizar. Ver anexo.</u></p>	<p>Escribir crónicas a partir de noticias reales para reconocer vulneraciones de derechos humanos de primera, segunda y tercera generación, integrando reflexiones sobre género y emocionalidad, y vinculándose con los mecanismos de protección disponibles en Colombia.</p>	<p>¿Cómo podemos, a través de la escritura de crónicas, comprender las vulneraciones de derechos y cómo podemos narrarlas para reconocer el papel del género y la emocionalidad en esas realidades?</p>

*Ver formato de planeación en el anexo C.*

Con relación a lo anterior, se abordaran las distintas actividades propuestas en la secuencia didáctica. Intentaremos recopilar algunos de los aprendizajes que surgieron de las sesiones.

**Galería inicial ‘El precio del objeto’:** Se analizaron los objetos de la galería para que las/os estudiantes identificaran los estereotipos de género asociados a su uso e historia, reconociendo cómo estos han influido en la vida cotidiana y en el ejercicio de sus derechos, promoviendo una reflexión crítica.



*Figura 10: Galería inicial 'El precio del objeto' Fotografía propia, 2025*

Se movilizaron las percepciones de las y los estudiantes frente a los objetos y los estereotipos de género, evidenciando tensiones, incomodidades y también interés. Aunque al principio hubo resistencia, especialmente para compartir en público, se logró una participación activa en grupos y una disposición al diálogo.



*Figura 11: Galería inicial 'El precio del objeto' Fotografía propia, 2025*

Identificamos que algunos objetos tales como los preservativos, toallas higiénicas, tacones, falda, brasier, entre otros, funcionaron como detonantes para reflexionar sobre la vida cotidiana, las relaciones y los derechos, al tiempo que dejaron ver imaginarios sociales heredados.

**Reescritura de cuentos tradicionales:** El objetivo era buscar una reflexión crítica y creativa en las y los estudiantes a través de la reescritura de cuentos tradicionales como *Blancanieves*, *Cenicienta* o *La Bella y la Bestia*, incorporando en sus relatos elementos como los derechos humanos, la expresión de emociones, aspectos de su cotidianidad; con el fin de problematizar los roles de género y ampliar sus formas de comprensión y expresión.

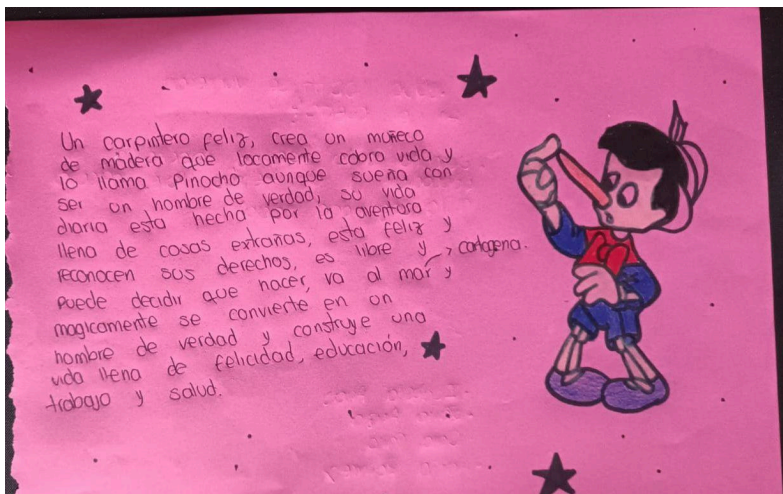


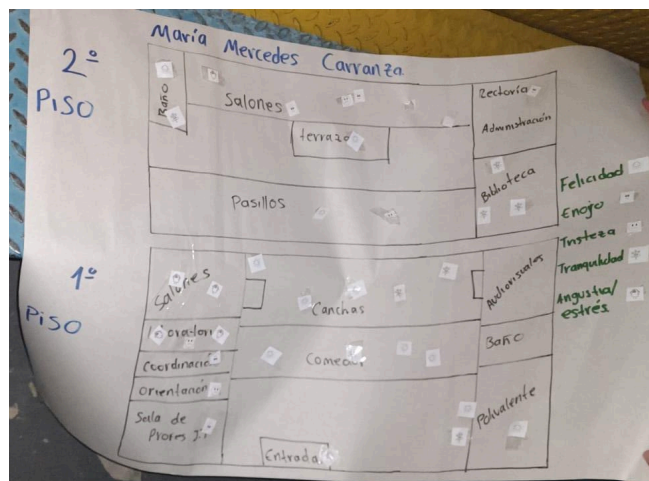
Figura 12: Taller Reescritura de cuentos tradicionales Fotografía propia, 2025

***Pinocho:*** *Un carpintero feliz, crea un muñeco de madera que locamente cobra vida y lo llama pinocho aunque sueña con ser un hombre de verdad, su vida diaria está hecha por la aventura llena de cosas extrañas. Está feliz y reconoce sus derechos, es libre y puede decidir que hacer, va al mar en Cartagena y mágicamente se convierte en un hombre de verdad y construye una vida llena de felicidad, educación, trabajo y salud.*

Este escrito surge de la actividad *reescritura de cuentos tradicionales*, es elaboración de las y los estudiantes de 1002 jornada tarde. Esta actividad logró abrir un espacio donde se reinterpretan narrativas tradicionales desde sus vivencias, incorporaron nociones de derechos y exploraron formas más libres de pensar el cuerpo, las emociones y los roles de género.

**Mapa de emociones en el colegio:** Esta actividad estaba pensada en la recolección de información frente a las emociones que les evocan distintos espacios físicos del colegio tales como salones, canchas, baños entre otros... a las y los estudiantes.

Figura 13: Mapa de emociones en el colegio MMC Fotografía propia, 2025



Como resultado evidenciamos, que los espacios físicos de la escuela influyen directamente en las y los estudiantes, tal es el caso de los salones los cuales son percibidos por ellas y ellos como lugares incómodos y de mucho estrés; por el contrario en las canchas o en el comedor las emociones son de tranquilidad y comodidad. Esto nos permite entender que el espacio escolar se configura como un elemento clave en la experiencia educativa, ya que puede facilitar o limitar los procesos pedagógicos y emocionales.

**Tejidos:** Se exploró el significado del amor y la amistad mediante la elaboración de un tejido *sikuli* o también llamado *ojo de dios*; como una experiencia creativa que permitió a las y los estudiantes sentir, expresar emociones y construir colectivamente a través del trabajo con sus propias manos.

*Figura 14: Tejidos realizados por estudiantes 1002 JT Fotografía propia, 2025*



El desarrollo de la actividad nos permitió evidenciar que el tejido sigue siendo percibido como una práctica asociada a lo femenino, esto generó reacciones de extrañeza es los estudiantes, esto denota la persistencia de estereotipos de género aún arraigados, mismos que delimitan qué actividades son propias para unos y otros. No obstante en medio de dichas tensiones hubo cabida para la complicidad y la cooperación, quienes comprendía mejor el ejercicio ayudaban a quienes tenían dificultades, lo cual permitió que se fortalecieran los vínculos entre todo el grupo.

**Creación de collage:** Esta actividad la pensamos como herramienta de recolección de información. Estos collages tenían como eje central que las y los estudiantes plasmarán los temas abordados con anterioridad y temas que les hubiese gustado se tuvieran en cuenta.

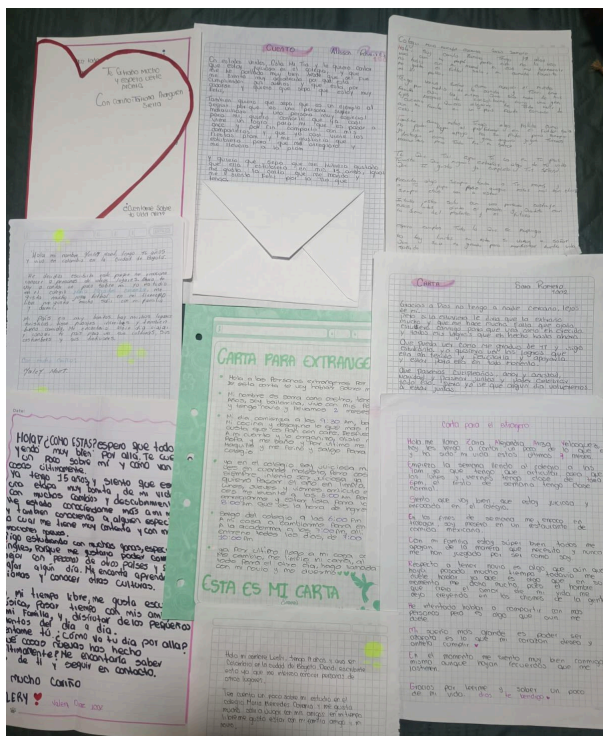
*Figura 15: Actividad de collages Fotografía propia, 2025*



En los collages elaborados por las y los estudiantes se logró evidenciar la importancia de la educación sexual integral con perspectiva de género, los derechos sexuales y reproductivos, las emociones y el cuerpo; también las y los estudiantes propusieron de manera implícita abordar proyecto de vida.

**Realización de cartas:** Buscábamos conocer un poco más de las y los estudiantes. Mediante cartas dirigidas a una persona residente en el exterior, se presentarían contando ¿Con quién viven? ¿Qué hacen en sus tiempos libres? ¿Cuáles son sus comidas favoritas, sus pasiones y sus anhelos?. Entendiendo que esta apertura es más cómoda por medio de la intimidad de una carta.

Figura 16: Cartas elaboradas por estudiantes de 1002 JT Fotografía propia, 2025



Como resultado varias de las cartas muestran preocupaciones por el futuro, el estudio y ‘no decepcionar’, lo que da cuenta de las presiones que experimentan en esta etapa. También aparecen sueños y aspiraciones diversas, como emprender, estudiar o crecer profesionalmente. Estos escritos permiten ver la escuela no solo como un espacio académico, sino como un lugar donde confluyen historias de vida. Dichos textos narrados en primera persona son

una herramienta fundamental para nosotras, la voz y protagonismo de las y los estudiantes ha sido una de las banderas de esta investigación.

**Galería final:** Toda esta secuencia de actividades, las diseñamos para que entre ellas tuvieran continuidad, es por ello que iniciamos con una galería y cerramos con lo mismo. No obstante, ellas se distancian entre sí. La galería inicial es propuesta

por nosotras a diferencia de la galería final que surge por parte de las y los estudiantes, retomando los temas de sesiones anteriores.

Figura 17: Galería final por estudiantes de 1002 JT Fotografía propia, 2025



Figura 18: Galería final por estudiantes de 1002 JT Fotografía propia, 2025

Así pues, para el cierre de esta fase, presentamos la tabla de resultados emergentes derivados de los talleres y las implementaciones realizadas. Esta permite recoger y organizar los hallazgos más significativos del proceso, dando cuenta de las tensiones y aprendizajes construidos en esta etapa.

Eje de Trabajo	Hallazgos Clave	Evidencias y reacciones de los estudiantes
<b>Emocionalidad (Manejo de la tristeza)</b>	Las y los estudiantes asocian la vulnerabilidad con la debilidad, especialmente en los hombres.	Muchxs afirman que la tristeza es la emoción que más les cuesta expresar por miedo a ser juzgados. Un estudiante anotó: <i>'desde pequeño me han enseñado que por más mal que me sienta tengo que actuar como si nada pasara'</i> .
<b>Masculinidades y estereotipos de la diversidad.</b>	Persisten mandatos de género y 'códigos de honor' que limitan la expresión y la diversidad.	Algunos estudiantes mostraron resistencia a cuentos o temas 'de niñas' o 'de maricas'. En la carrera por la sexualidad, validaron mayoritariamente el 'código de honor' (no salir con la ex de un amigo) y hubo rechazo a que hombres se besen en público, cuento de la bella y la bestia.

<b>ESI, Conceptos Básicos y Tabúes</b>	Existe una confusión conceptual y tabúes sobre el cuerpo que requieren profundización.	Confundieron productos de higiene menstrual con condones. Tuvieron dificultades para definir 'consentimiento' y 'sexo' en el Stop de la sexualidad. Persiste la idea de que la sangre menstrual es "sucia".
<b>Amor Romántico y Vínculos</b>	Las relaciones afectivas y las rupturas impactan directamente en el desempeño académico y la salud mental de las y los estudiantes.	Un estudiante no pudo participar en una sesión por estar concentrado en su ruptura amorosa. El tema de la infidelidad apareció repetidamente de forma burlona en la reescritura de cuentos (ej. Cenicienta).
<b>Derechos Humanos y Ciudadanía</b>	Aunque conocen los derechos como 'lista', les cuesta verlos como herramientas de poder en su vida diaria.	Al inicio, veían los objetos como 'normales'; tras el análisis, identificaron luchas detrás de ellos (ej. tacones o plancha). un estudiante concluyó tras el collage: ' <i>yo no sabía que tenía tantos derechos</i> '.
<b>Cuidado y relajación.</b>	Los estudiantes buscan espacios de calma pero suelen recurrir al aislamiento en lugar del diálogo.	En las encuestas, la mayoría busca 'estar solo' o 'escuchar música' para recuperar la calma. El tejido y la respiración consciente fueron recibidos como herramientas exitosas de relajación.

Tabla 3: Hallazgos secuencia didáctica 2025

Así mismo, en este cierre no solo se consolida lo trabajado en la fase 2, sino que también marca el punto de partida para la fase 3, correspondiente a la evaluación. En esta última, se propone avanzar hacia la transversalización del currículo pedagógico, como una apuesta por integrar los aprendizajes y reflexiones construidos durante el proceso.

### 3.3.3 Fase III: Evaluación

La fase III se divide en dos momentos complementarios entre sí. Por un lado, en el *Sexto momento ¡Cartas al sur!* Ubicamos la *internacionalización de la experiencia a Santiago de Chile*, la cual enriqueció el proceso investigativo por ser un espacio de intercambio de saberes, experiencias y prácticas. Por otro lado, en el *séptimo momento De la trayectoria al aula* encontramos la *propuesta de transversalización e implementación*, la cual busca incluir las voces de las y los estudiantes en los contenidos que se promoverán en el aula y confirmar sus pertinencia.

#### *Momento VI (2026-1) ¡Cartas al Sur!*

Participar en el *V encuentro de psicología con perspectiva feminista* en Santiago de Chile no estaba contemplado en nuestra planeación inicial dentro del proyecto investigativo. Sin

embargo, esta sería una posibilidad de enriquecerlo porque involucraríamos a las y los estudiantes.



Figura 19 :V Encuentro de Psicología Feminista y con Perspectiva de Género Fotografía propia, 2026

Para ello se propuso un intercambio epistolar entre estudiantes y participantes del encuentro. En una actividad antes del viaje, las y los integrantes de 1102 J.T escribirían cartas en las que compartieran aspectos de sus vidas, experiencias, gustos, miedos, entre otros. Estas las llevamos a Chile, con la intención de que fueran leídas y posteriormente respondidas. Dicha iniciativa, generó un ambiente de entusiasmo y participación en el aula.

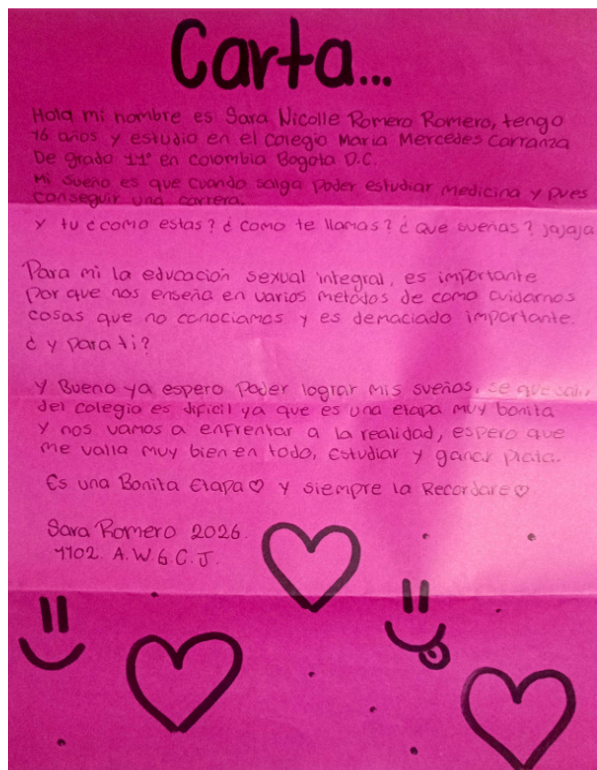
Figura 20: carta elaborada por estudiante de 1102 J.T  
Fotografía propia, 2026

### Carta...

*Hola mi nombre es Sara Nicolle Romero Romero, tengo 16 años y estudio en el colegio María Mercedes Carranza de grado 11° en Colombia Bogotá D.C.*

*Mi sueño es que cuando salga poder estudiar medicina y pues conseguir una carrera.*

*Y tú ¿cómo estás? ¿cómo te llamas? ¿qué sueñas? jajaja*



*Para mí la educación sexual integral es importante porque nos enseña varios métodos de cómo cuidarnos, cosas que no conocíamos y es demasiado importante.*

*¿Y para ti?*

*Y bueno ya espero poder lograr mis sueños, sé que salir del colegio es difícil ya que es una etapa muy bonita y nos vamos a enfrentar a la realidad, espero que me vaya muy bien en todo, estudiar y ganar dinero.*

*Es una bonita etapa ♡ y siempre la recordaré ♡*

*Sara Romero 2026*

*1102 A.W.G.T*

Esas cartas, que fueron cuidadosamente guardadas en nuestras maletas, contenían fragmentos de las voces, expectativas, sueños y afectos de las y los estudiantes que nos acompañaron en nuestro viaje de 4.300 kilómetros rumbo a Chile.

Más que un desplazamiento geográfico, fue un tránsito sensible por otras formas de pensar y habitar la educación. En los espacios de socialización en Santiago, las experiencias de los estudiantes cobraron voz y permitieron tejer diálogos que amplían la comprensión de la escuela como un territorio atravesado por cuerpos, emociones y relaciones.

Durante la ponencia, se invitó a las personas participantes, quienes en su mayoría eran profesionales en educación y psicología, a leer y responder las cartas que habíamos llevado desde Bogotá, escritas por las y los estudiantes de 1102 J.T. A partir de esta propuesta se propició un diálogo escrito que favoreció el reconocimiento mutuo y el intercambio de realidades.

*Hola Sara! Muy conmovida cuando recibí tu carta ♡ Mi nombre es Virginia, soy de Argentina de una provincia llamada Córdoba. Viajé a Chile para asistir al congreso con ganas de encontrarme con personas de distintas partes.*

*Me encanta que quieras estudiar medicina.*

*Yo tenía un sueño gigante, que era cambiar el mundo, luego de más grande me di cuenta que el mundo era un montón, pero algo siempre es posible en los espacios que habitamos con otros.*

*Soy psicóloga, y sigue tus sueños siempre, son como la sangre en tus venas.*

*Vive cada etapa como única, no te apures a crecer porque el tiempo pasa muy rápido y cada etapa es muy bonita*

*Hola Sara! Muy conmovida cuando recibí tu carta ♡ Mi nombre es Virginia, soy de Argentina, de una provincia llamada Córdoba. Viajé a Chile para asistir al congreso con ganas de encontrarme con personas de distintas partes.*

*Me encanta que quieras estudiar medicina.*

*Yo tenía un sueño gigante, que era cambiar el mundo, luego de más grande me di cuenta que el mundo era un montón, pero algo siempre es posible en los espacios que habitamos con otros.*

*Soy psicóloga, y sigue tus sueños siempre son como la sangre en tus venas.*

*Vive cada etapa como única, no te apures a crecer porque el tiempo pasa muy rápido y cada etapa es muy bonita.*

*Hermosa!! que seas feliz, que tengas muchos amigos siempre!!*

*Saludos Virginia Grosso*

*Hermosa!! que seas feliz, que tengas muchos amigos siempre!!*

*Saludos,  
Virginia Grosso*

*Figura 21 :Carta escrita por Virginia Grosso participante del V Encuentro de Psicología Feminista y con Perspectiva de Género Fotografía propia, 2026*

Al recibir las cartas de vuelta, las y los estudiantes manifestaron interés y curiosidad frente a la actividad. Así mismo, expresaron agrado por la posibilidad de establecer contacto con personas de otro país y se evidenció concentración y disposición durante la lectura de las respuestas.

Figura 22: Estudiantes de 1102 J.T leyendo sus cartas Fotografía propia, 2026



Este ejercicio epistolar se configuró como un espacio significativo de encuentro que trascendió las fronteras geográficas y generacionales y permitió tejer vínculos desde la palabra escrita. Se evidenció el potencial de la escritura como herramienta pedagógica y afectiva, capaz de abrir diálogos, movilizar emociones y ampliar las comprensiones sobre la educación y la vida misma.

Del mismo modo, el *V Encuentro de Psicología Feminista y con Perspectiva de Género* más toda la experiencia de Chile representó para nosotras un espacio profundamente significativo. En este intercambio de saberes, el cuerpo se reconoció como territorio político, las emociones como fuerza transformadora y las luchas feministas como memoria viva. Esta interacción permitió articular nuestro proceso investigativo con realidades concretas de resistencia y construcción de tejido social, reafirmando la necesidad de una educación que incluya a todas las personas.



*Figura 23: V Encuentro de Psicología Feminista y con Perspectiva de Género Fotografía propia, 2026*

Este acontecimiento no solo nos permitió encontrarnos con otras realidades, sino que también nos interpeló profundamente frente a una preocupación que se comparte a lo largo de Latinoamérica: ¿Qué hacer en tiempos de crisis en un contexto atravesado por el fortalecimiento de discursos anti-derechos?. En concordancia con el énfasis en DDHH de nuestra carrera, comprendemos cómo las huellas del pasado tienen influencia en la coyuntura actual. En respuesta a esto encontramos múltiples formas de resistencia, especialmente, las luchas de las mujeres en procesos de denuncia, búsqueda de verdad y construcción de memoria.

También nos encontramos con estudiantes secundaristas que han liderado una lucha frente al acceso de la ESI en Chile, teniendo como una de sus consignas: “*Por la educación que no tuvimos*”. Esto no solo evidencia una deuda histórica, sino que también posiciona la ESI como una herramienta fundamental para la prevención de violencias, invitándonos a pensar en el papel de la escuela no como un espacio neutro, sino como un escenario clave para la transformación.

Esta experiencia se convirtió en la posibilidad de problematizar de manera colectiva las acciones a tomar y nuestro futuro como maestras. Nos permitió comprender la ESI como forma de resistencia y nos reforzó la idea de la escuela como un territorio en disputa, donde también se reproducen discursos que refuerzan desigualdades, estereotipos y violencias. Es por ello que vemos la intervención del currículo no solo como un ajuste de contenidos, sino como un proceso de revisión crítica de los mismos, de modo que se posibilite la incorporación de una perspectiva de género que cuestiona los saberes hegemónicos.

#### *Momento VII (2026-1) De la Trayectoria al Aula*

A partir de la *Internacionalización*, la secuencia didáctica implementada en el *Quinto Momento (2025-2)* y la trayectoria recorrida a lo largo de toda esta investigación, observamos la necesidad de replantear el currículo, orientándolo hacia la inclusión de temas con perspectiva de género donde las y los estudiantes sean protagonistas.

La suma de los sucesos anteriormente mencionados es la que abre la posibilidad de comprender críticamente las limitaciones del currículo vigente y a su vez proponer una

transformación dentro del área de Gestión Social y Comunitaria. Dicha área, al ser una asignatura propia de la IED María Mercedes Carranza y haber sido concebida por personas egresadas de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en derechos humanos, permite un margen de flexibilidad que favorece la inclusión de contenidos contextualizados.

A continuación presentaremos el currículo vigente del área de gestión social y comunitaria, perteneciente al ciclo V J.T grado once, el cual fue intervenido:

Tabla 4: Currículo pedagógico vigente área de Gestión Social, 2026

Competencias transversales		
<b>Competencia socio emocional:</b> Determinación, toma responsable de decisiones: Identificar estresores pequeños y grandes y las estrategias para afrontarlos, Imaginar explicaciones nuevas, diferentes y únicas (pág.6 Guía once estrategias de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media)		
<b>Competencia de participación ciudadana:</b> Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones. (pág. 177 estándares de competencias ciudadanas)		
Contenidos o temas a trabajar 1 Periodo	Contenidos o temas a trabajar 2 Periodo	Contenidos o temas a trabajar 3 Periodo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterización (poblacional y territorial)</li> <li>- observación y diario de campo, bitácora</li> <li>- entrevista</li> <li>- Encuesta</li> <li>- grupos de discusión y focos <i>group</i></li> <li>- Sistematización de experiencia</li> <li>- Análisis de datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Signos y Símbolos Ideología (sentido Común y Sentido Lógico)</li> <li>- imaginarios sociales</li> <li>- Igualdad, desigualdad y equidad</li> <li>- Interseccionalidad</li> <li>- ¿Qué es una política pública? y ¿Qué son los enfoques?</li> <li>- Política pública de Mujer y Equidad de Género</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos sociales</li> <li>- desobediencia civil y objeción de conciencia</li> <li>- DIH</li> <li>- Migración y sus tipos (interna externa), víctimas del conflicto armado, refugiados y movilidad humana</li> <li>- ¿Qué es la Justicia transicional y sus principales características?</li> <li>- Modelo de Justicia transicional JEP</li> </ul>

25

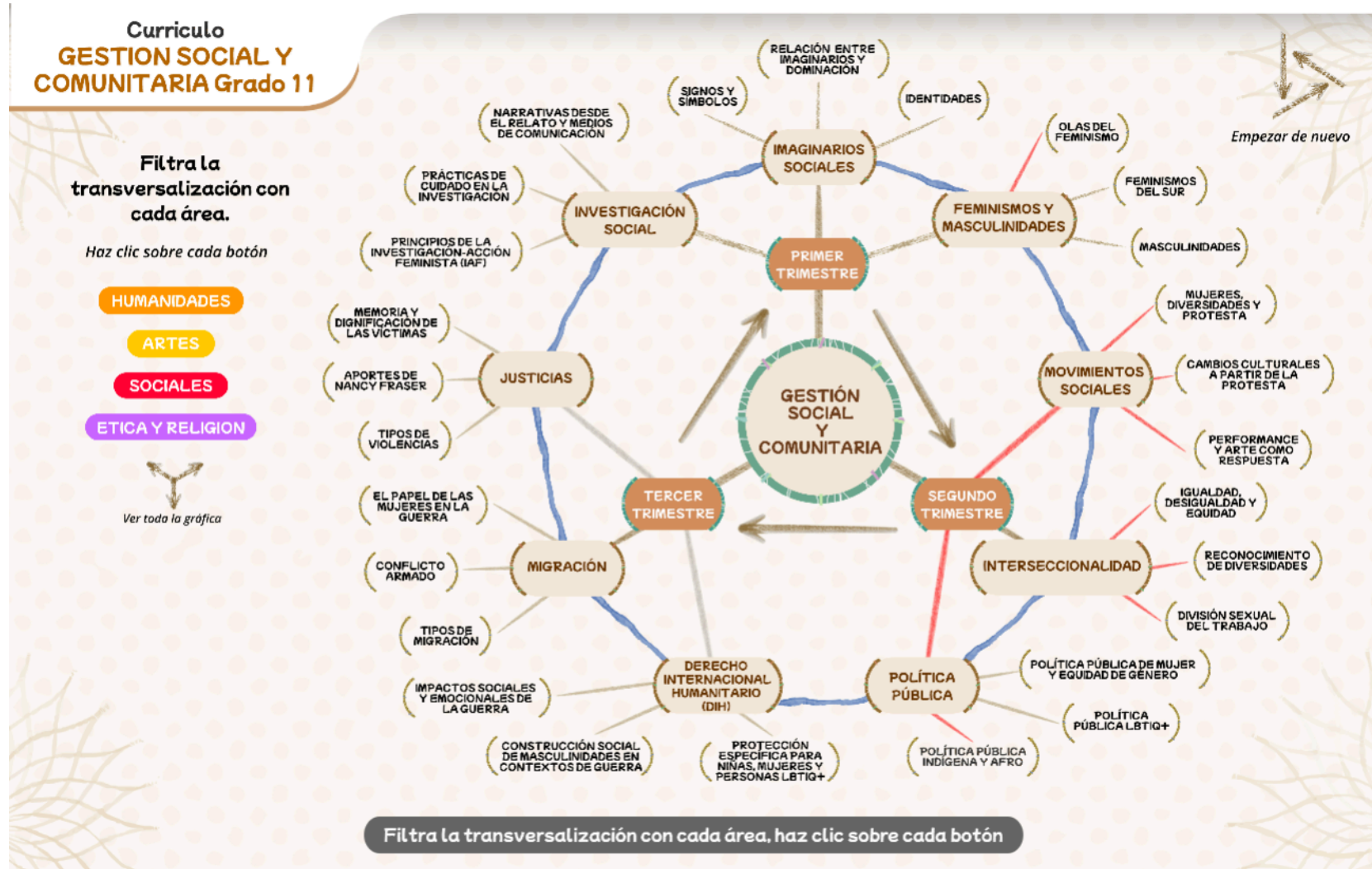
María Mercedes Carranza IED  
o guía del área de Gestión social y comunitaria.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -Política pública de CHC</li> <li>- Política pública de LGBTI</li> <li>- Política Pública: Indígenas y Afrodescendientes</li> <li>- Teoría del desarrollo desde Martha Nossbaum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de Justicia transicional Justicia y paz</li> </ul>
--	---	--

El enfoque estuvo sobre el área de Gestión Social y Comunitaria, además decidimos incluir las áreas de *Ética-Religión, Ciencias Sociales, Artes y Humanidades* en la transversalización del currículo. Esta decisión parte de comprender la escuela como un todo articulado, en el que no se construyan muros más altos entre las áreas, sino puentes más fuertes que permitan el diálogo y la integración de saberes. Esto permite reconocer el potencial de abordar un mismo tema desde diversas perspectivas, favoreciendo en las y los estudiantes una comprensión más amplia, crítica e integral de la realidad.

En la propuesta de currículo, el área de Gestión Social y Comunitaria ocupa un lugar central a partir del cual se organiza el resto de la estructura (ver figura 24). En el segundo nivel se ubican los tres trimestres que componen el año escolar. En el tercer nivel se proponen algunos temas y otros se toman del currículo vigente en la institución; estos a su vez se dividen en subtemas los cuales se ubican en el cuarto nivel, que es donde planteamos la transversalización con las otras áreas. Estos subtemas han sido definidos a partir de las experiencias, preguntas e inquietudes que surgieron en el trabajo con las y los estudiantes, buscando que el currículo responda de manera más directa a sus realidades.

Figura 24:V Currículo transversalizado, Imagen propia- diseño elaborado por Jara, J, 2026



Si le interesa explorar e interactuar con el currículo con mayor detalle, le invitamos a acceder a el por medio del siguiente enlace:

Grado undécimo: <https://dulcet-stardust-e7203a.netlify.app/>

Grado décimo: <https://chic-gaufre-55165f.netlify.app/>

Como parte de este camino de transversalización, decidimos hacer la implementación seleccionando algunos temas del currículo intervenido de manera aleatoria, con el propósito de explorar y poner a prueba qué tan factible resulta articularlos con otros campos del conocimiento. Estos fueron: Artes, Ciencias Sociales, Humanidades y Ética.

La selección de estas áreas respondió a la necesidad de abordar la gestión social y comunitaria desde una mirada integral. Por un lado, las artes permiten comprender las formas de expresión y lo simbólico, incluyendo lo publicitario y lo digital, mientras que las ciencias sociales posibilitan analizar las dinámicas organizativas y de poder en las que se configuran temas como el género y la vida cotidiana. A su vez, la ética aporta una reflexión sobre valores, proyecto de vida y responsabilidad profesional fundamental en la formación del o la gestor/a social y comunitario, y humanidades fortalece la capacidad de análisis, interpretación, argumentación y comunicación necesarias para comprender las realidades.

Este ejercicio permitió evidenciar las posibilidades reales de conexión entre áreas, así como identificar tensiones, alcances y oportunidades en la construcción de propuestas pedagógicas más situadas. En relación con lo anterior, se proponen diversas actividades pedagógicas orientadas a materializar el proceso de transversalización entre áreas, las cuales se ven reflejadas en la siguiente tabla:

*Tabla 5: Actividades de transversalización, 2026*

No	Actividad.	Objetivo.	Materia que transversaliza
1	<b>¿Ser según quién?, Construcción de identidad.</b>	Analizar por medio de noticias como los imaginarios sociales influyen en la construcción de identidades, reconociendo sus implicaciones éticas en la valoración de las personas y sus implicaciones políticas en la reproducción de relaciones de poder y desigualdad	<b>ÉTICA, HUMANIDADES Y SOCIALES.</b>
2	<b>El laboratorio roto.</b>	Comprender críticamente los signos y símbolos presentes en imágenes como la publicidad, memes, producciones visuales y frases; diferenciando entre ideología y perspectiva de género mediante la creación de piezas visuales que integren elementos de las vanguardias artísticas.	<b>ARTES</b>

No	Actividad.	Objetivo.	Materia que transversaliza
3	<b>Verdades incómodas</b>	Reflexionar y cuestionar cómo los imaginarios sociales configuran formas de dominación, mediante la problematización de elementos económicos y políticos, identificando por medio de un debate las desigualdades naturalizadas y cómo hacer frente a estas.	<b>SOCIALES</b>

- **¿Ser según quién? Construcción de identidad:** Esta actividad se pensó para ser transversalizada en Ética para abordar *Proyecciones y responsabilidades*; en Humanidades la *Estructura y componentes para el análisis de un texto* y en Sociales la *búsqueda de identidad nacional*. El objetivo de esta actividad era crear un diálogo con las y los estudiantes frente a lo que es la identidad y su construcción, entendiendo que esta no es un rasgo fijo e individual, sino que va cambiando en el tiempo. A partir del análisis de sus propias percepciones y de noticias, se buscó que reconocieran cómo se producen y reproducen representaciones sobre distintos grupos sociales, identificando relaciones de poder, inclusión y exclusión. *ver anexo e de la planeación* .



Figura 25: Lectura de noticias, fotografía propia, 2026.

- **El laboratorio roto:** Esta actividad fue transversalizada en el área de Artes, donde se trabajó el tema de ‘Las vanguardias artísticas’. El tema principal fue ‘los imaginarios sociales’ y el subtema ‘Signos y símbolos’; a través de esta propuesta

se buscó que las y los estudiantes comprendieran como los signos y símbolos están presentes tanto en las experiencias artísticas, como en producciones visuales cotidianas, tales como la publicidad y los memes, reconociendo que las imágenes están cargadas de sentidos culturales e ideológicos.

Se propuso a las y los estudiantes la intervención de un objeto que suele estar asociado a unas identidades de género binarias. A partir del análisis previo, debían intervenir dicho objeto mediante una propuesta creativa, transformándolo en uno nuevo. Se solicitó la asignación de otro nombre y se construyera una nueva creencia y significado en torno a este. Así pues, se buscaba problematizar los imaginarios que naturalizan ciertas asociaciones entre objetos, cuerpos e identidades.

Figura 26: Socialización de noticias sobre la adopción en parejas igualitarias. Fotografía propia, 2026.



- **Verdades incómodas:** Esta actividad la transversalizamos con el área de ciencias sociales, allí se trabajó el tema de *‘La economía en tiempos de la globalización’*. El tópico principal fue *‘imaginarios sociales’* y el subtema *‘la relación entre los imaginarios sociales y la dominación’*. En esta sesión buscábamos que las y los estudiantes cuestionaran ciertos imaginarios sociales tales como: *‘Todos pueden acceder a lo mismo’* o *‘El pobre es pobre por que quiere’*, mismos que han sido naturalizados y a su vez establecen dinámicas de dominación.

Se planteó como estrategia metodológica la realización de un debate en el cual las y los estudiantes pudieran problematizar dichos imaginarios desde 4 dimensiones: Económica, Política, Género y Social. Se propuso que las y los estudiantes construyeran contraargumentos y reconocieran las condiciones estructurales que

inciden en el acceso a oportunidades, especialmente en el campo de la educación superior.

*Figura 27: Lectura de cartas 1102, fotografía propia ,2026.*



A modo de conclusión de este capítulo, reafirmamos que la escuela es un espacio vivo atravesado por tensiones y posibilidades. Esto dialoga directamente con la investigación acción pedagógica en la cual se enmarca esta experiencia investigativa, misma que reconoce a las y los estudiantes como sujetos de conocimiento, desde una perspectiva crítica y situada.

La Investigación Acción Pedagógica no solo nos permitió analizar el contexto, sino también cuestionarlo e intervenirlo, creando propuestas curriculares que sean coherentes tanto en la normativa como en la práctica escolar para las y los estudiantes de ciclo V de la IED Maria Mercedes Carranza J.T.

Es así como damos paso al siguiente capítulo *Hallazgos y análisis de la transversalización curricular*. En este se presentarán los resultados que surgieron a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica y el currículo transversalizado de Gestión Social y Comunitaria con las áreas de Ciencias Sociales, Artes, Ética y Humanidades.

Para consultar la totalidad de las planeaciones y diarios de campo elaborados a lo largo de la ruta metodológica, *ver el anexo F*.

## Capítulo 4: Hallazgos y Análisis de la Transversalización Curricular.

En este capítulo, abordaremos los resultados del proceso investigativo en torno a la transversalización curricular de la ESI con perspectiva de género, desarrollada en la IED Maria Mercedes Carranza, ciclo V J.T. Los hallazgos nos permiten comprender esta propuesta como una apuesta pedagógica que articula los alcances del currículo desde las prácticas del aula y las experiencias de las y los estudiantes.

Esta sección del documento, se organiza en tres apartados. En primer lugar, se presentan los *‘aportes de la transversalización curricular’*, destacando la coherencia y pertinencia del currículo con el contexto institucional y los lineamientos educativos. Luego, se abordan *‘Las experiencias, tensiones y oportunidades’* que emergieron en el aula entendidas como la reflexión y problematización de los contenidos. Finalmente, se analizan los *‘Alcances de la transversalización en las y los estudiantes’* evidenciando los aprendizajes construidos y su incidencia en sus formas de pensar, sentir y relacionarse.

### 4.1 Aportes de la Transversalización Curricular

Los resultados de este proceso investigativo nos permiten comprender la transversalización curricular de la ESI con perspectiva de género como una apuesta pedagógica que responde a las necesidades de las/os estudiantes y del contexto institucional. Del mismo modo, lo planteamos como un eje que orienta la construcción de conocimiento desde una mirada situada e integral.

A partir de esta experiencia, reconocemos que los temas relacionados con el cuerpo, el cuidado, el género y la sexualidad no se construyen de manera aislada, sino en relación con discursos sociales, culturales, económicos y políticos que atraviesan la cotidianidad de las y los estudiantes. Esto nos permitió comprender, la necesidad de una propuesta de transversalización que articule los contenidos de las materias como Humanidades, Sociales, Ética, Artes y Gestión Social de manera contextualizada con la realidad.

En coherencia con lo anterior, el currículo transversalizado lo consolidamos como el resultado central del proceso investigativo. Lo organizamos teniendo en cuenta los contenidos de ESI con perspectiva de género, las áreas articuladas, las edades de las y los

estudiantes y las experiencias de ellas y ellos. Así mismo, se contemplan los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2026), en cuanto a la formación integral, la cual reconoce a las y los estudiantes en sus diferentes dimensiones para el desarrollo humano. En este sentido, nuestra propuesta retoma las siguientes instancias: ciudadanía y política, cognitiva, comunicativa - creativa, corporal, ética y la socioemocional.

La '*dimensión ciudadana y política*' se orienta al reconocimiento de los conflictos, la participación democrática y la construcción de posturas argumentadas, en nuestro caso lo relacionamos desde la perspectiva de género. A su vez, la '*dimensión cognitiva*' promueve procesos de interpretación, reflexión y diálogo con el conocimiento; por su parte, la '*dimensión comunicativa y creativa*' reconoce la capacidad de las y los estudiantes para expresar, imaginar y construir frente a la realidad.

Del mismo modo, la '*dimensión ética*' se centra en el desarrollo de la toma de decisiones orientadas por la dignidad humana y el bien común, mientras que la '*dimensión socioemocional*' fortalece las habilidades para el reconocimiento de sí mismos y de los demás. En conjunto, estas dimensiones nos permiten comprender la ESI con perspectiva de género como un proceso formativo que pasa de lo conceptual y se sitúa en la construcción de sujetos integrales.

Así pues, el currículo sugerido se relaciona con el enfoque de interdisciplinariedad planteado por el Ministerio de Educación Nacional, en tanto promueve la integración curricular, la articulación de saberes y la comprensión de problemáticas desde diversas perspectivas. Del mismo modo, ejes como la coherencia, la transversalidad, la flexibilidad y la armonización curricular se materializan en nuestra propuesta, evidenciando que la transversalización es necesaria y pertinente para abordar la ESI con perspectiva de género en la escuela.

De igual manera, por medio del currículo se articula el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia y lo establecido en la Ley 1620 de 2013, particularmente con el desarrollo del componente de la promoción de Derechos Sexuales y Reproductivos como parte fundamental de la convivencia escolar, para la transversalización curricular con perspectiva de género.

De esta forma, se evidencia que el currículo propuesto es viable dentro del contexto institucional. Así mismo, esta experiencia investigativa contribuye al fortalecimiento de metodologías que favorezcan el aprendizaje colaborativo, significativo y participativo. Donde los estudiantes involucren procesos de reflexión, discusión y construcción conjunta de saberes como las corpografías, reescritura de cuentos y noticias, murales de escritura colectiva, entre otras descritas en el capítulo anterior de este documento. Estas estrategias, permiten reconocer sus experiencias, cuestionar imaginarios y afianzar sus formas de relacionarse dentro y fuera del aula.

Por lo tanto, reconocemos el interés por parte de las y los estudiantes en que estos temas sean abordados de manera continua en las diferentes áreas. Lo cual da cuenta de su necesidad dentro de la IED Maria Mercedes Carranza. Además, evidenciamos avances en lo cognitivo y social en las y los estudiantes, especialmente en la forma en que comprenden temas relacionados con la diversidad sexual, las relaciones interpersonales y los DDHH. Estos aprendizajes comienzan a proyectarse en su vida cotidiana, demostrando el alcance de la ESI con perspectiva de género como una apuesta formativa para la vida.

Así, la transversalización curricular de la Educación Sexual Integral con perspectiva de género la proponemos como una oportunidad para construir una escuela más crítica, sensible y conectada con las realidades de quienes la habitamos.

#### *4.2 Experiencias, Tensiones y Oportunidades*

En el aula se evidenciaron importantes transformaciones en las dinámicas de participación de las y los estudiantes. A través de la transversalización del currículo, se generaron espacios de diálogo en los que surgieron diversas posturas frente a los temas abordados. Tal fue el caso de la actividad ‘Ser ¿Según quién? construcción de identidad’, misma que posibilitó que el aula se tornara en un espacio de reflexión y escucha.

En estos espacios de intercambio se hicieron visibles las interpretaciones de las y los estudiantes frente a la perspectiva de género y sexualidad. Por ejemplo, durante la exposición sobre la adopción en parejas LGBTIQ+ emergieron distintas posturas. Por un

lado, estaba Manolo<sup>15</sup> un estudiante con una postura rígida frente al tema, quien expresó *‘Es que para eso somos hombre y mujer, si no, entonces ¿para que se creó la mujer?, para eso hubiéramos nacido todos hombres y ya.’* (Jiménez, diario de campo 7.1, 2026).

Por otro lado, también encontramos a Jose, un estudiante que antes se mostraba temeroso y que ahora defiende la perspectiva de género. él argumentó que las diversidades sexuales también son sujetas de derechos y libertades. Además, la intervención de José dio cuenta de una apropiación significativa de elementos abordados en espacios previos, haciendo referencia a las construcciones sociales y culturales que conforman las identidades y orientaciones sexuales diversas .

A partir de estas experiencias, encontramos una relación entre las categorías de *‘Aproximaciones al cuerpo desde el poder y la escuela’* y *‘Educación Sexual Integral con perspectiva de género’*:

Desde la primera categoría, se reconoce que los discursos sociales se incorporan en las prácticas cotidianas de las y los estudiantes. Tal como plantea Bourdieu (2000), el cuerpo actúa como disposiciones socialmente aprendidas que se expresan de manera casi automática. Así, las expresiones del primer estudiante dejan ver la incorporación del *‘habitus’* que establece lo que es visto como aceptable y lo que es motivo de rechazo.

En cuanto a la segunda categoría, posibilita que las y los estudiantes sean capaces de cuestionar y transformar las desigualdades presentes en su entorno. Así mismo, esta situación muestra la importancia de promover espacios de educación sexual integral con perspectiva de género que no se limiten a lo informativo, sino que habiliten el diálogo en el conflicto y la reflexión dentro del aula.

Con relación a la misma situación presentada en el aula, intervino Pedro, otro estudiante del curso. Expresó su desacuerdo frente a los comentarios de Manolo y le dio su apoyo a Jose. Su participación movilizó al grupo y varios compañeros manifestaron su respaldo. Esto

---

<sup>15</sup> Los nombres mencionados en esta sección han sido modificados para preservar la identidad de las personas involucradas.

evidencia un fortalecimiento del trabajo colectivo y de la construcción de acuerdos dentro del grupo.

Desde la categoría de *‘Cuidado en la escuela’*, esto permite reconocer que, incluso en contextos de tensión, emergen formas de cuidado entre las y los estudiantes, enfocadas a proteger la palabra del otro y a sostener su lugar dentro de la discusión donde el cuidado implica una responsabilidad frente a los demás.

A su vez, la transversalización curricular de la ESI con perspectiva de género, da la oportunidad de reconocer estos aprendizajes y que las reflexiones no se queden en un momento aislado, sino que atraviesen de manera continua todo el proceso educativo. También es clave porque contribuye a la formación integral de las y los estudiantes, articula lo cognitivo, lo social y lo ético. De esta manera, no solo se adquieren conocimientos, sino que se desarrollan habilidades para convivir, dialogar y participar en la sociedad.

La transversalización curricular de la ESI con perspectiva de género, posibilita que el aula se convierta en un espacio donde el aprendizaje está conectado con la realidad. Esto promueve una educación que no solo informa, sino que también forma sujetos capaces de reflexionar, cuestionar y actuar de manera responsable en su entorno. Del mismo modo, las tensiones que emergen en el aula no se entienden como obstáculos, sino como oportunidades de fortalecer el diálogo que enriquezcan los aprendizajes compartidos.

Reconocemos que las y los estudiantes se encuentran atravesados por contextos y por formas de ver el mundo que han aprendido en su cotidianidad, los cuales han sido normalizados. Sin embargo creemos que la transversalización de la ESI con perspectiva de género puede contribuir en formas de relacionarse más asertivas, donde ellas y ellos sean artífices de decisiones positivas en sus vidas. Aunque los cambios no parezcan inmediatos.

También entendemos como maestras en formación que la escuela no es un paraíso, pero es desde el aula que debemos tener un papel activo en los cambios que puedan gestarse allí, como menciona bell hooks:

*“El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un lugar de posibilidad. En ese campo de posibilidad tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de*

*exigirnos a nosotros mismos y a nuestros camaradas una apertura de mente y corazón que nos permita ir más allá de los límites de lo conocido.” (1994, p. 19)*

La idea de comprender la escuela de una manera contextualizada, ha sido una de las principales apuestas de esta experiencia investigativa. Partiendo de una Educación Sexual Integral con perspectiva de género articulada con otras áreas del conocimiento.

#### *4.3 Alcances de la Transversalización Curricular desde las Percepciones de las y los Estudiantes*

Teniendo en cuenta el proceso que 1102 J.T tuvo con la ESI decidimos hacer la aplicación de un instrumento tipo formulario (Forms) con el propósito de recoger las apreciaciones de las y los estudiantes frente al espacio. Esta herramienta la diseñamos como una estrategia de evaluación cualitativa y participativa, donde se puedan reconocer las voces de ellas y ellos.

El formulario incluyó preguntas orientadas a indagar por los aprendizajes significativos construidos, los temas que generaron mayor interés o incomodidad, las metodologías implementadas y la pertinencia de los contenidos abordados en relación con sus contextos y vivencias cotidianas. Se buscó identificar posibles transformaciones en sus formas de pensar, sentir y relacionarse frente a aspectos vinculados con el género, el cuerpo, las emociones y las relaciones.

La aplicación de este instrumento facilitó generar un espacio de retroalimentación donde las y los estudiantes pudieron expresar de manera libre sus opiniones, lo cual favoreció una mayor honestidad en sus respuestas. La información recolectada refuerza la importancia de la transversalización curricular con perspectiva de género, en la medida en que evidencia una progresividad en el abordaje de los temas de ESI dentro del espacio escolar. Esto es algo que se puede identificar en los comentarios de ellas y ellos.

A continuación, encontraremos la valoración del proceso desde la mirada de las y los estudiantes. Partiendo de las respuestas de Carlos, uno de los estudiantes que nos acompañó en la mayoría de sesiones.

**1. ¿Qué fue lo más significativo que aprendiste en esta experiencia de Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva de género?**

*Lo más significativo que aprendí fue entender mejor cómo las diferencias de género influyen en la forma en que las personas viven y son tratadas.*

Aquí podemos identificar un proceso de reflexión en torno a la experiencia de Educación Sexual Integral con perspectiva de género, especialmente en lo relacionado con el reconocimiento de las diferencias, el respeto y la convivencia.

**2. ¿Hubo algún tema que te hizo cambiar tu forma de pensar? ¿Cuál y por qué?**

*Sí, el tema del respeto y la igualdad me hizo cambiar un poco mi forma de pensar. Antes no le prestaba tanta atención a ciertos comentarios o acciones pero ahora entiendo que pueden afectar a ciertas personas.*

El estudiante evidencia un aprendizaje significativo centrado en la comprensión de cómo las diferencias de género influyen en las formas de interacción social y en el trato hacia las personas. Este hallazgo muestra un avance desde una comprensión general hacia una mirada más crítica de las dinámicas cotidianas, lo cual sugiere una apropiación inicial de la perspectiva de género como categoría de análisis de la realidad.

Se observa un cambio en su forma de pensar frente a temas como el respeto y la igualdad. El estudiante reconoce que anteriormente naturalizaba ciertos comentarios o acciones, pero que a partir de la experiencia logra identificarlos como situaciones que pueden generar afectaciones en otras personas. Este elemento es relevante porque evidencia un desplazamiento desde la normalización hacia la problematización de prácticas cotidianas, lo cual constituye un indicio de transformación de pensamiento.

**3. ¿Qué actividades te gustaron más y cuáles te parecieron menos interesantes? Explica por qué.**

*Las actividades que más me gustaron fueron las de interpretar/explicar/exponer una situación dada en un papel con mis compañeros, porque uno podía dar su opinión y escuchar a los demás. Las*

*que menos me interesaron fueron algunas más teóricas, porque se sentían un poco repetitivas y menos dinámicas*

En relación con las actividades pedagógicas, el estudiante tiene mayor preferencia por aquellas más participativas, como la interpretación y socialización de situaciones en grupo. Esto resalta la oportunidad de expresar opiniones y escuchar a sus compañeros/as. Por el contrario, las actividades de tipo más teórico fueron valoradas como menos atractivas debido a su percepción de repetición y escasa dinamización. Lo cual permite comprender la implementación de propuestas pedagógicas participativas, mismas que aportan al diálogo y a la construcción de saberes colectivos.

**4. ¿Sientes que has aplicado lo aprendido en esta experiencia de ESI con perspectiva de género en tu vida cotidiana? Explica de qué manera.**

*Sí, siento que he aplicado lo aprendido, sobre todo siendo más respetuoso con las opiniones y formas de ser de los demás*

**5. ¿El curso te ayudó a reflexionar sobre tus relaciones con otras personas? ¿De qué manera?**

*Sí, me ayudó a reflexionar porque me hizo pensar más en cómo trato a los demás y en la importancia de respetar las diferencias. También*

También el estudiante manifiesta que ha articulado lo aprendido en el aula a su vida cotidiana, especialmente en la manera en la que se relaciona con los demás, intentando tener relaciones más respetuosas y entendiendo que todas las personas somos diferentes. Esto reafirma que la ESI no se limita únicamente al espacio escolar, sino que tiene una incidencia real en la cotidianidad.

**6. Si tuvieras que resumir la experiencia en una palabra o frase, ¿Cuál sería?\***

*Aprender a respetar y entender a los demás.*

Al sintetizar la experiencia en la frase ‘*Aprender a respetar y entender a los demás*’ se reconoce la comprensión sobre la Educación sexual integral con perspectiva de género. En términos generales las respuestas de Carlos reflejan que esta fue una experiencia significativa. Esto comprueba la importancia y el impacto de la ESI en los contextos escolares.

Con relación a esto, ubicaremos respuestas de otras/os estudiantes:

**1. ¿Qué fue lo más significativo que aprendiste en esta experiencia de Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva de género?**

*Lo más significativo fue entender que el género es una construcción social y no algo biológicamente fijo. Aprendí que las expectativas sobre cómo debe ser una mujer o un hombre pueden limitar nuestras metas y nuestra libertad personal*

Esta estudiante reconoce la idea de género como una construcción social, lo que da cuenta de una apropiación conceptual que trasciende visiones biologicistas. logra identificar como las expectativas sociales asociadas al género inciden en las metas y libertad de las personas.

**4. ¿Sientes que has aplicado lo aprendido en esta experiencia de ESI con perspectiva de género en tu vida cotidiana? Explica de qué manera.**

*Lo he aplicado al ser más consciente de cómo nos relacionamos. Ahora trato de identificar y no repetir prejuicios o estereotipos de género en mis conversaciones. También me ha servido para valorar más el respeto por las decisiones de los demás y entender que todos tenemos los mismos derechos, sin importar los roles que la sociedad a veces nos quiere asignar*

El estudiante expresa que ha logrado aplicar lo aprendido en su vida diaria, especialmente en la forma en la que se relaciona con otras personas se identifica mayor conciencia frente a la reproducción de prejuicios y estereotipos de género. También manifiesta respeto frente a las decisiones de los demás.

Se destacan aspectos como los vínculos afectivos sanos, el consentimiento, la comunicación y el reconocimiento de límites. Esto pone en evidencia una comprensión de

la ESI que va más allá de lo teórico, al integrar también habilidades relacionales. Al definir la experiencia como ‘un aprendizaje para la vida y el respeto mutuo’, la estudiante sintetiza su carácter significativo y su proyección más allá del contexto escolar.

**5. ¿El curso te ayudó a reflexionar sobre tus relaciones con otras personas? ¿De qué manera?**

*Sí, me ayudó mucho a reflexionar sobre la importancia de los vínculos afectivos sanos y el consentimiento. Me hizo ver que una relación (ya sea de amistad o de pareja) debe basarse en la igualdad y en la comunicación clara. Aprendí que poner límites y respetar los límites de los demás es fundamental para que todos se sientan seguros y valorados.*

**6. Si tuvieras que resumir la experiencia en una palabra o frase, ¿Cuál sería?**

*Un aprendizaje para la vida y el respeto mutuo*

Las voces de las y los estudiantes dejan ver que la Educación Sexual Integral con perspectiva de género no se queda en el aula, sino que se transforma en una experiencia que atraviesa sus formas de pensar, sentir y relacionarse. En sus palabras se teje un tránsito desde lo naturalizado hacia lo cuestionado, desde el silencio hacia el diálogo, y desde la repetición hacia la reflexión consciente.

El reconocimiento de las diferencias, el respeto por el otro y la construcción de vínculos más justos comienzan a tomar forma en su cotidianidad. Estas experiencias dan cuenta de la importancia de la ESI con perspectiva de género como un aprendizaje para la vida, capaz de sembrar miradas más críticas, relaciones más cuidadosas y formas de convivencia más humanas que trascienden los límites de la escuela.

Para ver el instrumento en su totalidad, **ver anexo G.**

### ***5. Percepciones Finales***

En el recorrido de este trabajo se hizo visible que la Educación Sexual Integral con perspectiva de género no es solo un contenido, sino una experiencia que moviliza miradas, cuestiona certezas y transforma formas de habitar la escuela y la vida. En las voces de las y los estudiantes se comprende un tránsito sutil pero profundo de lo que antes parecía ‘normal’ a aquello que ahora se interroga; de lo que se repetía sin pensar a lo que empieza a nombrarse, discutirse y resignificarse.

Esta experiencia investigativa permite reconocer que más allá de los conceptos, lo que se pone en juego son las maneras de relacionarse, de reconocer a los demás y de ubicarse en el mundo. La reflexión sobre el respeto, la igualdad, los estereotipos y los vínculos abre posibilidades para construir relaciones más conscientes, donde la diferencia no sea motivo de exclusión, sino una oportunidad para el encuentro.

De igual forma, la experiencia reafirma la potencia de las propuestas pedagógicas participativas, aquellas que dan lugar a la palabra, al diálogo y a la escucha. Es allí donde el aprendizaje cobra sentido, se vuelve propio y logra trascender los límites del aula para instalarse en la vida diaria, en los gestos, en las decisiones y en las formas de vincularse.

La Educación Sexual Integral con perspectiva de género no debería ocupar un lugar secundario en la escuela, sino situarse al mismo nivel que aprendizajes esenciales como leer y escribir. Así como se enseña a nombrar el mundo a través de las palabras, la ESI con perspectiva de género brinda herramientas para entenderlo, transitarlo y relacionarse con él de manera más reflexiva.

La ESI con perspectiva de género, también se posiciona como una posibilidad para la resolución de conflictos en la escuela. Más allá de evitar situaciones de tensión, permite brindar a las y los estudiantes recursos para reconocer, nombrar y tramitar aquello que ocurre en sus interacciones cotidianas. Esto implica no solo identificar formas de violencia o discriminación, sino también abrir caminos para el diálogo, la escucha y el reconocimiento de otras personas. De esta manera, la ESI contribuye a la construcción de vínculos más conscientes, en los que el conflicto no se evade, sino que se asume como una oportunidad para reconfigurar las relaciones y fortalecer la convivencia escolar.

Así pues, percibimos que la transversalización de la Educación Sexual Integral con perspectiva de género articulada con otras áreas del saber, permite que sus aportes no se limiten a un campo específico, sino que dialoguen y se enriquezcan con múltiples disciplinas. Al integrarse con distintos espacios del conocimiento, estos se conectan con diversas dimensiones de la realidad.

Finalmente, como maestras en formación de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH, reconocemos que este proceso investigativo nos permitió irrumpir con las dinámicas de la escuela tradicional por medio de la ESI con perspectiva de género; a partir de la transversalización del conocimiento, pudimos ver posibilidades pedagógicas distintas, donde las y los estudiantes pueden acercarse a contenidos que dialoguen con sus realidades.

## **6. Recomendaciones**

En relación con la IED Maria Mercedes Carranza, sugerimos continuar fortaleciendo los espacios de Educación Sexual Integral con perspectiva de género, donde se reconozcan las voces de las y los estudiantes en la construcción y abordaje de los contenidos. Esto permitirá avanzar hacia propuestas más contextualizadas, pertinentes y cercanas a sus realidades.

Además, recomendamos al área de Gestión Social y Comunitaria dar continuidad a la propuesta pedagógica mediante la implementación de un piloto, que permita poner en práctica el currículo y a partir de ello, identificar ajustes necesarios para su fortalecimiento. Teniendo en cuenta que este proceso incorpora el componente de Derechos Sexuales y Reproductivos con el que cuenta el PEI y el manual de convivencia, consolidando la transversalización curricular como una apuesta pedagógica sostenible dentro de la institución.

Así mismo proponemos, dar continuidad a la implementación de estos espacios, promoviendo su transversalización con otras áreas del saber, de modo que la ESI con perspectiva de género no se limite a momentos aislados, sino que se articule con diferentes campos del conocimiento.

Por otra parte, en cuanto a la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH, se recomienda promover escenarios de formación en torno a la Educación Sexual Integral en la escuela, dirigidos tanto a maestras/os en formación como en ejercicio. Se espera que estos espacios permitan fortalecer discusiones sobre masculinidades, consentimiento, derechos sexuales y reproductivos, exploración del cuerpo, entre otros, reconociendo su lugar dentro de la vida escolar. De esta manera, se aporta a que las y los docentes comprendan su papel en la construcción de las relaciones que se tejen en la escuela.

Del mismo modo, sugerimos a la licenciatura continuar este tipo de procesos investigativos, reconociendo su valor en la construcción de conocimiento situado. De igual manera, se propone fortalecer el acompañamiento a las y los docentes en formación durante el desarrollo de sus investigaciones, brindando orientaciones más constantes que favorezcan

la consolidación de propuestas pedagógicas e investigativas con mayor profundidad y alcance.

Agradecemos profundamente a la persona que nos acompañó en este recorrido que ha sido tan significativo para nosotras.

Su presencia y disposición para adentrarse en estas páginas le dan sentido a este trabajo, que no solo recoge reflexiones y aprendizajes, sino también experiencias que han marcado nuestro camino. Esperamos que, así como ha sido transformador para nosotras, también genere en usted preguntas, resonancias y nuevas miradas que enriquezcan este encuentro compartido.

Llegar a este punto marca el final de este texto, pero no el cierre de la experiencia que le dio origen. Esta continua viva en nuestras reflexiones, aprendizajes y proyecciones.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Aranda, A, Correa, N, Cuenca, L y Leon, A. (2024) *Propuesta pedagógica: Hablemos de género. “Un acercamiento a las concepciones de género de las niñas y niños del grado 201 del Colegio Aquileo Parra IED”*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aranda, T y Luque, J. (2024). *Es tiempo de escuchar(nos): diseño de secuencia didáctica para promover prácticas de cuidado con estudiantes de grado 10° y 11° del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. Anagrama. Recuperado de <https://accionporddh.org/wp-content/uploads/2024/01/Pierre-Bourdieu-la-dominacion-masculina-1.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://sociologiaycultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/bourdieu-el-sentido-practico.pdf>
- Brisson, J., & Pérez, C. (2024). *Una pieza que falta en la educación sexual en Colombia: enseñar a los jóvenes sus derechos*. *Revista de Salud Pública*, 26(2), 1–6. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/392673738\\_Una\\_pieza\\_que\\_falta\\_en\\_la\\_educacion\\_sexual\\_en\\_Colombia\\_ensenar\\_a\\_los\\_jovenes\\_sus\\_derechosA\\_missing\\_piece\\_in\\_sexual\\_education\\_in\\_Colombia\\_teach\\_young\\_people\\_their\\_rights](https://www.researchgate.net/publication/392673738_Una_pieza_que_falta_en_la_educacion_sexual_en_Colombia_ensenar_a_los_jovenes_sus_derechosA_missing_piece_in_sexual_education_in_Colombia_teach_young_people_their_rights)
- Calderón, J., & López Cardona, D. (2013). *Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*. <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Cavazotti-Aires, D. (2021). *Chile, Colombia y Ecuador: educación sexual en convenciones internacionales e iniciativas estatales*. Universidad Católica de Colombia. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10983/26051>
- Cilligan, G. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas. Disponible en: <https://share.google/tKnhHhj3Ts06l4hAl>
- Código de infancia y adolescencia. *Ley 1098 del 2006*. Artículo 45 numeral 10, (Colombia) <https://share.google/7IDVlxWCOhcRXStw4>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 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*. Diario Oficial No. 48.733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 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*. Diario Oficial No. 48.733. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Corte constitucional. Sala de selección Número Dos. *Sentencia T-478 2015* <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>
- Corte constitucional. Sala segunda. *Sentencia T-440 1992*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-440-92.htm>
- Cortes, C y Macías, A. (2021). *Abriendo caminos hacia una educación sexual integral con perspectiva de género: Intervención en el colegio Diego Montaña I.E.D en Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Departamento Nacional de Planeación. (2025). *Política Nacional de Cuidado*. [Documento CONPES]. Disponible en: <https://share.google/dJ7xQ8Gh63ChBsmn6>
- Education Profiles. (2024). Kenya | *Comprehensive Sexuality Education*. UNESCO PEER/Education Profiles. <https://education-profiles.org/sub-saharan-africa/kenya/~comprehensive-sexuality-education>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>
- Flores. (2021), *Educación por la desobediencia sexo - genérica*. <https://share.google/Szz3qsiByQh2h3Ove>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Hooks. (2021). *Enseñar a transgredir la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros, S. L. Disponible en: [https://www.academia.edu/114824282/\\_Ense%C3%B1ar\\_a\\_transgredir\\_de\\_Bell\\_Hooks](https://www.academia.edu/114824282/_Ense%C3%B1ar_a_transgredir_de_Bell_Hooks)
- Lagarde y de los Ríos, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Editorial Horas y Horas / Siglo XXI Editores. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/lagarde-marcela-genero-y-feminismo.pdf>
- Lamas, Marta. (s. f.). *La perspectiva de género*. Grupo de Información en Reproducción Elegida. URL disponible en: [http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión. <https://www.jeanlauand.com/LebretonSociologiaCuerpo.pdf>

- León Montenegro, L, Mejía Gómez, M y Quintero Vargas, S. (2019). *Guía metodológica Educación Para La Sexualidad*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, 2019.
- Ley 115 de 1994, *Por la cual se expide la ley general de educación*. 8 de febrero de 1994. <https://share.google/SuWXlyAmMMbpYmkcP>
- Ley 2383 de 2024. *Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. 19 de Julio de 2024. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261956>
- Ley 2503 de 2025. *Por medio de la cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones*. 28 de Julio de 2025. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=261856>
- Mendez, Y. (2022) *Mariposas de Acero: una apuesta del colegio INEM Santiago Pérez para fortalecer las nuevas masculinidades y feminidades a través del liderazgo femenino*. Revista: Saber pedagógico en género y diversidad sexual.
- Ministerio de salud. (2014). *Política Nacional de sexualidad DDSSRR impulsada por Ministerio de Salud* <https://share.google/BSpuFHZgmHQHOvbBk>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía. Recuperado de: <https://share.google/qlW7UOpCrVGUlgusc>
- Observatorio de Convivencia Escolar. (2025). *Bogodatos para la convivencia escolar: Boletín anual 2024*. Secretaría de Educación del Distrito. <https://oce.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2025-03/OBCE%20%282025%29%20Bogodatos%20para%20la%20convivencia%20escolar%2C%20versi%C3%B3n%20bolet%C3%A9n%20anual%202024.%20SED.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2023, 18 de mayo). *Educación sexual integral*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education>
- Defensoría del Pueblo. (2025). *Panorama de las violencias de género en Colombia: enero a mayo de 2025* <https://www.defensoria.gov.co/-/panorama-de-las-violencias-de-genero-en-colombia-enero-a-mayo-de-2025>
- Pulido, K. (2022). *Análisis crítico de tensiones Infancias-Sexualidad-Escuela. Construyendo mi educación sexual con un enfoque de ciudadanía y género*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Resolución 3353 de 1993. *Por el cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en la Educación básica del País*. 2 de Julio de 1992.

[https://compilacionjuridica.antioquia.gov.co/compilacion/compilacion/docs/resolucion\\_mineducacion\\_3353\\_1993.htm](https://compilacionjuridica.antioquia.gov.co/compilacion/compilacion/docs/resolucion_mineducacion_3353_1993.htm)

- Segato, R. (2018). *Contra- pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. Disponible en: <https://share.google/YX2aFg5lfhdry5CBO>
- Sistema Único de Información Normativa. (2013). *Decreto 1965 de 2013*. Disponible en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>
- Suárez et al. (2024). *Escuela de género: perspectiva, enfoque e ideología en la educación media*, <https://doi.org/10.1590/2175-6236132705vs01>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- UNESCO (2018) *The journey towards comprehensive sexuality education: global status report*. <https://www.unesco.org/en/articles/journey-towards-comprehensive-sexuality-education-global-status-report>
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach (rev. ed.)*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/en/articles/international-technical-guidance-sexuality-education-evidence-informed-approach>
- UNICEF (2018). *Comunicación, Infancia y Adolescencia. Guía para periodistas. Perspectiva de género*. [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf)
- Verástegui, E., Tello, F., y Rosales, Y. (2016). *El hacer y el saber de la Investigación Acción Pedagógica*. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://share.google/UvHpVyQtap5mcTfJi>
- World Health Organization: WHO. (2025). Lifetime toll: 840 million women faced partner or sexual violence. *World Health Organization*. <https://www.who.int/news/item/19-11-2025-lifetime-toll--840-million-women-faced-partner-or-sexual-violence>

## Anexos A: Formato de diario de campo Katherin Moreno. Elaboración propia, 2025.

DIARIO DE CAMPO		
Nombre de la Institución	Maria Mercedes Carranza	Número 1
Observador/Estudiante	Katherin Moreno	
Objetivo/pregunta del día	Explorar cómo los y las estudiantes del curso 1002 interpretan los objetos asociados a estereotipos de género y cómo estos generan emociones, ideas y tensiones en el aula.	
Actividad/Espacio académico	Desarrollo de la galería “El precio del objeto”, organizada como estrategia pedagógica para reflexionar sobre estereotipos, roles de género y sus implicaciones.	
Lugar-espacio-hora –fecha	Salón 217; dispuesto en mesa redonda con galería en el centro. 10 de septiembre de 2025 – 3:00 p.m.	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones observadas		Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de día
<p>Al llegar con mi compañera Lorena Jimenez, al colegio organizamos el salón en forma de mesa redonda, y ubicamos en el centro la galería con objetos como: maniquí, corset, tacones, pesas, billetera, preservativos, control de PlayStation, figura de acción, herramientas de construcción, labial, esmalte, entre otros. La escena fue cercada con cinta de peligro para simbolizar el riesgo de los estereotipos.</p> <p>Al ingresar los estudiantes, sus reacciones fueron de sorpresa y juego: “ayyy lo mataron”, “es una escena del crimen”, “no toque nada que quedan las huellas”. Se mostraban tensos</p>		<p>La actividad arrojó que los estereotipos siguen presentando tensiones en los cuerpos y emociones de los estudiantes; las reacciones iniciales mostraron nervios y resistencia, especialmente frente a objetos asociados a sexualidad o feminidad; esto evidencia “la fuerza del</p>

pero curiosos. Se les pidió observar y responder dos preguntas sobre sus sensaciones e interpretaciones, aunque no quisieron compartirlas públicamente.

Luego, en parejas, tomaron fichas con la historia de los objetos; varias niñas pidieron cambiar de objeto por incomodidad con los preservativos; otros estudiantes pidieron cambiar “los tacones” o “la falda”. Aun así, al comenzar la actividad, socializaron activamente el origen, personajes relevantes y uso cultural de cada objeto.

La socialización generó atención, diálogo y escucha entre todos. Después se hicieron preguntas orientadoras sobre uso diario, opiniones actuales, elementos llamativos, relación familiar y derechos involucrados.

Un estudiante no participó; al final expresó que su novia había terminado la relación y por eso no pudo concentrarse. Esto abrió la necesidad de trabajar el tema del “amor romántico”.

mandato de género” y la resistencia asociada a romperlo; es así como se conecta directamente con lo propuesto por Butler, Foucault y Appadurai en la planeación:

*Los objetos revelan mandatos de género, cuerpos regulados y vidas sociales con carga simbólica.*

La socialización permitió romper algunas barreras y abrir conversaciones sobre historia cultural, derechos y experiencias familiares; sin duda la incomodidad también es un dato pedagógico, marca el lugar en el que se deben abordar procesos educativos con enfoque de género y emociones.

En la galería no se contemplaron elementos de educación emocional, sin embargo los mismos objetos evocaron en ellos/as muchas emociones como: la

	<p>vergüenza o timidez ante ciertos objetos; el caso del estudiantes que no participó por su previa ruptura amorosa, y la necesidad de abordar nuevas masculinidades y amor propio.</p>
<p>HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS.</p>	<p>No se utilizaron herramientas tecnológicas durante la sesión</p>
<p>APRENDIZAJES EN RELACIÓN CON EL EJERCICIO DOCENTE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La disposición espacial del aula influye en la participación: la mesa redonda favoreció el diálogo.</li> <li>● Los objetos son mediadores potentes para hablar de género y permiten que las emociones aparezcan.</li> <li>● La incomodidad de los estudiantes es una oportunidad pedagógica para el cuestionamiento crítico.</li> <li>● Se evidencia la importancia de integrar la educación emocional en actividades de género.</li> </ul>

PROPUESTAS, APORTES Y CONCLUSIONES AL EJERCICIO DOCENTE.	<ul style="list-style-type: none"><li>● Incorporar una sesión sobre amor romántico, rupturas y manejo emocional, a partir del caso del estudiante.</li><li>● Continuar utilizando objetos como detonantes, pero acompañar con espacios de contención emocional.</li><li>● Consolidar un proceso de seguimiento para comprender cómo los estereotipos operan en el colegio.</li><li>● Introducir actividades más dialógicas desde el inicio para disminuir la tensión inicial.</li></ul>
--	---

## 8. Anexos

Anexo B: Formato de diario de campo Angie Lorena Jiménez. Elaboración propia, 2025.

DIARIO DE CAMPO		
Nombre de la Institución	IED Maria Mercedes Carranza	Numero 2
Observador/Estudiante	Angie Lorena Jiménez	
Objetivo/pregunta del día	Promover la reflexión crítica y creativa en las y los estudiantes a través de la reescritura de cuentos tradicionales como <i>Blancanieves</i> , <i>Cenicienta</i> o <i>La Bella y la Bestia</i> , incorporando en sus relatos los derechos humanos, la expresión de emociones, elementos de su cotidianidad y los objetos analizados previamente en la galería (como el corset, la billetera o el preservativo).	
Actividad/Espacio académico	Érase otra vez	
Lugar-espacio-hora –fecha	Salón 217- 4:20/6:00pm - 24 de septiembre	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones observadas		Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de día

Esta tarde, a diferencia de la anterior, ya no teníamos tanto peso. Llevábamos algunos elementos que nos ayudarían a situar la clase sobre de los derechos humanos de primera y segunda generación para hacer un hilo conductor de la sesión anterior.

Este día hubo cambio de las horas y con 1002 tuvimos clase en la tercera y cuarta hora. Este día organizamos el salón en mesa redonda, pero en grupos de 4 personas, adicional teníamos menos tiempo porque ellos debían ir a almorzar, lo cual nos dejaba solo 1 hora y 10 minutos para poder desarrollar la clase.

Una vez el grupo llegó del almuerzo, iniciamos la clase hablando de que eran los derechos humanos, luego hablamos en hilo conductor de los derechos de primera y segunda generación, además de hacerles preguntas relacionadas con los objetos que más les habían llamado la atención como el corset, los preservativos, las toallas higiénicas y el pantalón. En un momento les pregunté si ellos tenían cuaderno o carpeta donde tomar apuntes, a lo que respondieron “No”, sin tener cuaderno igual los pusimos a tomar apuntes y les entregamos las hojas con los derechos de primera y segunda generación.

Les preguntábamos si en el colegio sentían que algún derecho era vulnerado, y les pusimos de ejemplo los Jean Day, algunas estudiantes mencionaron que ellas no se podían venir vestidas como querían porque les decían que eso era “exhibicionismo” o que en ocasiones no los dejaban utilizar otros accesorios en el uniforme. Luego les pusimos la actividad de los cuentos donde debían reescribirlos de lo que nos habían enseñado desde Europa o EEUU, ellas/os tenían cara de incertidumbre, sin embargo, a algunos grupos les daba mucha risa reescribir el cuento, ya que ponían su creatividad para crear de nuevo a algunos personajes. Uno de los grupos que estaban al

La estrategia de reescritura de cuentos, al poder adaptar los personajes a la realidad, permitió proyectar sus realidades cercanas al cuestionar las narrativas tradicionales.

- Las y los estudiantes lograron transformar los personajes como sujetos con capacidad de decisión. Por ejemplo, Pinocho, al reconocer sus derechos, es libre y puede decidir qué hacer y busca una vida llena de felicidad, educación, trabajo y salud o Mulán rechaza el molde de mujer elegante y de oficina para ser feliz, comprar una cerveza y tomar el lugar de su padre en el billar.

Esto facilitó también la crítica tradicional de mujer pasiva que suelen mostrar los cuentos.

frente recrearon el de Mulán, hablando de como ella toma el lugar de su papá en el billar. Hubo un grupo que no estuvo tan atento a la clase, este grupo se conformó solo de hombres y su recreación del cuento fue el de la bella y la bestia donde salvan a bella de una mala vida (bares), me genera curiosidad este grupo, ya que unos pocos participaron nada más; adicional hay uno de ellos que suele mirarnos con desinterés, pero otro que no es tan juicioso, pero en clase es muy activo.

Otra curiosidad de este día, fue un grupo de chicos que se iban a hacer juntos, sin embargo, por la distribución de los cuentos fue necesario separarlos. Kathe, al separarlos, ellos intentaron enojarse porque querían estar juntos, pero uno de ellos quedó en un grupo alejado de sus compañeros y trabajó muy juicioso y estuvo muy interesado en la temática. En otro momento me acerqué hacia Wilson y le pregunté que como iba en este proceso de escritura y que si había leído el cuento antes, el me responde “No profe, a mi me enseñaron que ver estos cuentos era de mar...” y se calló al momento de mencionar la palabra completa.

Luego, cada grupo leyó su cuento, unos mencionaban personajes diferentes, otros hacían alusión a los derechos, otros iban más en darle fuerza al personaje principal del cuento. Me pareció curioso, ver como al grupo le daba mucho asombro cuando se hablaba de alcohol o cuando en el grupo de Wilson hablaron del 2 pa 2 con la abuelita, la burla que esto generaba o como el tema de la infidelidad es tan mencionado a cada rato en las y los estudiantes.

Por último cerramos con la entrega del cuento, a una de las chicas se le puso una nota de 1.0 porque estaba peinando a su compañera en el salón y al hablar con ella, aún siguió peinándola sin prestar atención a la clase, a ella se le informó de esta nota.

Se analizaron los elementos que para ellas y ellos son cotidianos o transgreden en su realidad.

- Los cuentos incluyeron temas como el alcohol, negocios ilícitos de algas procesadas, ir al bar, la infidelidad de la abuelita o “el 2 pa 2”. Esto puede mostrar los imaginarios sociales de las y los estudiantes donde el alcohol, la infidelidad, entre otros; son temas constantes, ya que como se menciona en la descripción “la burla que esto generaba o como el tema de la infidelidad es tan mencionado a cada rato en las y los estudiantes”.

También se pudo evidenciar unas resistencias respecto a la masculinidad que son importantes a tener en cuenta, ya que, el objetivo de promover la reflexión se vió

	<p>un poco limitado por la resistencia de algunos estudiantes (especialmente hombres).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teniendo en cuenta lo mencionado en la bitácora de un grupo de hombres que no estuvieron tan atentos a la clase, el cual, su cuento “La bella y la bestia” estuvo centrado en salvar a Bella de esa “mala vida” o por otro lado, la respuesta de Wilson “A mi me enseñaron que ver estos cuentos era de maricas” refleja un rechazo o unas nociones asociadas a su masculinidad.</li> </ul>
<p>HERRAMIENTA TECNOLOGICA</p>	<p>No se utilizaron herramientas tecnológicas</p>
<p>APRENDIZAJES EN RELACION CON EL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debido al tiempo limitado, se pudo adaptar la planeación inicial de 2 horas aproximadamente.</li> <li>• Se evidenció la importancia de los límites a las y los estudiantes en clase.</li> </ul>

EJERCICIO DOCENTE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estrategia de la reescritura de cuentos demostró ser buena para fomentar, la creatividad, las risas y la reflexión de estereotipos de género.</li> </ul>
PROPUESTAS, APORTES Y CONCLUSIONES AL EJERCICIO DOCENTE.	<p>Surgen algunas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo impacta la resistencia de ciertos estudiantes a la profundización del enfoque de género? ¿cómo integrarlo en el currículo teniendo en cuenta estas resistencias?.</li> <li>• ¿Hasta qué punto la reescritura logró ir más allá de la lista de derechos (la que se dio en la primera clase) para conectar las emociones con la lucha por esos derechos?</li> </ul>

Anexo C: Formato de planeación de clase. Fuente: Formato suministrado por Lia Lemus, 2024.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA  
LÍNEA ESCUELA, COMUNIDAD Y TERRITORIO  
Formato planeación de clases. Semanal.

Institución educativa: María Mercedes Carranza

Docente : Lorena Jimenez -Katherin Moreno

Grado: 1002 J.T

Fecha: 24- SEP -2025

Tiempo total de la sesión: 2 HORAS

Total participantes: 26 estudiantes

Objetivo de la sesión: Promover la reflexión crítica y creativa en las y los estudiantes a través de la reescritura de cuentos tradicionales como *Blancanieves*, *Cenicienta* o *La Bella y la Bestia*, incorporando en sus relatos los derechos humanos, la expresión de emociones, elementos de su cotidianidad y los objetos analizados previamente en la galería (como el corset, la billetera o el preservativo).

Tiempo	Momento.	Actividades.	Recursos.	Teórico.
10min	Inicio o apertura	Se presentarán tres objetos de la galería (ejemplo: corset, billetera	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pantalón</li> <li>● Corset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Linda Hutcheon (2006) explica que toda adaptación es un</li> </ul>


		<p>y preservativo). A partir de ellos, se invitará a reflexionar colectivamente con la pregunta:</p> <p>¿Qué derechos creen que se ponen en juego en la forma en que estos objetos se usan o se imponen?</p> <p>Las respuestas se consignarán en el mural de escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Toallas higiénicas</li> <li>● Preservativos</li> <li>● Marcadores</li> <li>● Fichas bibliográficas o monitos</li> <li>● Cinta</li> <li>● Hojas iris</li> </ul>	<p>proceso creativo en el que un texto se transforma para generar nuevos significados según el contexto y las necesidades de quienes lo reinterpretan. Adaptar no es copiar, sino resignificar, permitiendo cuestionar narrativas tradicionales y producir versiones más críticas.</p>
35 min	Desarrollo	<p>Las educadoras en formación harán la explicación sobre los derechos humanos de primera y segunda generación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Primera generación: derechos civiles y políticos (vida, libertad de expresión, participación, etc.).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gianni Rodari (1973) plantea que la reescritura de cuentos es una estrategia pedagógica que fomenta la imaginación, el pensamiento crítico y la capacidad de transformar realidades simbólicas. A través del juego narrativo, las y los estudiantes pueden cambiar roles, cuestionar estereotipos y</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Segunda generación: derechos económicos, sociales y culturales (educación, salud, trabajo digno, etc.).</li> </ul> <p>Se ejemplificará con situaciones de la vida cotidiana y con los objetos de la galería.</p>		<p>crear versiones más justas y libres.</p>
35 min		<p>Se realizará un sorteo de cuentos tradicionales y un derecho humano (de primera o segunda generación).</p> <p>En grupos de cinco, las y los estudiantes reescribirán el cuento asignado, incluyendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Un objeto de la galería.</li> <li>● Una emoción.</li> <li>● El derecho sorteado.</li> </ul>		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un elemento de su cotidianidad (ejemplo: cambiar la manzana de <i>Blancanieves</i> por una empanada).</li> </ul> <p>El cuento deberá cerrar con una frase que conecte al personaje con la emoción y el derecho, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>“Blancanieves no se calla porque siente rabia.”</i></li> <li>• <i>“Cenicienta se defiende porque reconoce su dignidad.”</i></li> </ul>		
	Cierre	Cada grupo leerá su cuento reescrito y luego consignará en el mural de escritura colectiva respuestas a las preguntas:		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sara Ahmed (2004, 2010) explica que las emociones configuran relaciones sociales y estructuras de poder que afectan el acceso a derechos.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué emociones surgieron en las nuevas historias?</li> <li>● ¿Qué derechos se defendieron o vulneraron?</li> <li>● ¿Cómo podemos llevar este ejercicio de reescribir historias a nuestra vida escolar?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Martha C. Nussbaum (2001, 2013) sostiene que las emociones son parte fundamental de la dignidad humana y de las capacidades necesarias para ejercer derechos.</li> </ul>
	Evaluación	<p>Se evaluarán los cuentos realizados por los y las estudiantes, deben contener los elementos anteriormente mencionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Un elemento de la galería</li> <li>● Un elemento de su cotidianidad</li> <li>● Una emoción</li> </ul> <p>Adicional deben identificar los derechos vulnerados en el relato.</p>		

## Anexo D: Formato de consentimiento. Universidad Pedagógica Nacional, 2026.

	<b>FORMATO</b>		
	<b>AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD</b> <small>Resolución 787 de 18 de Junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

**AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD**

\_\_\_\_\_, identificado con C.C.  C.E.  No.  
 expedida en \_\_\_\_\_ representante legal del menor  
 \_\_\_\_\_, identificado con T.I.  NUIP  No.  
 declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>3</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles<sup>4</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: [quejasyreclamos@pedagogica.edu.co](mailto:quejasyreclamos@pedagogica.edu.co)

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

<sup>3</sup> La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

<sup>4</sup> Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelan el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo E: Formato de planeación de clase. Fuente: Formato suministrado por Lia Lemus, 2024.



**Institución educativa: María Mercedes Carranza**

**Docente : Lorena Jimenez -Katherin Moreno**

**Grado: 1102 J.T**

**Fecha: 17/04/2026**

**Tiempo total de la sesión: 1 hora**

**Total participantes: 30 estudiantes**

**Objetivo de la sesión:** Analizar por medio de la técnica de rastreo periodístico como los imaginarios sociales influyen en la construcción de identidades, reconociendo sus implicaciones éticas en la valoración de las personas y sus implicaciones políticas en la reproducción de relaciones de poder y desigualdad

<b>Título: ¿Ser según quién?, Construcción de identidad.</b> <b>Transversaliza con:</b> Ética: Proyecciones y responsabilidades. Humanidades: Estructura y componentes para el análisis de un texto. Sociales: Búsqueda de identidad nacional.		<b>Tema: Imaginarios sociales</b> <b>Subtema: Identidades</b>		
<b>Tiempo</b>	<b>Momento.</b>	<b>Actividades.</b>	<b>Recursos.</b>	<b>Teórico.</b>
5 min	<b>Inicio o apertura</b>	Se solicitará a los estudiantes sacar una hoja donde deberán responder: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién soy yo?</li> <li>• ¿De dónde vienen esas ideas sobre mí?</li> </ul> Luego deberán responder en la misma hoja:	Recortes de noticias.  Hojas blancas.  Marcadores y esferos.	La identidad no puede entenderse como una esencia fija, sino como una construcción social e histórica. Stuart Hall plantea que la identidad se produce a través de los imaginarios, el lenguaje y la representación, y que es un proceso de identificación, es decir, una toma de posición dentro de discursos y contextos específicos. En

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Esto lo elegiste tú o lo aprendiste?</li> <li>• ¿Qué cosas de lo que eres, vienen de afuera?</li> </ul> <p>Se hace la apertura a la conceptualización de identidad con la frase:</p> <p><i>“La identidad no es totalmente propia”.</i></p>	<p>este sentido, la identidad no solo define quiénes somos, sino también desde dónde hablamos y actuamos en la sociedad.</p> <p>Esta perspectiva se amplía con Benedict Anderson, quien propone que la nación es una “comunidad imaginada”, construida a través de relatos, símbolos y medios de comunicación. Esto implica que la identidad nacional no es natural, sino una construcción que establece formas de pertenencia y exclusión, influyendo directamente en el posicionamiento político de los sujetos dentro de la sociedad.</p>
35 min	<b>Desarrollo</b>	<p>Se realizarán 2 socializaciones de algunas respuestas de los estudiantes y desde allí se realiza la conceptualización sobre la identidad a partir de Stuart Hall, donde el significado se construye por la diferencia y oposición. Se profundiza este concepto con bell hooks donde la identidad se interioriza en el cuerpo y la subjetividad, además de entender cómo influye en el posicionamiento político de las y los estudiantes dentro de la sociedad.</p> <p>Después el curso se dividirá en 6 grupos de 5 personas.</p> <p>A cada grupo se le entregará 1 noticia, a partir de ellas se explicará los componentes de un texto informativo para poder identificar elementos (ideas principales, vocabulario y propósito de la información de la noticia). Estas noticias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sueños en pausa: la juventud colombiana que lucha contra la desigualdad, el olvido y el éxodo</li> </ul>	<p>Por su parte, bell hooks permite comprender que estos imaginarios no permanecen únicamente en el plano discursivo, sino que son interiorizados por las personas, configurando su subjetividad, sus aspiraciones y sus proyectos de vida. De este modo, la identidad adquiere una dimensión ética, ya que influye en las decisiones que los sujetos toman y en la manera en que se proyectan en el mundo, implicando también una responsabilidad frente a sí mismos y frente a los otros.</p> <p>Así, la construcción de identidad se configura como un proceso en el que convergen lo cultural, lo político y lo ético, definiendo no solo formas de pertenencia, sino también posiciones frente a la sociedad y responsabilidades en la construcción de lo colectivo.</p> <p>Por otra parte, para profundizar en el análisis de la construcción de identidad se presentan los textos informativos.</p> <p>Estos, como las noticias, no son neutros, sino que constituyen discursos que construyen realidad. Desde el análisis crítico del discurso, Teun A. van Dijk plantea que los medios de comunicación</p>

		<p>regional:  <a href="https://www.pulzo.com/nacion/jovenes-en-colombia-desafios-desempleo-y-brechas-sociales-en-el-cesar-y-regiones-rurales-PP4756243A">https://www.pulzo.com/nacion/jovenes-en-colombia-desafios-desempleo-y-brechas-sociales-en-el-cesar-y-regiones-rurales-PP4756243A</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerca de 13.000 extranjeros tuvieron problemas para acceder a la sanidad pública: las mujeres latinas son las principales afectadas:   <a href="https://www.infobae.com/espana/2026/04/07/cerca-de-13000-extranjeros-tuvieron-problemas-para-acceder-a-la-sanidad-publica-las-mujeres-latinas-son-las-principales-afectadas/">https://www.infobae.com/espana/2026/04/07/cerca-de-13000-extranjeros-tuvieron-problemas-para-acceder-a-la-sanidad-publica-las-mujeres-latinas-son-las-principales-afectadas/</a></li> <li>• Candidata presidencial del Centro Democrático, Paloma Valencia, afirma que no está de acuerdo con la adopción gay:  <a href="https://www.radionacional.co/actualidad/politica/adopcion-gay-en-colombia-polemica-por-declaraciones-de-paloma-valencia-en">https://www.radionacional.co/actualidad/politica/adopcion-gay-en-colombia-polemica-por-declaraciones-de-paloma-valencia-en</a></li> <li>• El poblado, el exclusivo sector de Medellín que se convirtió en el epicentro del turismo sexual (y la explotación) que desborda la ciudad.  <a href="https://www.bbc.com/mundo/articulos/c51ne39k762o">https://www.bbc.com/mundo/articulos/c51ne39k762o</a></li> <li>• Excanciller Luis Gilberto Murillo dice que excluir la verificación étnica de la ONU en Colombia es 'un retroceso para la paz'  <a href="https://www.eltiempo.com/politica/excanciller-luis-gilberto-murillo-dice-que-excl">https://www.eltiempo.com/politica/excanciller-luis-gilberto-murillo-dice-que-excl</a></li> </ul>	<p>producen y reproducen imaginarios sociales, ideologías y relaciones de poder. En este sentido, las noticias no solo informan, sino que también configuran representaciones sobre los sujetos, los grupos sociales y la nación, influyendo en la manera en que las personas comprenden su lugar en la sociedad y se posicionan frente a ella.</p>
--	--	--	---

		<p><a href="https://www.wradio.com.co/2025/07/16/uir-la-verificacion-etnica-de-la-onu-en-colombia-es-un-retroceso-para-la-paz-3505773">uir-la-verificacion-etnica-de-la-onu-en-colombia-es-un-retroceso-para-la-paz-3505773</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nadie que sea negro me va a decir que hay que excluir a un actor porno: Petro a MinIgualdad <a href="https://www.wradio.com.co/2025/07/16/nadie-que-sea-negro-me-va-a-decir-que-hay-que-excluir-a-un-actor-porno-petro-a-minigualdad/">https://www.wradio.com.co/2025/07/16/nadie-que-sea-negro-me-va-a-decir-que-hay-que-excluir-a-un-actor-porno-petro-a-minigualdad/</a></li> </ul> <p>Allí deberán responder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué tipo de persona o grupo se está construyendo?</li> <li>• Qué ideas sobre esa persona o grupo se refuerzan en la noticia.</li> <li>• ¿Qué tipo de futuro se le permite o limita según la noticia?</li> <li>• Ese grupo o persona ¿Tiene voz, poder o capacidad de decisión?</li> <li>• ¿Qué posturas podrían asumir como grupo frente a la problemática de la noticia?</li> </ul> <p>Con estas respuestas se solicita, reescribir la noticia teniendo en cuenta lo analizado y los siguientes factores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título creativo: Debe captar la atención.</li> <li>• El contexto: En este deben presentar el caso, ¿Qué ocurrió? ¿Cuándo y dónde? ¿Por qué este caso tuvo relevancia pública o mediática? Se pueden apoyar en la noticia que se les dió.</li> <li>• Narración: Se debe mostrar el impacto social que tuvo este hecho.</li> </ul>		
--	--	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reflexión final: Deben escribir una reflexión final respecto a la noticia, ¿Qué nos muestra este caso sobre las desigualdades o violencias que se viven? ¿Qué podemos hacer como jóvenes frente a esta problemática? ¿Qué cambios creen que son necesarios en la escuela, la familia o la sociedad para que casos así no se repitan?</li> </ul>		
15 min	<b>Cierre</b>	<p>Se solicita a los grupos realizar la lectura de sus noticias reescritas y compartir el análisis de esa noticia.</p> <p><i>“Reimaginar la identidad es también una forma de resistencia y posicionamiento”</i></p>		
	<b>Evaluación</b>	<p>Como evaluación se propone: Se evaluará el análisis y reescritura de las noticias según lo abordado desde los autores, además de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de la noticia.</li> <li>● Lenguaje adecuado (no sexista, ni racista)</li> <li>● Análisis realizado antes de reescribir.</li> </ul>		

Anexo F: Link de drive con todos los diarios de campo. Elaboración propia, 2025.

[https://drive.google.com/drive/folders/1LVC0eRUHmaqV2dJ-s1T1ZS\\_6sm3B7wf?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1LVC0eRUHmaqV2dJ-s1T1ZS_6sm3B7wf?usp=drive_link)

Anexo G: Instrumento implementado con los estudiantes de 1102. Elaboración propia, 2026.

21/4/26, 14:55 Instrumento de valoración del proceso

2. ¿Hubo algún tema que te hizo cambiar tu forma de pensar? ¿Cuál y por qué? \*

Si, el tema del respeto y la igualdad me hizo cambiar un poco mi forma de pensar Antes no le prestaba tanta atención a ciertos comentarios o acciones pero ahora entiendo que pueden afectar a ciertas personas

3. ¿Qué actividades te gustaron más y cuáles te parecieron menos interesantes? Explica por qué. \*

Las actividades que más me gustaron fueron las de interpretar/explicar/exponer una situación dada en un papel con mis compañeros, porque uno podía dar su opinión y escuchar a los demás. Las que menos me interesaron fueron algunas más teóricas, porque se sentían un poco repetitivas y menos dinámicas

4. ¿Sientes que has aplicado lo aprendido en esta experiencia de ESI con perspectiva de género \* en tu vida cotidiana? Explica de qué manera.

Si, siento que he aplicado lo aprendido, sobre todo siendo más respetuoso con las opiniones y formas de ser de los demás

5. ¿El curso te ayudó a reflexionar sobre tus relaciones con otras personas? ¿De qué manera? \*

Si, me ayudó a reflexionar porque me hizo pensar más en cómo trato a los demás y en la importancia de respetar las diferencias. También

6. Si tuvieras que resumir la experiencia en una palabra o frase, ¿Cuál sería? \*

Aprender a respetar y entender a los demás.

**Observaciones:** En este espacio puedes escribir cualquier comentario adicional sobre la experiencia. \*

Nada pues que fueron muy buenas las actividades elaboradas

[https://docs.google.com/forms/d/1qoqbcK\\_u9pO\\_U0hIAQP3yHe45aQrDzJbJEJSOFwUs/edit?ts=69e7c5b5#response=ACYDBNixbeMfgg5bR8ekq8...](https://docs.google.com/forms/d/1qoqbcK_u9pO_U0hIAQP3yHe45aQrDzJbJEJSOFwUs/edit?ts=69e7c5b5#response=ACYDBNixbeMfgg5bR8ekq8...) 2/3

Si desea observar el instrumento completo u otras respuestas de las y los estudiantes, puede acceder al link <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeWjqcMdecCCcFrIH5NPEj5EnWSLjiD21upLkYBT5Oz0eWKw/viewform?usp=header>