

**Construcción de significados sobre sexualidad en estudiantes de sexto grado del Colegio**

**Orlando Fals Borda: consentimiento, diálogo y relaciones saludables desde el aula**

**Nathaly Ruiz Moya**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Ciencias Sociales**

**Línea Interculturalidad, Educación y Territorio**

**Licenciatura en Ciencias Sociales**

**Bogotá, 2025**

## **Dedicatoria**

*Al amor, en todas sus formas, al que me brindó siempre mi familia, al encontrado en mi compañero de vida, al que se sembró y floreció en mis amigos y compañeros. Y a Isa, mi amor chiquito, por enseñarme que la ternura también salva.*

## Agradecimientos

A mí, por decidir quedarme y vivir. Lo valió.

A mi mamita Doris por ser una guerrera y enseñarme a ser valiente, a mi papito Pedro por apoyarme en todo momento y brindarme un hogar, a Dani, mi hermana, por nunca soltarme y siempre tener la palabra adecuada. A Bonita y Katty por existir y mostrar un amor sin condiciones

Al amor, Andrés por alentarme a continuar, por ser mi sur, por amarme. A su familia, por darme un espacio en su hogar y en su vida.

A mis amigos Luisa Arango y Oscar Moreno, por esa camaradería todos estos años, por enseñarme el significado de la lucha y el compromiso por las causas justas.

A Edward, Karen, Kevin, Daniela, Miguel, Luis, Sebastián, Andrés, Duván y a todos a quienes encontré en este camino por la UPN, una maravilla haber coincidido y formarme con ustedes, como maestra.

A mis psicólogas y psicólogos Kelly, Marisol, Vanessa, Daniel, Cristhian, Isabela y Andrea, el camino fue un poco más fácil por ellos.

A la profe Mónica Ruíz, sin su orientación este sueño no habría podido ser palpable.

A la U pública por salvarme.

Y sobre todo a Dios, pues fue quien puso todo lo anterior en mi vida.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD: BALANCE HISTÓRICO Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS, ESTADO DEL ARTE.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 La evolución de la educación sexual en Colombia .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Estrategias educativas para la comprensión del cuerpo y la sexualidad .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 2. CARACTERIZACIÓN, LO QUE DICEN LAS LEYES, LO QUE PASA EN EL COLEGIO Y LO QUE REALMENTE PREGUNTAN LOS ESTUDIANTES: ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE SEXUALIDAD? .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 El escenario donde ocurre todo: caracterización del contexto escolar.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 De lo Normativo a lo Cotidiano: Retos de la Educación En Sexualidad.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 3. PROPUESTA PEDAGÓGICA: SEXUALIDAD, PODER Y RESISTENCIA DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO EN EL AULA .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Objetivos de la Propuesta Pedagógica .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2. La Sexualidad como Dispositivo de Poder: Aportes de las Ciencias Social.....</b>	<b>33</b>

**3.3. Hacia una Praxis Pedagógica: Diálogo, Cuerpo y Resistencia en el Aula ..... 39**

**3.4 Talleres para incomodar lo aprendido: sexualidad, escuela y crítica..... 42**

**CAPÍTULO 4. DIÁLOGO, RESISTENCIAS Y ACCIONES: CONCLUSIONES SOBRE  
LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA ..... 45**

**4.1 Implementación y Reflexión, de la Teoría al Aula ..... 46**

Taller 1: Desenmascarando mensajes: nuestras voces sobre cuerpos y sexualidad ..... 46

Taller 2: Instagram de los mitos: ¿Quién construye lo 'normal'? ..... 48

Taller 3: ¡Fuego al Caldero!: Contrapociones desde el aula. .... 50

Taller 4: ¿Y cómo es en otros lados? Sexualidades y resistencias por territorios ..... 52

Taller 5: ¿Y si lo hablamos primero? Diálogo, acuerdos y sexualidad ..... 53

Taller 6: Lo que queremos que se sepa. Sexualidad con ingredientes propios ..... 54

**A modo de conclusión... ..... 57**

**REFERENCIAS..... 60**

**ANEXOS..... 67**

**Anexo 1. Instrumentos de caracterización y estrategias pedagógicas..... 67**

Encuesta de caracterización inicial ..... 67

Frases detonantes para discusión: ..... 69

Publicaciones tipo Instagram. .... 70

¡Fuego al Caldero!..... 75

“¿Y cómo es en otros lados?” ..... 78

“¿Y si lo hablamos primero?” .....	79
Lo que queremos que se sepa. Sexualidad con ingredientes propios.....	80

## Introducción

La sexualidad, más allá de lo biológico, es un fenómeno cultural, emocional y social clave en la adolescencia, etapa donde se construye la identidad y las relaciones. Sin embargo, en Colombia, su educación enfrenta tensiones por la diversidad de visiones culturales y la falta de políticas públicas efectivas.

Este trabajo surge de mi interés por la educación en sexualidad y la necesidad de comprender cómo los estudiantes construyen sus significados en torno a ella. Durante mi práctica pedagógica en el Colegio Orlando Fals Borda IED, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá, pude observar cómo los estudiantes de grado sexto enfrentan diversas dificultades para comprender su sexualidad. Desde el inicio se evidenció la existencia de dudas e inquietudes sobre temas como el consentimiento y las emociones, mientras que otros se encontraban interesados en aspectos como la anticoncepción y en concreto con las relaciones sexuales. Estas dinámicas evidencian la urgencia de abordar la sexualidad desde las Ciencias Sociales, que permiten analizar críticamente cómo las normas de género, las relaciones de poder y los contextos culturales moldean su comprensión en el aula.

Sumado a ello, este interés también tiene raíces en mi propia experiencia, pues en mi adolescencia observé cómo muchos compañeros, en especial los varones recurrían a contenido pornográfico como principal fuente de educación en sexualidad, algo que a las niñas que compartíamos aula con ellos, incomodaba, pero callábamos, lo que demostraba una falta de diálogo y de empatía.

Este es un fenómeno aún común y como consecuencia genera ideas distorsionadas sobre la sexualidad, algo perjudicial para las relaciones interpersonales y también permite perpetuar estereotipos de género y normalizar conductas negativas que pueden derivar en abusos. En mi vida

adulta, al relacionarme con hombres como pareja, pude constatar cómo estas ideas erróneas sobre la sexualidad afectan la construcción de las relaciones, generando dinámicas de poder desiguales y dificultades para establecer vínculos basados en el respeto. Esta experiencia me llevó a reflexionar sobre la importancia de abordar estos temas desde una perspectiva crítica y participativa, donde no solo se prevengan riesgos, sino también se promueva el autoconocimiento, el respeto por la diversidad y la construcción de relaciones saludables.

El rol del maestro en la educación sexual es crucial, y las Ciencias Sociales ofrecen herramientas teóricas y metodológicas esenciales para comprender y abordar la sexualidad como un fenómeno complejo y contextualizado. A través de las Ciencias Sociales, se puede analizar cómo las construcciones culturales, históricas y sociales moldean las normas de género, las relaciones afectivas y las percepciones sobre la sexualidad. En este sentido, la maestra trasciende de la mera transmisión de conocimientos, convirtiéndose en una facilitadora de espacios que promueven la reflexión crítica y el diálogo, permitiendo a los estudiantes cuestionar y transformar las normas sociales que influyen en su entendimiento de la sexualidad. Además, las Ciencias Sociales permiten a la maestra integrar en la educación sexual temas fundamentales como los Derechos Humanos, la equidad de género, la diversidad sexual y el consentimiento, fomentando así una visión más inclusiva y respetuosa.

Considero, entonces, que la educación en sexualidad no solo es fundamental para prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual como tradicionalmente se ha enseñado, sino que también debe entenderse como una herramienta clave para evitar situaciones de abuso y violencia. Además, proporciona conocimientos esenciales para comprender y respetar tanto nuestro propio cuerpo como el de los demás, y fomenta relaciones basadas en el consentimiento y el respeto mutuo. Asimismo, fortalece la autoestima, lo que permite a los jóvenes

valorar y comprender su cuerpo, emociones y deseos, aspectos esenciales para su desarrollo integral.

La metodología utilizada combinó talleres pedagógicos participativos con estudiantes, junto al análisis de políticas públicas como la Ley 115 de 1994 y el PESCC. Estos talleres fueron diseñados para fomentar la reflexión crítica a partir del diálogo entre estudiantes y profesoras y abordar temas esenciales como el consentimiento, la diversidad, las emociones y las relaciones saludables.

Esta investigación busca aportar a la construcción de una educación en sexualidad crítica, utilizando el marco de las Ciencias Sociales para cuestionar normas hegemónicas y promover diálogos basados en derechos humanos, diversidad y equidad de género.

El trabajo se divide en cuatro capítulos. El primero aborda el marco teórico y conceptual que sustenta la investigación, profundizando en las dimensiones de la sexualidad y su relación con la educación. El segundo capítulo presenta el contexto de la práctica pedagógica, describiendo el Colegio Orlando Fals Borda IED y las características de los estudiantes participantes. El tercer capítulo expone la metodología utilizada, detallando los talleres pedagógicos y las entrevistas realizadas. Finalmente, el cuarto capítulo analiza los hallazgos y reflexiones derivadas de la investigación, con énfasis en las voces de los estudiantes y las perspectivas de los docentes. A través de esta estructura, se busca ofrecer una mirada cercana a las realidades que enfrentan los jóvenes, así como a las posibilidades que surgen desde el aula para fomentar un diálogo abierto y respetuoso sobre la sexualidad.

## **Capítulo 1. Educación para la Sexualidad: Balance Histórico y Propuestas Pedagógicas Contemporáneas, Estado del Arte.**

La educación sexual en Colombia ha sido un campo de disputa donde diferentes visiones del mundo, intereses políticos y creencias religiosas han chocado a lo largo de las décadas. Desde los años 60, cuando comenzaron los primeros programas formales, hasta nuestros días, este tema ha generado debates intensos en la sociedad colombiana. Por un lado, están quienes ven la educación en sexualidad como un peligro para la moral tradicional; por otro, quienes la consideran un derecho fundamental para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Este capítulo busca mostrar cómo ha cambiado la forma de entender y enseñar la sexualidad en Colombia, destacando tanto los avances como las contradicciones persistentes en las escuelas y colegios del país.

El análisis se divide en dos partes claras. Primero, se examinan los cambios históricos más importantes en las políticas y programas de educación sexual, desde las primeras iniciativas de planificación familiar hasta los enfoques actuales basados en derechos humanos. Segundo, algunas formas de enseñar sexualidad que han surgido en los últimos años, especialmente unas que van más allá de la simple información biológica para incluir aspectos emocionales, sociales y culturales. Esta doble mirada nos permite entender por qué, a pesar de los avances en las leyes, muchos jóvenes colombianos aún reciben una educación en sexualidad limitada o llena de prejuicios, circunstancia que se verá reflejada en el caso específico del Colegio Orlando Fals Borda el cual será analizado más adelante.

### **1.1 La evolución de la educación sexual en Colombia**

La educación sexual en Colombia ha tenido un proceso complejo, influido por diversos factores culturales, históricos, políticos y sociales. Según Roa (2016), la evolución de los

programas educativos sobre sexualidad en las escuelas colombianas ha estado marcada por la intervención de instituciones como la Iglesia Católica, que ha promovido una visión conservadora y restrictiva de la sexualidad, centrada principalmente en la prevención de embarazos y enfermedades e infecciones de transmisión sexual.

En la década de 1960, la administración de Lleras Restrepo promovió una transformación cultural mediante programas estatales que incluían la educación en sexualidad y la planificación familiar, esto financiado en muchas ocasiones por entidades internacionales. Aunque fue polémico, estas iniciativas contribuyeron a debilitar el poder que ejercía la iglesia católica sobre la moral sexual en Colombia, acelerando así, el proceso de la secularización en el país (Caicedo, 2014, pp. 180-181)

Profamilia (2021) recoge las palabras de Florence Thomas, reconocida psicóloga y feminista, la creación de en 1965 significó un hito en la planificación familiar y la educación sexual en Colombia, pues cuestionó los imaginarios tradicionales sobre la moral sexual

Aunque todo el tiempo existieron controversias alrededor de la educación en sexualidad, esta siguió avanzando y se fue adaptando a los diversos cambios en la cultura, la sociedad y la política, así como también acercándose un poco a las necesidades de los jóvenes. No obstante, los programas de educación sexual han experimentado transformaciones, pero las limitaciones persisten. Roa (2016) señala que los enfoques tradicionales a menudo no abordan las necesidades de todos los estudiantes, lo que resulta en una educación que no responde a las realidades diversas de los niños, niñas y adolescentes. La falta de un enfoque integral que incluya temas como el consentimiento, la diversidad sexual y la afectividad contribuye a la perpetuación de mitos y estigmas en torno a la sexualidad.

Al llegar a la década de los 70 la educación en sexualidad se hizo formal y apareció el primer programa dirigido a los jóvenes escolarizados bajo la cátedra de “Comportamiento y Salud”. La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo de la identidad sexual, y es precisamente en este período cuando los jóvenes necesitan acceso a información precisa y relevante sobre sexualidad. Sin embargo, como señalan Sánchez y García (2001), la educación sexual que reciben los jóvenes a menudo está plagada de mitos y desinformación, lo que afecta su bienestar emocional y físico.

Como vemos, la educación sexual también ha estado ligada a cambios en las políticas públicas. La falta de conocimiento del marco normativo de la educación en sexualidad ha generado confusión y fragmentación en su implementación, lo cual resulta en un enfoque donde a menudo no se logra abordar las realidades socioculturales de los estudiantes.

El análisis de las políticas educativas en Colombia durante las décadas de 1980 y 1990 revela la ausencia de un marco normativo integral para la educación sexual. Barrantes (2016) examina cómo las políticas públicas en esta época estaban divididas y muchas veces carecían de coherencia, por ello se dificultaba la implementación de manera efectiva de programas educativos sobre sexualidad.

En la década de 1990 la educación sexual estuvo influenciada por diferentes preocupaciones tanto sociales como políticas, así como también de salud pública, por ello, emerge como una necesidad urgente, debido al incremento de ETS y embarazos en adolescentes.

A inicios de los años 90, la educación sexual se institucionalizó mediante políticas públicas que respondían a presiones sociales, aunque con limitaciones en su implementación real (Barrantes y Sánchez, 2016) propuesta que surgió debido a la presión social y legal, en especial

por una tutela presentada por la docente Lucila Díaz quien fue destituida de su cargo al tratar temas de sexualidad en el aula.

Es aquí, donde se deben abordar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en Colombia que han sido una respuesta a la necesidad de abordar la educación sexual, pero, como señalan Padilla, Gamboa y Prada (2021), estos proyectos a menudo se quedan cortos en su implementación. A pesar de que las políticas públicas establecen directrices para la educación sexual, los PEI tienden a centrarse en un enfoque preventivo y biomédico, lo que no logra conectar con las realidades socioculturales de los estudiantes.

Las nuevas políticas de educación sobre Sexualidad también estaban enmarcadas en un discurso que promovía los derechos y la formación ciudadana, así como se le daba un enfoque más integral.

Fue en la década de los 2000 que la educación en sexualidad se consolidó como eje transversal en las escuelas, gracias a políticas públicas que promovieron un enfoque integral. Sin embargo, su implementación enfrentó obstáculos estructurales.

Desde el 2010, la educación en sexualidad en Colombia ha experimentado avances significativos en la consolidación de políticas públicas que abordan de manera integral los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSR) en especial, para los jóvenes, los documentos en donde se estipulan dichas políticas se dirigen a diferentes entidades y actores.

Como vimos, a partir de los años noventa, se sentaron las bases para su incorporación formal en el sistema educativo, estableciendo por primera vez la necesidad de adaptar los contenidos a las diferentes etapas del desarrollo estudiantil. Este proceso inicial, aunque fundamental, mantuvo inicialmente un enfoque predominantemente biologicista y preventivo. Sin embargo, a comienzos del siglo XXI se produjo un giro hacia modelos más integrales que

trascendieron la mera prevención de riesgos reproductivos. Los nuevos enfoques pedagógicos comenzaron a enfatizar la participación activa de los estudiantes, la construcción de ciudadanía crítica y el ejercicio pleno de los derechos humanos en el contexto escolar. Esta transformación conceptual permitió superar gradualmente las aproximaciones tradicionales, dando paso a una comprensión más holística de la sexualidad que incorpora dimensiones sociales, emocionales y políticas, al tiempo que promueve la deconstrucción de estereotipos y el fomento de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y la equidad de género.

A partir de 2013, el marco regulatorio colombiano estableció la integración obligatoria de la educación sexual en las escuelas, exigiendo que trascienda los enfoques informativos tradicionales. Este nuevo paradigma busca formar estudiantes como sujetos activos de derechos sexuales y reproductivos, capaces de construir relaciones basadas en el respeto, la equidad y la prevención de violencias.

Así, la ley no solo institucionaliza la educación sexual, sino que redefine su propósito último: transformar las prácticas escolares para formar ciudadanos que ejerzan una sexualidad libre, responsable y crítica, en concordancia con los principios constitucionales de participación democrática e interculturalidad.

## **1.2 Estrategias educativas para la comprensión del cuerpo y la sexualidad**

La educación en sexualidad ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas como componente fundamental para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Según políticas públicas recientes, este tema no debe reducirse a talleres esporádicos, sino constituirse como un proyecto pedagógico transversal que promueva decisiones autónomas e informadas sobre el cuerpo. Este enfoque implica superar visiones biologicistas para abordar la sexualidad desde

dimensiones éticas, emocionales y sociales, tal como lo destaca Pérez (2017) al resaltar que el ahora, se busca garantizar los derechos sexuales y reproductivos mediante la participación de toda la comunidad educativa.

La adolescencia, como etapa de construcción identitaria, requiere estrategias educativas que respondan a sus contradicciones y búsquedas. Sánchez y García (2001) describen esta fase como un periodo marcado por tensiones entre la dependencia familiar y el deseo de autonomía, lo que los hace vulnerables a desinformación o prácticas sexuales riesgosas. Para los autores, una educación sexual efectiva debe romper con tabúes y fomentar vivencias placenteras y responsables, lejos de culpas o estereotipos. Lo que coincide con las acciones del gobierno en este sentido, que insiste en formar en valores como la igualdad y el respeto, bases para una sexualidad saludable.

Metodologías vivenciales han demostrado ser clave para conectar los aprendizajes con las realidades juveniles. Pinto (2023) señala que actividades que involucran el cuerpo —como dinámicas sensoriales o juego de roles, facilitan la reflexión crítica sobre temas como el consentimiento o los límites personales. Un ejemplo es el colectivo Sin Fronteras, citado por la autora, donde mediante ejercicios prácticos (probar sabores, tocar texturas) se abordan conceptos abstractos como la incomodidad o el respeto. "No es lo mismo hablar de empatía que sentirla", afirma Pinto (2023, p. 61) subrayando cómo estas experiencias transforman lo teórico en conocimiento significativo.

El cine emerge como otra herramienta pedagógica poderosa para problematizar la sexualidad desde narrativas cotidianas. Guzmán (2017) lo define como un "ambiente próximo" que permite a los jóvenes identificarse con situaciones reales mientras analizan críticamente normas sociales. Películas o cortometrajes, según la autora, facilitan debates sobre diversidad

corporal, género o placer, temas que suelen ser omitidos en clases tradicionales. Esto es crucial, pues como añade Guzmán (2017), el cine "comunica su mundo imaginario con el real", creando puentes para una comprensión más holística del cuerpo.

A pesar de estos avances, persisten resistencias que limitan la implementación de la educación sexual. Pinto (2023) documenta cómo sectores religiosos o conservadores la consideran "inapropiada", asociándola con la promoción de conductas precoces. Estos prejuicios, según la autora, no solo obstaculizan proyectos educativos, sino que refuerzan mitos que aumentan riesgos como embarazos no planeados o infecciones de transmisión sexual. Frente a esto, resulta urgente un diálogo social que priorice evidencias científicas sobre ideologías, como lo sugieren los enfoques pedagógicos contemporáneos.

La formación docente es otro desafío crítico para garantizar una educación sexual de calidad. Pérez (2017) advierte que muchos maestros carecen de herramientas para abordar temas complejos como derechos reproductivos o diversidad de género. Esta brecha fue confirmada por Rojas (2017), cuyo estudio reveló que, aunque los educadores reconocen la importancia del tema, pocos reciben capacitación especializada. "La educación sexual no debe ser ajena a ningún miembro de la comunidad educativa", señala Rojas (2017), lo que exige políticas institucionales para profesionalizar su enseñanza.

Incorporar las voces de los adolescentes es esencial para diseñar estrategias pertinentes. Brêtas, Moraes y Zanatta (2018) enfatizan que sus experiencias revelan vulnerabilidades específicas, como presión social o falta de acceso a servicios de salud. Los autores sostienen que ignorar estas realidades conduce a programas desconectados de sus necesidades, perpetuando desigualdades. Guzmán (2017) va más allá al afirmar que los jóvenes deben ser vistos como "sujetos configuradores de su cuerpo", capaces de participar activamente en su educación sexual.

Espacios de participación juvenil, como consejos estudiantiles o talleres, son ejemplos de cómo operacionalizar este principio. Pinto (2023) describe iniciativas donde adolescentes crean materiales educativos (videos, podcasts) sobre sexualidad, combinando sus lenguajes con rigor conceptual. Estos proyectos, según la autora, no solo mejoran la apropiación de conocimientos, sino que desafían jerarquías tradicionales entre educadores y estudiantes.

El uso de tecnologías digitales también ofrece oportunidades innovadoras para este campo. Guzmán (2017) sugiere que plataformas interactivas o redes sociales pueden ampliar el alcance de la educación sexual, especialmente para poblaciones marginadas. Sin embargo, advierte que su efectividad depende de acompañamiento pedagógico para evitar desinformación, un riesgo frecuente en entornos digitales no regulados.

Persisten disparidades en el acceso a educación sexual entre zonas urbanas y rurales, como lo evidencia Pérez (2017). En regiones apartadas, factores como la falta de infraestructura o censura cultural limitan la implementación de programas educativos, profundizando inequidades. La autora urge a adaptar estrategias a contextos locales, combinando saberes comunitarios con enfoques científicos.

La intersección entre sexualidad y discapacidad es otro ámbito desatendido. Sánchez y García, (2001) critican que muchos programas ignoran las necesidades de jóvenes con discapacidad, reforzando exclusiones. Los autores proponen metodologías inclusivas, como materiales táctiles o lenguajes de señas, para garantizar que nadie quede fuera de estos procesos educativos.

Finalmente, evaluar el impacto de las estrategias implementadas es clave para su mejora continua. Brêtas, Moraes y Zanatta (2018) recomiendan indicadores cualitativos (historias de vida, grupos focales) que capturen cambios actitudinales más allá de datos cuantitativos. Este enfoque,

argumentan, revela cómo la educación sexual transforma subjetividades y relaciones interpersonales.

Guzmán (2017) insiste en que cualquier avance debe sustentarse en marcos legales robustos. En Colombia, aunque existen lineamientos claros, su aplicación depende de voluntades políticas locales, lo que genera fragmentación. La autora aboga por mecanismos de rendición de cuentas que obliguen a las instituciones a priorizar este derecho.

### **1.3 Discursos sobre sexualidad en clave crítica**

Entendemos la sexualidad, como un territorio donde se libran batallas por el control de los cuerpos, la definición de lo "normal" y la legitimación de ciertas identidades, no solo como algo meramente biológico limitado a la genitalidad y el coito o un aspecto que solo debe ser mencionado de manera privada y alejada de nuestras realidades y contextos, desconociendo la complejidad que comprende el ser humano.

En este sentido, las ciencias sociales, con su capacidad para cuestionar lo aparentemente natural, revelan cómo la sexualidad está atravesada por sistemas de dominación de género, clase, raza y otros, que van entrelazados y al mismo tiempo se refuerzan.

Michel Foucault (1998) argumenta que el poder no reprime la sexualidad, sino que la produce a través de discursos científicos, médicos y morales: “El sexo no es cosa que solo se juzgue, es cosa que se administra. Participa del poder público; solicita procedimientos de gestión; debe ser tomado a cargo por discursos analíticos” (p.17).

En nuestro contexto esto se ve, por ejemplo, en la creación de programas como el PESCC (Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía), que pueden convertirse en tecnologías de gobierno para la producción de sujetos determinados por nociones de riesgo, normalidad y desviación.

Foucault propone entonces que más que denunciar una represión del sexo y la sexualidad, debemos analizar cómo y por qué hemos producido tantos discursos sobre ello, además, qué saberes han surgido de esas palabras, y qué expresiones de la sexualidad se han visto condicionadas o anuladas.

“Las dudas que quisiera oponer a la hipótesis represiva se proponen menos mostrar que ésta es falsa que colocarla en una economía general de los discursos sobre el sexo en el interior de las sociedades modernas a partir del siglo XVII. ¿Por qué se ha hablado de la sexualidad, qué se ha dicho? ¿Cuáles eran los efectos de poder inducidos por lo que de ella se decía? ¿Qué lazos existían entre esos discursos, esos efectos de poder y los placeres que se encontraban invadidos por ellos?” (Foucault, 1998, p. 10).

Esta crítica permite abrir la posibilidad de dialogar con la teoría queer de Judith Butler, quien retoma y complejiza estas ideas al desplazar el foco desde el sexo hacia el género. Si Foucault mostró cómo la sexualidad es una construcción política gestionada por múltiples saberes e instituciones, Butler revela que el género también es una categoría producida por normas repetidas que configuran el cuerpo y en sí todo lo relacionado a la sexualidad.

En otras palabras, así como el sexo no se reprime, sino que se administra, el género no se expresa, sino que se actúa. Este giro performativo permite entender que la escuela no solo regula lo que se dice sobre la sexualidad, sino también lo que se muestra, se espera y se sanciona en torno a las identidades de género.

Los discursos escolares se convierten en tecnologías clave de gobierno del cuerpo infantil. Judith Butler (2007) sostiene que “la performatividad no es un acto único o deliberado, sino una reiteración y una ritualización de normas culturales, a través de las cuales el género se inscribe en el cuerpo” (p.15).

Esto permite entender por qué los y las estudiantes comienzan a interiorizar ideas como “los niños no lloran” o “las niñas deben comportarse de manera delicada”: no se trata de meras opiniones personales, sino de repeticiones constantes de lo que se espera de un cuerpo sexuado dentro y fuera del aula.

Desde esta perspectiva, trabajar el consentimiento y el diálogo en clase no implica simplemente ofrecer información sobre límites y respeto. El aula, por tanto, no es solo un espacio de aprendizaje, sino un lugar donde se producen y reproducen muchos discursos que afectan directamente la sexualidad. A su vez, es allí donde pueden ser disputadas.

Un aspecto central en esta construcción de significados es la llamada matriz heterosexual, entendida como el régimen que organiza de manera coherente sexo, género y deseo. Butler (2007) afirma “La ‘unidad’ del género es la consecuencia de una práctica reguladora que intenta uniformizar la identidad de género mediante una heterosexualidad obligatoria”,

Esta matriz opera en sexto grado al naturalizarse ciertos ejemplos (parejas heterosexuales, familias nucleares “mamá-papá”) y la exclusión de otras realidades (diversidad corporal, familias homoparentales, experiencias trans). Al visibilizar esto en el aula, no solo se abren espacios de expresión, sino que se pone en crisis la idea de que hay una sola forma correcta de amar, desear o expresarse.

En este marco, también es necesario mencionar los aportes de Pierre Bourdieu (2000), quien introduce las nociones de habitus y violencia simbólica. El habitus sexual de niñas y niños se organiza frecuentemente en torno al riesgo: el embarazo como amenaza, el deseo como peligro, la sexualidad como algo que debe evitarse. Estas ideas se inscriben en los cuerpos desde temprana edad, moldeando lo que se considera aceptable o vergonzoso. La violencia simbólica actúa al hacer

parecer naturales estas imposiciones, reforzando jerarquías de género, orientación sexual y expresión corporal.

Desde esta mirada, desnaturalizar discursos y prácticas sobre la sexualidad no es solo una necesidad educativa, sino una acción política y ética para construir relaciones más libres y conscientes.

## **Capítulo 2. Caracterización, lo que Dicen las Leyes, lo que Pasa en el Colegio y lo que Realmente Preguntan los Estudiantes: ¿De qué Hablamos Cuando Hablamos de Sexualidad?**

El siguiente capítulo, da a conocer la caracterización del espacio en donde se desarrollaron las prácticas pedagógicas, realizadas en el curso 601 jornada mañana del colegio Orlando Fals Borda IED, sumado a ello, se hace un abordaje de algunas políticas públicas acerca de la educación en sexualidad en Colombia.

### **2.1 El escenario donde ocurre todo: caracterización del contexto escolar.**

La localidad de Usme está ubicada al sur de Bogotá, alberga aproximadamente 415.000 habitantes. Se caracteriza por su diversidad socioeconómica, limita con las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Tunjuelito, Sumapaz y Ciudad Bolívar. Su infraestructura educativa está en crecimiento y cuenta con 64 colegios oficiales.

En este contexto se encuentra Colegio Orlando Fals Borda IED, ubicado en la localidad de Usme al sur de Bogotá, es una institución educativa distrital que atiende a una población estudiantil diversa, con un enfoque en la participación comunitaria y la convivencia armónica. Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se basa en principios como la ciudadanía, la memoria territorial y la reflexión-acción-participación (RAP), inspirados en la filosofía de Orlando Fals Borda.

Los datos presentados a continuación provienen de encuestas anónimas -Figuras 1, 2, 3 y 4- aplicadas al curso 601 en febrero de 2025, complementadas con observaciones realizadas durante las actividades de práctica pedagógica en el aula. El curso 601, en particular, está compuesto por 33 estudiantes, con una distribución de género cercana al equilibrio: 58% masculino y 42% femenino. En cuanto a la composición familiar, el 57% de los estudiantes, vive en hogares nucleares extendidos, es decir, con ambos padres y otros familiares, mientras que el 33% reside únicamente con sus madres o sus madres y sus hermanos. Además, el 21% de los estudiantes son migrantes, incluyendo un estudiante venezolano y cuatro de diferentes partes del país. Esta diversidad cultural exige un enfoque pedagógico intercultural, alineado con los principios del manual de convivencia que promueven el respeto a la diferencia y la construcción de identidad.

El entorno académico del curso 601 muestra particularidades relevantes. Cerca del 48% de los estudiantes considera que sus relaciones con los compañeros son buenas o muy buenas, mientras que un 30% las percibe como neutrales y el 22% prefirieron no contestar a la pregunta. Estos datos, se muestran como oportunidades para fortalecer la convivencia mediante estrategias dialógicas, herramientas que el colegio ya promueve desde su enfoque en la participación democrática y que se evidencia en el Manual de Convivencia.

Por otro lado, solo el 18% siente un apoyo constante por parte de los maestros, lo que podría indicar la necesidad de ampliar canales de comunicación entre estudiantes y profesores, en línea con el principio de corresponsabilidad que el Manual de Convivencia establece para toda la comunidad educativa. Esta situación invita a transformar las relaciones pedagógicas en un "diálogo constructivo, reflejando los principios de la Pedagogía Liberadora propuesta por Freire",

tal como lo promueve el *Manual de Convivencia* a través del principio de corresponsabilidad educativa.

La institución ha implementado mecanismos como consejos de aula, que buscan fomentar esta comunicación horizontal. Estas prácticas revelan, una postura política que apuesta por una sociedad más democrática, inclusiva y radical desde el espacio escolar.

La diversidad cultural del grupo exige un enfoque que respete las diferencias y promueva el diálogo abierto, en donde se pueda abordar la equidad de género, los derechos sexuales, la prevención de violencias, entre otros. Aquí, el colegio tiene la tarea de implementar estrategias que involucren no solo a los estudiantes, sino también a las familias, muchas de ellas con niveles educativos dispares (42% de los padres tienen secundaria, 30% universidad, 10 técnico o tecnólogo y 18% solo primaria). La Escuela de Padres, mencionada en el Manual de Convivencia, surge como un espacio clave para fomentar estas conversaciones, asegurando que los aprendizajes trasciendan el aula y se integren a la vida cotidiana.

El diálogo, en este contexto, no es solo una herramienta pedagógica, sino un valor institucional. El Colegio Orlando Fals Borda lo ha entendido así, incorporándolo en su PEI y en prácticas cotidianas como la mediación de conflictos o la elección del personero estudiantil. Para el curso 601, esto significa que cada discusión, es una oportunidad para ejercitar la escucha activa, el respeto por las diferencias y la construcción colectiva de soluciones.

A lo largo del proceso de observación e indagación con el grupo, se manifestaron claras diferencias en las formas de aproximación al tema de la sexualidad según las edades. Los estudiantes de 14 años mostraron mayor disposición a plantear preguntas directas sobre relaciones sexuales, anticoncepción y prevención de ETS e ITS. Sus intervenciones reflejaban un

conocimiento más estructurado sobre estos temas, aunque con algunas nociones imprecisas que requerían orientación.

Por su parte, los estudiantes de 11 y 12 años centraron sus inquietudes principalmente en los cambios corporales propios de la pubertad, sobre el cómo relacionarse con sus compañeros, algunas emociones y sentires. Se observó que recurrían con frecuencia a metáforas para referirse a aspectos relacionados directamente con el sexo, mientras que hablaban libremente sobre el amor, la confianza y la autoestima.

Estas particularidades hicieron que me planteara la necesidad de abordar de manera diferente la educación en sexualidad, recordando que “En sexualidad y en educación para la sexualidad es necesario reconocer afectaciones diferenciales, mitos, imaginarios, discriminaciones acumuladas, y formas específicas de vivir la sexualidad para poder proveer con las acciones que sean necesarias, escenarios donde las desventajas históricas puedan ser disminuidas y superadas progresivamente, y donde se abandonen las pretensiones homogenizantes y normalizadoras” (Manual de Convivencia, Colegio Orlando Fals Borda, 2025, p. 23)..

Para el grupo de mayor edad, se requiere un enfoque que combine información sobre anticoncepción y salud sexual con espacios de reflexión sobre las dimensiones afectivas de la sexualidad. Es crucial validar sus inquietudes concretas sin reforzar actitudes de superioridad, mientras se trabajan aspectos como el respeto, la responsabilidad y la comunicación en las relaciones. El desafío aquí está en mantener un equilibrio entre lo biológico y lo emocional.

Con los estudiantes más jóvenes, el trabajo debe centrarse en el desarrollo de habilidades socioemocionales, el autoconocimiento corporal y la construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo. Su interés por temas como la amistad, la confianza y los cambios puberales ofrece

una valiosa oportunidad para sentar bases sólidas antes de abordar contenidos más complejos. Aquí, el uso de lenguaje accesible resulta fundamental.

## **2.2 De lo Normativo a lo Cotidiano: Retos de la Educación En Sexualidad**

Según estudios antes mencionados la educación sexual en Colombia sigue siendo un desafío en las instituciones educativas, donde persisten enfoques biomédicos y conservadores, que se centran en la prevención de riesgos como el embarazo y las ETS e ITS, dejando de lado el reconocimiento de la educación en sexualidad como una dimensión fundamental del desarrollo humano. Hay que mencionar que tanto en las instituciones como en las aulas la construcción de significados sobre la sexualidad se ha visto atravesados por factores históricos, socioculturales y políticos que han modelado la percepción que se tiene acerca de la educación en sexualidad.

Es vital que la educación en sexualidad fomente la reflexión crítica, el respeto por la diversidad, así como también la promoción de los valores democráticos y la ciudadanía, donde se integren aspectos como el consentimiento la equidad de género y los derechos sexuales y reproductivos.

Desde principios del siglo XX, la Iglesia Católica ejerció un control casi absoluto sobre la educación, promoviendo una visión de la sexualidad vinculada al pecado y la reproducción.

Como señala Serrano (2013) los manuales escolares de la época dividían la sexualidad en dos categorías: "un fenómeno bajo y sucio" o "una energía poderosa que era, al mismo tiempo, una amenaza y un remedio a la cuestión social". Estas tradiciones eran heredadas de catecismos como el de Astete del siglo XVI y presentaban el cuerpo como enemigo del alma, una concepción que entendía que el cuerpo, con sus impulsos y tendencias consideradas moralmente negativas, representaba un obstáculo para el desarrollo espiritual (Serrano, 2013).

La década de 1960 marcó un primer quiebre con este paradigma. Bajo la influencia de gobiernos liberales y presiones internacionales, Colombia adoptó políticas de planificación familiar centradas en control demográfico. Como explica Morales (2010), este enfoque respondía a "la urgencia de modernizar el Estado y hacer ajustes a la población", aunque generó fuertes resistencias de sectores conservadores que veían en estas medidas "un ataque a los valores tradicionales y la moral cristiana" (Caicedo, 2014).

La creación de Profamilia en 1965, impulsada por el ginecólogo Fernando Tamayo, institucionalizó este modelo biomédico que, si bien rompió tabúes, redujo la sexualidad a un problema de salud pública.

En 1974, el Decreto 080 introdujo la cátedra "Comportamiento y Salud", primer intento formal por llevar la educación sexual a las escuelas. Sin embargo, su contenido se limitaba a "enseñar a los jóvenes [...] un comportamiento sustentado en el conocimiento científico disponible en las áreas de biología y anatomía" (Ministerio de Educación Nacional, 1974). Como critica Tiusaba (2017), este enfoque generó acusaciones "que vinculaban la estimulación del apetito sexual adolescente con la incitación a un comportamiento irresponsable e inmoral de la sexualidad," por parte de grupos religiosos, particularmente tras la aparición del VIH/SIDA en los años 80.

La Constitución de 1991 representó un punto de inflexión al reconocer los derechos sexuales y reproductivos. Esto se materializó en la Resolución 3353 de 1993, que obligó a los colegios a implementar proyectos de educación sexual. Pues, muchos centros educativos aún mantenían enfoques moralistas: "el curso de 'Comportamiento y salud' se realizaba sin interrupción ni cambio" (Morales, 2010, p. 112). La tutela de la profesora Lucila Díaz, destituida por enseñar

sexualidad, ejemplifica las contradicciones de una época donde las normas progresistas chocaban con prácticas arraigadas.

El siglo XXI marcó un punto importante en la educación en sexualidad colombiana, consolidando un enfoque integral basado en derechos humanos. El artículo 14 de la Ley 115 de 1994 estableció por primera vez la obligatoriedad de la educación sexual en todos los niveles educativos, ordenando que se imparta "de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad" (Congreso de la República de Colombia, 1994, art. 14). Este mandato legal sentó las bases para superar el modelo biologicista que había predominado en décadas anteriores.

Asimismo, el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), representa un avance significativo al superar el enfoque tradicional de la educación sexual en Colombia. En su lugar, el programa propone una visión integral que concibe la sexualidad como "una dimensión humana, con diversas funciones, componentes y contextos", alineándose con los derechos humanos y el desarrollo de competencias ciudadanas. (Ministerio de Educación Nacional & UNFPA, 2008).

Esta perspectiva se fundamenta en seis principios clave: ser humano, género, educación, ciudadanía, sexualidad y educación para la sexualidad. Como señala el documento, el principio de ser humano enfatiza que "la dignidad es el fundamento para una concepción universal de los derechos humanos" mientras que el de *género* busca "desarrollar competencias en los hombres y las mujeres para que no repitan los cánones tradicionales" (MEN & UNFPA, 2008).

El PESCC no solo se sustenta en los lineamientos del Ministerio de Educación y el UNFPA, sino que también se alinea con las directrices del Consejo Nacional de Política Económica y Social

(CONPES), particularmente con el CONPES 147 de 2012, que establece la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva. Este documento enfatiza la necesidad de "articular acciones intersectoriales para garantizar los derechos sexuales y reproductivos" (CONPES, 2012, p. 15), coincidiendo con el enfoque del PESCC de trascender lo biológico para abordar dimensiones éticas y sociales.

El recorrido histórico y normativo demuestra que, aunque Colombia ha adoptado políticas cada vez más integrales para abordar la educación en sexualidad, la materialización efectiva de estos avances sigue encontrándose con profundas resistencias. Las leyes y programas, por ambiciosos que sean, no logran transformar por completo las prácticas educativas ni romper con las visiones tradicionales que aún predominan en muchos espacios escolares. Esta tensión permanente entre las aspiraciones legales y la realidad cotidiana da forma a un escenario en el que los desafíos estructurales y culturales continúan determinando los alcances reales de la educación en sexualidad.

La implementación de políticas de educación sexual en Bogotá enfrenta múltiples obstáculos, una de ellas es la escasa formación de los docentes en educación en sexualidad.

"En primer lugar, se detecta una brecha entre las disposiciones normativas existentes en Colombia y las prácticas docentes en el aula; el enfoque integral de la educación en sexualidad se incorpora de forma reducida en los programas educativos, pero la formación del cuerpo docente encargado de implementarla no ofrece las condiciones para que se lleve la norma escrita a su aplicación en el aula" Vargas et al (2025).

Esta brecha se cuantifica en el informe del Laboratorio de Economía de la Educación (2022), que encontró que el 68% de los docentes carecen de formación específica, lo que perpetúa

enfoques reduccionistas. Así como tiene consecuencias directas en el aula. Al no contar con herramientas pedagógicas adecuadas, muchos profesores recurren a enfoques reduccionistas o moralizantes, perpetuando lo que García (2007) denuncia como un modelo tradicional centrado en "la descripción anatómico-fisiológica de los aparatos reproductivos". Lo que hace que la sexualidad se despoje de su dimensión social, afectiva y política, reduciéndose a una charla técnica o a un sermón sobre riesgos.

"La UNESCO (2022) señala que "los educadores no son ajenos a los condicionamientos culturales: sus propias experiencias y normas sociales internalizadas los llevan, en muchos casos, a reproducir sesgos o a sentirse "incómodos, mal preparados, críticos o defensivos" al tratar estos temas. Esta limitación no es accidental, sino resultado de un sistema que no prioriza la capacitación. En Colombia, por ejemplo, el 69,7% de las instituciones educativas no formaron a sus docentes en educación sexual durante los últimos dos años (Pontificia Universidad Javeriana, 2022), lo que refleja un abandono estructural.

Sumado a esto, el déficit formativo no opera en el vacío, sino dentro de un contexto cultural donde persisten narrativas judeocristianas que equiparan la sexualidad con el pecado o la desviación. Como señalan diversas investigaciones, la escuela sigue siendo un espacio donde los manuales de convivencia reflejan prejuicios homofóbicos y patriarcales, justificando la discriminación bajo argumentos de "orden moral" (citado por Aguilar Forero & Velásquez, 2018). Esta mirada no solo estigmatiza a las identidades LGBTQ+ y a las mujeres, sino que también relega la educación en sexualidad a un plano secundario, considerándola menos urgente que otras áreas del currículo.

A esta problemática se suma la ofensiva de movimientos conservadores en la región, que bajo el eslogan de "defensa de la familia tradicional" han impulsado campañas para deslegitimar las políticas públicas en educación sexual:

"Estos grupos de presión, frecuentemente vinculados a sectores religiosos fundamentalistas, han desarrollado una estrategia comunicacional basada en el miedo, difundiendo la falsa idea que la educación sexual busca 'corromper a la infancia'. Esta narrativa, carente de fundamento científico, ha logrado influir en decisiones políticas y curriculares, retrasando la implementación efectiva de programas basados en derechos humanos y evidencia empírica" (p. 148).

(Vargas y Santibáñez Bravo, 2021)

Estos actores distorsionan los objetivos de la educación en sexualidad, presentándola como una amenaza en lugar de reconocer su papel comprobado en la prevención de abusos, promoción de la salud y construcción de relaciones igualitarias.

Otro obstáculo clave es la sistemática marginación de adolescentes y jóvenes en el diseño e implementación de políticas educativas sobre sexualidad. Como evidencia el documento CONPES (2012, p. 34):

"Los jóvenes colombianos no han sido incorporados como actores centrales en los procesos de formulación de políticas públicas sobre sexualidad. Esta exclusión limita su capacidad para apropiarse de conocimientos significativos y desarrollar habilidades que les permitan ejercer una sexualidad plena, responsable y libre de violencias"

Las consecuencias son graves: al silenciar sus perspectivas, se perpetúan modelos educativos anclados en prejuicios generacionales, donde priman discursos moralizantes sobre información científica y diálogo abierto.

### **Capítulo 3. Propuesta Pedagógica: Sexualidad, Poder y Resistencia desde un Enfoque Crítico en el Aula**

La educación en sexualidad en Colombia ha sido un terreno históricamente atravesado por tensiones entre discursos normativos y prácticas sociales. Si bien avances como la Ley 1620 de 2013 y el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) han propuesto enfoques si se quiere más integrales, su implementación ha estado limitada por contextos culturales, religiosos y políticos. Predominan aún enfoques biomédicos y preventivos centrados en la reproducción, la prevención de infecciones de transmisión sexual y el embarazo adolescente, que dejan de lado dimensiones fundamentales como el consentimiento y las emociones. A esto se suma la escasa participación de los propios estudiantes, cuyas voces rara vez son escuchadas en la formulación de estrategias pedagógicas.

En este contexto, este capítulo propone un marco teórico y metodológico desde las ciencias sociales que permita replantear la educación en sexualidad como un campo político en disputa, más allá de la transmisión de hechos biológicos. La sexualidad es entendida aquí como un entramado de relaciones de poder, resistencias culturales y luchas por la autonomía corporal. Por tanto, la apuesta no es solo por una educación en sexualidad más inclusiva y crítica, sino por una intervención transformadora que permita cuestionar las estructuras hegemónicas —como el capitalismo y el patriarcado— donde los y las estudiantes actúen como sujetos críticos capaces de reconfigurar su realidad y ejercer plenamente sus derechos, esto basado en el diálogo fomentado en espacios seguros donde todos y todas puedan ser escuchados y respetados.

### **3.1 Objetivos de la Propuesta Pedagógica**

#### **General:**

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica en la que se fomente en los y las estudiantes, una mirada desde una perspectiva crítica sobre la construcción social de la sexualidad, vinculada a relaciones de poder, mediante talleres basados en el diálogo y la creación colectiva

#### **Específicos**

1. Identificar las normas sociales y culturales sobre la sexualidad, presentes en el colegio, la familia, la religión y los medios de comunicación.
2. Analizar críticamente las estructuras de poder, que naturalizan ciertas normas sobre sexualidad, evidenciadas en su entorno y cotidianidad.
3. Crear una herramienta práctica que sintetice las reflexiones críticas del grupo sobre sexualidad.

### **3.2. La Sexualidad como Dispositivo de Poder: Aportes de las Ciencias Social**

Si observamos los discursos que se tienen acerca de la educación en sexualidad, se encuentra que se apela a la idea de formar sujetos responsables. No obstante, aunque la narrativa se muestra como neutra, en realidad se ocultan formas de gobierno de los cuerpos y también de los deseos que responden a intereses más amplios de orden, control y productividad social.

Su orientación hacia una "sexualidad responsable", vinculada a ideales de productividad, autocuidado y prevención, demuestran una racionalidad biopolítica en función de formar cuerpos útiles y dóciles, con la capacidad de reproducir el orden social. “Entre el Estado y el individuo, el sexo ha llegado a ser el pozo de una apuesta, y un pozo público, invadido por una trama de discursos, saberes, análisis y conminaciones” (Foucault, 1998, p. 18). En este sentido, la educación

en sexualidad no es solo una herramienta educativa, sino un espacio donde se enlazan saberes, instituciones y formas de poder.

El cuerpo adolescente se somete generalmente a ser vigilado, en especial el femenino, joven y empobrecido y lo que es algo prioritario en las políticas educativas. La prevención de embarazos adolescentes es uno de los casos en los cuales las políticas de educación en sexualidad se enfocan, dicha situación afecta directamente el asunto demográfico, y, al abordarlo de esta manera, se ignoran las causas estructurales tales como la pobreza, la precarización laboral o la falta de acceso a educación, aspectos que restringen las oportunidades de vida de las jóvenes. La lógica del control de la natalidad se disfraza de cuidado y no interroga sobre los contextos sociales que hacen que ciertos cuerpos, especialmente los de mujeres pobres, racializadas o rurales, sean considerados en riesgo. Es decir, el problema no es que se hable de sexualidad, sino desde dónde y con qué fines se lo hace. “El punto esencial es tomar en consideración el hecho de que se habla de él, quiénes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde donde se habla, las instituciones que a tal cosa incitan” (Foucault, 1998, p. 10). Así, la sexualidad no es algo que el poder silencia, sino algo que organiza discursivamente.

Aquí, se hace importante el concepto de biopoder de Foucault (1998), desde este se puede explicar por qué las escuelas, se convierten en espacios de vigilancia donde se miden riesgos (tasas de embarazo, contagios de ETS) y se ignoran dimensiones como el consentimiento, las emociones y el placer. Esta vigilancia no opera de forma autoritaria, sino que incita a que se exprese, se promueve que los y las estudiantes narren, expongan, confiesen sus prácticas sexuales, por lo general dentro de marcos moralizantes.

“Desde el siglo XVIII el sexo no ha dejado de provocar una especie de eretismo discursivo generalizado. Y tales discursos sobre el sexo y sexualidad no se

han multiplicado fuera del poder o contra él, sino en el lugar mismo donde se ejercía y como medio de su ejercicio; en todas partes fueron preparadas incitaciones a hablar, en todas partes se implementaron dispositivos para escuchar y registrar, en todas partes se aplicaron procedimientos para observar, interrogar y formular.” (Foucault, 1998, p. 22)

Hablar de sexualidad en la escuela no implica libertad, sino condicionamiento porque cuanto más hablamos de sexualidad, más lo hacemos en los términos del poder. “Lo propio de las sociedades modernas no es que hayan obligado al sexo a permanecer en la sombra, sino que ellas se hayan destinado a hablar del sexo siempre, haciéndolo valer, poniéndolo de relieve como el secreto” (Foucault, 1998, p. 23).

De este modo, el discurso preventivo no libera, sino que domestica. Se trata de una pedagogía del miedo, donde el sexo y la sexualidad es riesgo y peligro, y la juventud es un cuerpo problemático el cual se debe corregir. En lugar de liberar el deseo, se reglamenta bajo el imperativo de la salud, la moral o la ciudadanía.

Sin embargo, Foucault también ofrece una esperanza: allí donde hay poder, hay resistencia. Esto sumado a prácticas cotidianas, aunque aparentemente pequeñas, se convierten en actos de subversión micropolítica que desafíen las normas establecidas, mostrando que los cuerpos no son meramente objetos del poder, sino también espacios de posibilidad. “Se trata de determinar, en su funcionamiento y razones de ser, el régimen de poder-saber-placer que sostiene en nosotros al discurso sobre la sexualidad humana” (Foucault, 1998, p. 10).

Estos actos no son meros gestos simbólicos: tienen efectos reales en la manera en que los sujetos se perciben a sí mismos y en cómo se construyen relaciones más igualitarias y respetuosas. Al recuperar la sexualidad con todos sus matices como lugar de enunciación crítica, los estudiantes

no sólo resisten al poder, sino que también imaginan nuevas formas de vida. En ese sentido, una pedagogía desde Foucault no sería aquella que enseña sexualidad desde una técnica o saber establecido, sino aquella que abre preguntas sobre el cuerpo, las emociones y el poder, entre otras, permitiendo que los sujetos se narren desde lugares que el dispositivo educativo oficial muchas veces niega.

Desde Bourdieu, el concepto de habitus es clave para entender cómo se construyen los significados de la sexualidad en la escuela. Este conjunto de disposiciones internalizadas guía nuestras acciones, cómo vemos el mundo y lo que sentimos, muchas veces sin darnos cuenta. Se forma desde que somos niños por las condiciones materiales y simbólicas que nos rodean. Así, las ideas sobre el cuerpo, el deseo, el género o el consentimiento no llegan al aula sin influencias previas, sino moldeadas por lo que los alumnos entienden como lo normal en sus familias, barrios, iglesias o medios de comunicación. Esto hace posible enriquecer el análisis de cuerpos sexuados y cómo se regulan.

En Usme, localidad popular de Bogotá donde se ubica el Colegio Orlando Fals Borda, muchas familias enfrentan condiciones de precariedad económica, empleo informal o violencia estructural. En este contexto, el habitus sexual de niñas y niños se organiza frecuentemente en torno al riesgo: el embarazo como amenaza, el deseo como peligro, la sexualidad como algo que debe evitarse. Esta relación con el cuerpo está profundamente marcada por las condiciones de vida “La experiencia práctica del cuerpo, que se engendra al aplicar al propio cuerpo los esquemas fundamentales derivados de la asimilación de las estructuras sociales [...] es uno de los principios de la construcción en cada agente de una relación duradera con su cuerpo” (Bourdieu, 2000, p. 49).

La violencia simbólica de la que habla Bourdieu está presente en las estructuras sociales y se evidencian directamente en los cuerpos. Bourdieu define la violencia simbólica como un poder invisible ejercido con el consentimiento tácito de los dominados, quienes aprendieron a ver el orden como legítimo. Así frases escuchadas en lo cotidiano tales como “eso es cosa de maricas” o “las mujeres decentes no hablan de esa manera” operan como microagresiones y permiten regular qué cuerpos pueden hablar, desear o actuar libremente. “Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo como naturales.” (p. 9)

Este tipo de violencia es particularmente difícil de identificar porque no hace uso de la fuerza directa, sino a la interiorización de jerarquías. Por ejemplo, cuando una estudiante duda en hablar sobre temas como la menstruación en clase por temor a ser señalada o juzgada, en ella está operando una forma de autocensura basada en el reconocimiento implícito de una norma de género.

El cuerpo, más allá de ser una entidad biológica, es un lugar donde se inscriben jerarquías. En el grado sexto, los estudiantes comienzan a experimentar cambios propios de la pubertad, y esta relación se vuelve especialmente tensa porque el cuerpo crece, cambia, se erotiza, y al mismo tiempo es corregido, etiquetado y vigilado. Allí, la escuela, participa activamente pues es donde producen y reproducen las estructuras sociales.

Entonces, no es suficiente con trabajar la educación en sexualidad desde un enfoque de derechos si no podemos problematizar el modo de imponer ciertas formas de hablar o callar. “La imagen social de su cuerpo, con la que cada agente tiene que contar, sin duda desde muy temprano, se obtiene mediante la aplicación de una taxonomía social cuyo principio coincide con el de los cuerpos a los que se aplica” (Bourdieu, 2000, p. 49). Esto significa que las niñas aprenden muy pronto que sus cuerpos deben ser discretos, controlados y cubiertos, mientras que los niños son

alentados a mostrarse fuertes, activos y dominantes, una feminización o masculinización respectivamente, lo que obedece a lo hegemónico directamente.

Sin embargo, también existen prácticas de resistencia que emergen desde lo cotidiano. Existen habitus alternativos opuestos a la lógica individualista y sexista de la dominación masculina, por ejemplo. Bourdieu lo propone: “Las inclinaciones (habitus) son inseparables de las estructuras [...] que las producen y las reproducen, tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres” (Bourdieu, 2000, p. 43). Es decir, aunque el habitus tiende a reproducir lo existente, no está cerrado a la transformación.

Estas resistencias, no deben ser idealizadas. Las y los estudiantes que se desvían de la norma (ya sea por orientación sexual, por expresión de género o por hablar abiertamente de sus experiencias) suelen pagar un costo simbólico alto. Como dice Bourdieu: “La dominación masculina, y la manera como se ha impuesto y soportado, es el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de lo que llamo la violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas” (Bourdieu, 2000, p. 5). Esto se manifiesta, por ejemplo, cuando una niña defiende la igualdad de género, pero sigue aceptando que su hermano varón no lave los platos porque “eso no es de hombres”.

Por ello, construir significados sobre sexualidad en sexto grado no puede limitarse a hablar de métodos anticonceptivos o partes del cuerpo como históricamente se ha hecho. Requiere abrir espacios para desmontar esas estructuras simbólicas que regulan qué se puede, decir, desear o sentir. Trabajar el consentimiento implica también trabajar el lenguaje, el tono, el cuerpo que se ofrece o se retira, la forma de actuar, las limitaciones al sentir y el contexto social donde esto cobra sentido. Como afirma Bourdieu: “Las inclinaciones ‘sumisas’ que uno se permite a veces para ‘censurar a la víctima’ son el producto de unas estructuras objetivas, y esas estructuras sólo deben

su eficacia a las inclinaciones que ellas mismas desencadenan y que contribuyen a su reproducción” (Bourdieu, 2000, p. 32)

La teoría anteriormente expuesta demuestra que la sexualidad no es neutral, sino que se teje entre discursos de poder, normas de género y violencias simbólicas que moldean su concepción y su significado. Este marco sustenta los objetivos planteados, al analizar cómo lo normalizado en la sociedad, se impone como régimen de verdad. Con la intención de transformar esta crítica en acción, la siguiente sección detallará estrategias pedagógicas donde los estudiantes, mediante diálogos basados en sus realidades y creaciones colectivas, no solo reconozcan estas dinámicas, sino que imaginen y materialicen formas más libres y diversas de habitar la sexualidad. La idea es convertir el aula en taller de resistencia cotidiana.

### **3.3. Hacia una Praxis Pedagógica: Diálogo, Cuerpo y Resistencia en el Aula**

Como hemos visto el concepto de sexualidad no es solo una dimensión biológica o privada, sino una construcción histórica, política y en lo que aquí respecta, profundamente pedagógica. En el aula de 602, tanto niñas como niños vienen con experiencias previas, relatos heredados y normas aprendidas sobre su sexualidad. Es aquí donde es fundamental abordar a Paulo Freire y comprender que “la educación debe ser una práctica de libertad, donde los estudiantes sean sujetos activos en su proceso de aprendizaje” (Freire, 1970). Mencionar el consentimiento, las relaciones saludables, entre otros; implica cuestionar aquellas estructuras simbólicas que organizan nuestra cotidianidad, pues es allí donde ejercemos nuestra sexualidad.

Freire, desde su pedagogía crítica, plantea la educación como un acto político, en donde no se debe reforzar lo que él llama modelo bancario, donde el estudiante es un actor pasivo en el que el maestro solo deposita conocimientos, sino se propone un proceso dialógico y horizontal pues, “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por

el mundo” (Freire, 1970, p. 61). Esto, exige una escucha activa de las vivencias de los estudiantes donde se reconozcan sus saberes y se permita situar su reflexión sobre la sexualidad en su realidad, es así como la escuela se convierte en un espacio seguro, donde lo íntimo también es político y lo personal se convierte en transformador.

Los talleres se basarán en el principio propuesto por Freire donde “Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (Freire, 1970, p. 75). Es a partir de experiencias reales que los estudiantes podrán construir colectivamente significados de sexualidad, relaciones sanas y consentimiento.

“No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear” (Freire, 1970, p. 73) Cuando un niño se atreve a decir que sintió incomodidad con un gesto o palabra, o cuando una niña reconoce que se siente juzgada por su ropa o aspecto físico, presenciamos actos de recuperación del poder sobre su propio cuerpo y es allí donde empieza la educación en sexualidad de manera crítica.

Pensar en ello es permitir que los y las estudiantes reconozcan sus límites y comprendan las relaciones de poder que los atraviesan, La concienciación no es adoctrinamiento, es despertar. Y el aula puede ser el espacio privilegiado para ese despertar si se construye desde el respeto, el diálogo y la confianza. La educación en sexualidad con el grupo se convierte, así en una apuesta política y ética. Hablar y educar sobre el consentimiento no es enseñar a “cumplir normas”, sino reconocer el deseo propio, respetar el de la otredad y construir relaciones libres de dominación.

Este enfoque transformador se encuentra respaldado por Henry Giroux, quien propone entender al docente como un actor político, con la capacidad de incidir en la vida pública desde el aula. “La pedagogía crítica debe estar imbuida de una filosofía pública consagrada a hacer que las escuelas vuelvan a su misión primordial: proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan

para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida” (Giroux, 2003, p. 305). Esto implica que los estudiantes no solo comprendan el consentimiento como una norma, sino como una forma de agencia, de autonomía y de relación ética con los demás.

Desde la perspectiva de Giroux, “la pedagogía crítica pone en marcha una investigación de la relación entre el trabajo cultural, la autoridad y la consolidación de determinadas prácticas culturales” (Giroux, 2003, p. 241) y, en el caso de la educación en sexualidad, dicha afirmación es clave pues muchas de las ideas que los estudiantes tienen provienen directamente de las prácticas culturales naturalizadas, bien sea por las redes sociales como por lo que se dice en los lugares que habitan, cuestionarlas no es una ofensa a la familia ni una ruptura con la cultura, es permitir que cada estudiante se ubique críticamente en ella, construyendo nuevas formas de nombrarse y relacionarse.

El autor también hace énfasis en que el maestro no puede limitarse a ser transmisor de contenidos, sino que debe ser “intelectual transformador, capaz de promover una democracia radical desde la cotidianidad del aula” (Giroux, 2003, p. 168). Algo que es relevante, cuando es el maestro quien contribuye a modelar una ética que influya directamente en lo relacional, al comprenderse como un ser humano que reconoce sus errores, permite el afecto pedagógico y escucha sin juzgar está enseñando sexualidad desde su forma de habitar el mundo.

Hablar de sexualidad desde el pensamiento de Freire y Giroux nos permite reconocer que el conocimiento no es ejercido solo por los adultos, sino que está presente en la experiencia vivida en todas las edades. Nos permite reconocer que el cuerpo no es el problema sino una posibilidad, que la educación en sexualidad al darse desde un enfoque crítico puede ser una de las herramientas más poderosas para formar no solo estudiantes informados, sino personas libres, consientes y capaces de amar sin miedos ni ataduras.

### **3.4 Talleres para incomodar lo aprendido: sexualidad, escuela y crítica**

La propuesta pedagógica es presentada en la siguiente tabla, se materializó en seis talleres, desarrollados en seis sesiones hechas entre abril y mayo de 2025. En estos espacios no solo se profundiza en contenidos teóricos sino también se construye sobre reflexiones individuales y producciones colectivas y creativas. Fueron concebidos como espacios de creatividad creativa, donde los y las estudiantes de grado sexto del Colegio Orlando Fals Borda desde sus sentires y propias experiencias pudieran cuestionar los mensajes hegemónicos sobre lo respectivo a sexualidad. El enfoque metodológico combina herramientas propias de las ciencias sociales (expuestas con anterioridad); así como aplica técnicas pedagógicas como el diálogo, donde se priorice la horizontalidad, la creación colectiva y la participación.

Cada taller fue diseñado bajo una lógica progresiva, donde se inicia con una identificación de mensajes internalizados y normalizados (Taller 1), pasa por una crítica reflexiva a las instituciones que los reproducen (Taller 2), continúa explicando que todas esas instituciones y mensajes están dentro de los parámetros de una hegemonía al mismo tiempo que se revelan formas diferentes de ver y vivir las diversas expresiones de sexualidad, no solo en el contexto local sino internacional (Talleres 3 y 4); para así, finalizar con una creación colectiva, en la que las y los estudiantes asumen compromisos; identifican actitudes, sentimientos, valores y demás, que puedan facilitar el vivir la sexualidad de una manera sana y respetuosa dentro del aula y su cotidianidad. Estas actividades son flexibles para adaptarse a las dinámicas del aula, reconocen el aprendizaje significativo y que este surge de lo imprevisto, como preguntas espontáneas, la propia incomodidad o el silencio.

Taller	Nombre	Objetivo	Actividades	0
1	Desenmascarando mensajes: nuestras voces sobre cuerpos y sexualidad	Cuestionar los mensajes sociales naturalizados que regulan el cuerpo, nuestras emociones, los lugares que habitamos y las relaciones, y reflexionar sobre sus efectos en la vivencia de la sexualidad.	Diálogo inicial sobre experiencias personales maestras y estudiantes. Escritura anónima de frases que refuerzan nuestra forma de ver la sexualidad. Lectura colectiva y diálogo abierto.	2 horas
2	Instagram de los mitos: ¿Quién construye lo 'normal'?	Reconocer cómo diferentes instituciones sociales imponen normas sobre género y sexualidad, y construir colectivamente alternativas críticas.	Recordar frases del taller anterior. Distribución de plantillas de publicaciones con frases asignadas. Dibujar y escribir un mensaje alternativo.	2 horas
3	¡Fuego al Caldero!: Contrapociones desde el aula.	Analizar cómo las normas hegemónicas sobre sexualidad operan en la vida escolar y cotidiana.	Encarnar la voz del Caldero Hegemónico, verbalizando normas opresoras y depositando tarjetas en un caldero físico.- Maestra Crear contrapociones (frascos/tarjetas) con ingredientes como valores, relaciones, etc, con la intención de desarmar el caldero de la hegemonía.- Estudiantes	2 horas
4	¿Y cómo es en otros lados? Sexualidades y resistencias por territorios	Reconocer que la hegemonía sexual varía según los territorios y culturas, e identificar experiencias de resistencia que cuestionan las normas dominantes.	Exponer las contrapociones realizadas en la sesión anterior, contando qué ingredientes y cómo servirían para "derrotar" a la hegemonía. – Estudiantes Mostrar ejemplos interculturales de normas alternativas sobre cuerpo, familia y sexualidad.- Maestra.	2 horas
5	¿Y si lo hablamos primero? Diálogo, acuerdos y sexualidad	Establecer compromisos colectivos para construir sexualidades libres y respetuosas, mediante el diálogo y la reflexión crítica compartida.	Dialogar respecto a los compromisos que se deben adquirir para vivir la sexualidad libremente. Maestras y estudiantes	2 horas
6	Lo que queremos que se sepa. Sexualidad con ingredientes propios	Crear un recetario colectivo que exprese las visiones críticas, deseos, aprendizajes y propuestas del grupo sobre sexualidad.	Crear un recetario que contenga "ingredientes", "notas de chef (compromisos) e instrucciones de una receta para que vivir una sexualidad libre y respetar la de los demás.	2 horas

Esta propuesta pedagógica, no es un conjunto estático de talleres, es una apuesta si se quiere política que reconoce la educación en sexualidad como un campo en disputa. Integra voces como las de Foucault acerca del biopoder y los aportes de Freire y Bourdieu sobre la pedagogía con una apuesta liberadora donde se busca trascender el enfoque biomédico tradicional y situar la educación en sexualidad como un entramado de relaciones afectivas, culturales, históricas, sociales y políticas. Sin embargo, el potencial transformador de la propuesta no radica en su diseño sino en

la capacidad para activar procesos de reflexión y concienciación en el aula, donde los integrantes del grupo puedan cuestionar, nombrar y reimaginar las normas que regulan sus cuerpos, emociones y formas de expresarse.

El siguiente capítulo documentará el proceso de implementación de la anterior propuesta pedagógica en el curso 602. Más que evaluar, está destinado a analizar las discusiones, negociaciones, tensiones y resistencias que surgieron al llevar la teoría a la práctica: ¿Cómo reaccionaron los estudiantes al ver que la maestra “encarnaba” a la hegemonía? ¿qué dudas surgieron al hablar de sus emociones? ¿Qué contradicciones aparecieron al discutir el consentimiento en un contexto marcado por violencias simbólicas? ¿Qué preguntas se resolvieron con base en la experiencia de los y las demás? ¿Solo los estudiantes aprendieron y despejaron dudas? Así como se hallarán fotos de los trabajos, palabras anónimas y las reflexiones que se compartieron como evidencias de la ejecución de la propuesta.

#### **Capítulo 4. Diálogo, Resistencias y Acciones: Conclusiones sobre la Implementación de la Propuesta**

La educación en sexualidad, al pensarse como una práctica crítica no puede asumirse como a la mera transmisión de contenidos; es un acto político y por ello pasa por lo reflexivo y esto, no puede suceder sin atravesar los cuerpos y las realidades de quienes la viven, de quienes se pretende educar. En este capítulo se documenta el proceso vivido al poner en marcha los seis talleres diseñados en el apartado anterior, aquí se explora cómo los estudiantes del grado sexto del Colegio Orlando Fals Borda interactuaron con las actividades, su forma de hablar, los cuestionamientos que tenían, las dudas que surgieron, las incomodidades sentidas y deja ver que sobre sexualidad hay muchos vacíos, que es un trabajo de largo aliento.

La implementación realizada entre abril y mayo de 2025, se abordó desde un enfoque cualitativo en donde se privilegiaron significados subjetivos, aquí fueron actores los silencios incómodos, las preguntas en voz baja, las emociones y sentires, las expresiones de indignación frente a lo escuchado.

Con coherencia con dicho enfoque, se utilizaron técnicas como la observación participante y la recolección de frases y preguntas anónimas, permitieron realizar el trabajo de manera más significativa, además se logró recopilar productos simbólicos como las pócimas y recetarios creados en las diferentes actividades, todo esto usado como insumos para el análisis cuantitativo.

Fotografías de los trabajos individuales y colectivos, diario de campo y algunas otras evidencias recopiladas permiten construir el proceso donde más allá de hablar de la teoría, las y los estudiantes pudieron expresar dudas concretas sobre las normas sociales que rigen su

sexualidad y confirmar de esta manera que la educación en sexualidad ha omitido temas fundamentales

Durante la aplicación de los talleres se pudo observar reacciones contradictorias, por un lado, se discutieron frases abiertamente sexistas; por otro repetían discursos similares a los que criticaban, ejemplo de ello fue la burla a la comunidad LGBTI, a algunos tipos de cuerpos o a emociones “débiles”. También fue evidente que algunos y algunas prefirieron no hablar por temor al rechazo o señalamientos. Esto evidenció que las normas hegemónicas son difíciles de cambiar en un contexto donde persisten la violencia de género y la homofobia, sin embargo, las actividades generaron compromisos, inquietudes y diálogo, desde el uso de materiales que facilitaban el hecho de expresarse y los incitaba a participar.

#### **4.1 Implementación y Reflexión, de la Teoría al Aula**

##### **Taller 1: Desenmascarando mensajes: nuestras voces sobre cuerpos y sexualidad**

El primer taller tuvo como objetivo cuestionar los mensajes sociales naturalizados que regulan el cuerpo, nuestras emociones, los lugares que habitamos y las relaciones, y reflexionar sobre sus efectos en la vivencia de la sexualidad, esto, a partir de una dinámica de diálogo seguro y anónimo. La sesión fue posible gracias al apoyo de la profesora Angélica Fresneda, docente del área de Ciencias Sociales, del Colegio Orlando Fals Borda, quien ha trabajado temas como el feminismo y la visibilización de las mujeres en sus clases, algo valioso que abonó terreno para las futuras discusiones, esto fue clave para preparar un ambiente de apertura que permitiera el abordaje de experiencias personales con respeto donde los estudiantes y maestras escucharan activamente.

El ejercicio inició con una breve intervención de mi parte, donde compartí algunas situaciones que me habían incomodado como mujer en varias facetas. La profesora Angélica también expuso ejemplos relacionados con estereotipos, así como experiencias personales, lo que ayudó a que los

estudiantes identificaran en sus propios contextos situaciones similares. Posteriormente se les entregó una hoja en blanco donde, de forma completamente anónima, escribieron frases que hubieran escuchado sobre cuerpos, formas de vestir, expresiones, relaciones o género, entre otras.

Algunas de esas frases fueron escogidas al azar y luego leídas en voz alta por mí - Figuras 5,6 y 7- Al escucharlas, surgieron murmullos, silencios, algunas risas nerviosas y también expresiones de reconocimiento. Uno de los niños comentó que le gustaba tener el cabello largo y se sentía agradecido de que el colegio, su mamá y papá se lo permitieran. Otro, de manera muy valiente, me llamó aparte para contar que había sido víctima de acoso callejero y que, aunque muchas veces se dice que eso solo les pasa a las niñas, él también lo había vivido. Esta conversación espontánea surgió luego de que yo mencionara que a las mujeres frecuentemente sufrimos de acoso callejero.

Durante la lectura de frases, se generó un momento de incomodidad notable: una niña, al tomar al azar una de las frases, se encontró con la suya propia: “me dicen que con esa falda parezco una trabajadora de la calle” y varios compañeros reconocieron que había sido escrita por ella. Este episodio evidenció lo presente que están los juicios y estigmas sobre los cuerpos femeninos, incluso entre compañeros de un mismo grupo. A pesar de la incomodidad, se abrió la posibilidad de hablar de ello, sin ridiculizar ni minimizar su experiencia.

Lo más significativo fue la forma en que la participación se distribuyó, pues niñas y niños hablaron, guardaron silencio y comentaron entre sí en la misma medida. No hubo una participación marcada por género, lo que mostró un ambiente colectivo abierto. La experiencia dejó en evidencia cómo estos mensajes se encuentran naturalizados en el día a día de los estudiantes y cómo al crear un espacio horizontal pueden emerger reflexiones críticas.

Desde mi lugar como maestra, la experiencia fue emocionante. Me sentí interpelada al ver cómo niñas y niños siguen enfrentando violencias simbólicas que buscan disciplinar sus cuerpos y emociones. También reconocí que, aunque pensaba estar preparada para hablar de sexualidad, sigo aprendiendo de mis estudiantes. Como señala Freire (1970), enseñar es también un acto de transformación mutua.

### **Taller 2: Instagram de los mitos: ¿Quién construye lo 'normal'?**

El segundo taller se propuso como una continuación directa del anterior. La profesora Angélica Fresneda, quien ha sido clave en el acompañamiento del proceso, venía desarrollando una clase sobre la evolución del “hombre”. Fue precisamente a partir de esa lección donde los y las estudiantes comenzaron a cuestionar el uso excluyente del lenguaje: ¿por qué solo se hablaba del “hombre” y no de la mujer? Esa discusión dio pie a una conclusión colectiva: era mejor decir “del ser humano”. Este momento sirvió como puente para mi entrada al aula, donde retomamos lo trabajado en la sesión anterior.

El objetivo de este taller era reconocer cómo diferentes instituciones sociales imponen normas sobre género y sexualidad, y construir colectivamente alternativas críticas.

Así pues, la actividad comenzó recordando lo sucedido en la sesión anterior y a partir de las frases anónimas escritas por los estudiantes y otras nuevas, propuestas por mí, preparé una nueva dinámica en la que cada estudiante recibió una plantilla impresa que simulaba una publicación de Instagram, y una frase tomada al azar relacionada con estereotipos o mitos sobre todo lo relacionado a la sexualidad. La propuesta era representar visualmente cómo se podría ir en contra del mensaje recibido, escribiendo una frase alternativa más crítica o empática, que acompañara la publicación. – Figuras 8,9 y 10-

Este formato captó de inmediato el interés de los y las estudiantes. Mientras pasaba por los puestos, hacían preguntas, reflexiones y comentarios.

El momento más significativo para mí, ocurrió cuando cuatro niños varones me preguntaron sobre la menstruación. Uno de ellos había recibido la frase que decía “la menstruación es algo sucio” y reconocieron que nadie les había explicado realmente qué era y no sabían si lo que allí decía era verdadero. Uno de ellos mencionó que su mamá le había dicho que era “sangre dañada”. Esta situación me llevó a explicar, de forma sencilla y respetuosa, qué era la menstruación y cómo funciona el ciclo menstrual. Para mí fue importante pues todos se mostraron sorprendidos, interesados y agradecidos. Quedó en evidencia la falta de información básica, y cómo los silencios y mitos afectan incluso a quienes no menstrúan directamente y que debe plantearse la manera en cómo se enseñan los aspectos biológicos que rodean a la sexualidad, cuando se supone que estos temas son los más abordados en el aula respecto a la educación en sexualidad.

Para el cierre del taller se propuso una socialización, cada estudiante escribió en la descripción de su publicación del Instagram una acción concreta que se comprometía a realizar para cuestionar el mito trabajado. A pesar de su edad, demostraron una gran capacidad crítica, también la disposición a imaginar formas más libres y justas de relacionarse con los otros y con sus propios cuerpos, también se cuestionaron mucho el tema de la empatía, el ponerse en los zapatos de los demás.

Posteriormente se invitó a que pensarán en dónde podrían estar cada publicación: ¿en el Instagram de la familia, la iglesia, el colegio o los medios de comunicación? Y procedieron ponerla en los diferentes “perfiles”.

El ejercicio resultó muy valioso, pues al relacionar cada frase con instituciones como la familia, la religión, los medios o la escuela, los y las estudiantes empezaron a pensar no solo en

“qué” se dice, sino en “quién” lo dice y “por qué” lo dice. - Figuras 11-14 - Esto favoreció una comprensión más profunda de cómo se construyen los discursos sobre la sexualidad y el género desde temprana edad. Además, se evidenció una fuerte oposición entre lo que se espera de los niños y las niñas y lo que ellos desean, pues fueron ellos mismos los que mostraron diferentes formas de contrariar esas realidades.

Para mí, como mujer y educadora, fue también un ejercicio de aprendizaje pues entendí que, aunque haya leído y reflexionado sobre estos temas, siempre hay algo nuevo por desaprender y construir junto a los estudiantes, al final, ellos y ellas viven realidades diferentes a las mías, pero nos encontramos en muchas vivencias y con muchas preguntas por resolver.

### **Taller 3: ¡Fuego al Caldero!: Contrapociones desde el aula.**

Para este taller, en el que el objetivo era: analizar cómo las normas hegemónicas sobre sexualidad operan en la vida escolar y cotidiana, me propuse caracterizar a “Hegemonía”, e intentar expresar desde un lenguaje común esas reglas que socialmente están aceptadas, tales como: “tú no puedes opinar, porque eres muy niño para eso, aquí solo podemos hablar y opinar las adultas”, cuando uno de los estudiantes pidió la palabra, o “las niñas se ven mucho más lindas cuando no hablan, cuando están calladas” esto, cuando una niña intentaba contradecirme al callar a su compañero, otra frase usada fue dirigida a un niño con cabello largo “ese cabello es demasiado femenino, debes verte como hombre” entre otras tantas.

Estas fueron las palabras que más incomodidad causaron en el grupo, me dijeron que no les gustaba mi actitud, que como seres humanos tenían derechos, que las niñas podían expresarse y

que no podía desconocer la voz de ninguno. Luego de esto usé un caldero en el tablero y allí apunté algunas de las frases usadas y propuse la siguiente actividad y era la creación de “contrapociones”.

Las “contrapociones” tenían como fin agregar algunos ingredientes que pudieran ir en contra de “Hegemonía” para así destruirla, los niños y niñas apuntaron palabras como “valentía”, “amor” o “fortaleza” -Figuras 15 y 16- y también dieron significado a algunos emojis que yo les facilité para que fueran añadidos.

Hubo espacio para que algunas y algunos pudieran exponer su “contrapoción”, es esas intervenciones pudieron expresar lo que les incomodaba y cómo podrían mejorar la relación con su entorno y evitar que otros y otras se sintieran mal con algunos comentarios. Siempre fueron enfáticos en que “Hegemonía” aumentaba sus inseguridades, que se alimentaba de ellas y que esto le ayudaba a tener poder sobre ellos.

Fue muy productivo el ejercicio pues algunos estudiantes llegaron a la reflexión de que, para ir en contra de la hegemonía, lo mejor era hacerlo en grupo, pues entre todas y todos tendrían mucha más fuerza y sería más fácil. Un niño dijo que la unión hace la fuerza y que, al no repetir comentarios dañinos, no le harían el favor a la hegemonía de fortalecerse. Que ese sería el mejor ingrediente

Como educadora, esta sesión reafirmó que estos procesos son profundamente bidireccionales, al escuchar las razones con las que los estudiantes interrumpían mi personificación de “Hegemonía”, se levantaban del puesto y pedían que no se les negara el derecho a opinar, no solo cuestionaron la ficción, sino que exhibieron el entramado que yo proponía sobre el poder. Su claridad al señalar las injusticias cotidianas me confirmó que el desafío es crear espacios donde las experiencias de los estudiantes sean el motor que guíe la construcción de alternativas, no solo para el aula sino la vida. Esto implica en no ser transmisora, sino facilitadora de conocimientos.

Los niños y niñas desde sus reacciones espontáneas confirman algo que es fundamental: poseen una capacidad grandísima de conciencia crítica que muchas veces el sistema subestima, la tarea del maestro es potenciar esa capacidad ya existente mediante acciones concretas.

#### **Taller 4: ¿Y cómo es en otros lados? Sexualidades y resistencias por territorios**

El siguiente taller cuyo objetivo era: Reconocer que la hegemonía sexual varía según los territorios y culturas, e identificar experiencias de resistencia que cuestionan las normas dominantes. Y comenzó con la exposición de algunas otras las contrapociones.

Al terminar, propuse preguntas como: ¿ustedes creen que todo el mundo se rige bajo las mismas leyes? ¿Será que hay lugares donde se vive diferente la sexualidad o las emociones? ¿Las familias son iguales en todos los territorios?

Un chico levantó la mano y dijo que él conocía familias que no eran iguales, que había unas donde faltaba un papá o una mamá, otra chica argumentó que las prendas de vestir no tenían género y que las niñas se sentirían más cómodas si usaran pantalones siempre.

De ahí partí a exponer algunas culturas que veían la sexualidad, las relaciones, la familia, la religión, etc., de manera muy diferente. Uno de ellos es el caso de los fa'afafine en Samoa, hombres que asumen roles femeninos y que son veneradas como guardianas de su cultura o las Muxes en Oaxaca, un tercer género donde lo masculino y femenino coexisten sin tener ningún conflicto. Aquí, una estudiante hizo una intervención que llamó mi atención: "Aquí nos tildan de "raros" porque los niños se pintan las uñas o las niñas juegan fútbol, pero en otros lugares eso no se discute"

Pero fue mucho más enriquecedor cuando los estudiantes empezaron a vincular todos esos ejemplos con resistencias más cercanas. Un niño nacido en el Tolima contó que a él siempre le había gustado jugar con muñecas y que lo hacía porque él quería ser un buen padre cuando tuviera hijos. Y es que este tipo de testimonios demuestran que la resistencia se teje en los espacios cotidianos donde se desafían los códigos opresivos.

Este proceso me confrontó con mis propios límites. Al presentar culturas distantes, sentía que iba a ser difícil de vincular con las realidades nuestras. Pero fueron los y las estudiantes quienes conectaron de manera profunda lo global con lo local, entendiendo que la hegemonía se sostiene inventando falsas universalidades. El taller cerró con un compromiso: cuestionar cómo mejorar nuestro entorno más inmediato (el aula) para que todas y todos se sintieran más cómodos con su sexualidad, con sus emociones, pensar en cómo hacer más amenas nuestras interacciones teniendo en cuenta que en otras culturas había otras normas que podrían ayudarnos en ello, con esto, conectaríamos con las dos últimas sesiones

### **Taller 5: ¿Y si lo hablamos primero? Diálogo, acuerdos y sexualidad**

Respondiendo al objetivo de establecer compromisos colectivos para construir sexualidades libres y respetuosas, mediante el diálogo y la reflexión crítica compartida, el taller 5 se desarrolló como una conversación entre estudiantes y maestras, donde empezamos a pensar ¿Cómo tejer relaciones que nos hagan sentir seguros en nuestros cuerpos y libres en nuestras decisiones? Partimos reconociendo que el aula no es solo espacio de amistad o compañerismo, sino un territorio donde se desarrollan diferentes dinámicas. Fue emocionante escucharles argumentar con firmeza que el consentimiento debería ser la base de todas las relaciones, porque en ocasiones es difícil decir que algo no les gusta, todo esto mientras trazaban las líneas sobre el

respeto a la intimidad, a ser abrazados, tocados o en ocasiones a exponerse a agresiones disfrazadas de “juego”.

En ese diálogo horizontal, los compromisos emergieron como forma de contrariar las discusiones que se tenían desde lo hegemónico, la idea del respeto por el cuerpo o los objetos de los demás fue muy marcada, lo que entendí como una construcción de ética desde lo crítico y humano. Aquí la pregunta fue, ¿cómo hacemos para que esto quede plasmado y así no se los olviden? lo que fue el paso para explicar la próxima actividad del recetario de la sexualidad y las buenas relaciones.

Visto de esta manera nuestra herramienta práctica se convertiría en un documento que nos sirva de guía para la construcción de diálogo horizontal, basado en la empatía y que apunte a crear lazos de compañerismo y amistad mucho más fuertes.

### **Taller 6: Lo que queremos que se sepa. Sexualidad con ingredientes propios**

Para el taller 6 el objetivo era crear un recetario colectivo que exprese las visiones críticas, deseos, aprendizajes y propuestas del grupo sobre sexualidad. La premisa era utilizar de nuevo la metáfora para expresar de una manera simbólica, los elementos y pasos necesarios para la construir relaciones y vivir una sexualidad de manera plena y consciente. Se preparó un formato dividido en tres secciones clave: “Ingredientes”, “Instrucciones” y “Notas del Chef”, lo que proporcionó una estructura clara y organizada que fue bien acogida por los estudiantes.

Para la sección de “Ingredientes”, el grupo hizo uso de un listado interesante, los más recurrentes fueron la autoestima, el amor propio y la empatía, por lo general basado en el respeto, por otro lado, la escucha activa y la inteligencia emocional también tuvieron actuación, algo que

me pareció sumamente interesante, debido a que se nota la conciencia que han adoptado respecto al manejo de las emociones y la importancia del diálogo. Surgieron elementos críticos en los que hacía un llamado a eliminar el amor romántico, así como también se mencionó la libertad y se le dio relevancia la amistad.

Algunos integraron lo sentipensante lo que destaca la necesidad de unir la razón y la emoción. Fue precisamente en la elección de ingredientes donde más surgieron dudas, sobre qué era verdaderamente sano en las relaciones o si mucho de “esto” o “aquello” estaría bien, lo que a mi modo de ver es vital para la construcción de una sexualidad sana.

La dinámica del trabajo fue organizada en parejas y tríos, lo que facilitó la actividad, las conversaciones fueron fluidas mientras discutían sobre los “ingredientes” y cómo se mezclarían, resultó siendo un espacio colaborativo, esto evidenció una apropiación de los temas abordados previamente. Solo un estudiante decidió trabajar solo, pero esa participación fue una de las más significativas, con ideas claras sobre el respeto y directamente de rebeldía.

Para la sección de las “Instrucciones” los estudiantes pasaron de solo enumerar a preguntarse “cómo” combinar lo antes descrito y cocinar esas relaciones y vivencias deseadas. Estas instrucciones se convirtieron, poco a poco en guías de acción, donde llevaban conceptos abstractos como la empatía o la inteligencia emocional y las convertían en verbos, delineando secuencias para alcanzar lo que deseaban: una sexualidad más consciente y respetuosa.

En “Notas del Chef” los estudiantes tuvieron oportunidad de asumir una responsabilidad y un compromiso personal. Comprendieron que de nada servía la receta si no había una voluntad por llevarla a la práctica. Aquí plasmaron las condiciones necesarias para que la receta no quedara solo ahí, en un documento y frases como “ser más tolerante”, “no excluirnos” y “respetar la opinión de los demás” reflejaron una conciencia de que el cambio y la aplicación de lo “cocinado”

requieren esfuerzo no solo personal sino colectivo. En esta sección se evidenció el puente entre la teoría simbólica y la práctica en lo cotidiano.

El taller fue enriquecedor, tanto para los estudiantes como para mí, ver cómo conceptos sobre la sexualidad de los que se había hablado en las sesiones anteriores, eran plasmados y materializados en las recetas, con el toque personal y colectivo, fue un acto sumamente valioso. – Figuras 20-24- La metáfora de la receta demostró ser un lenguaje accesible, que permite críticas y propuestas más complejas que requieren creatividad. Las reflexiones alcanzadas dejaron ver que el objetivo de crear una expresión colectiva crítica y propositiva se había logrado. El recetario se convirtió así en un documento que tomo vida y permitió hacer una síntesis de las visiones compartidas por el grupo sobre cómo “sazonar” y “cocinar” una sexualidad más auténtica, libre y satisfactoria para todos y todas.

### **A modo de conclusión...**

La experiencia pedagógica que se desarrolló en el grado sexto del Colegio Orlando Fals Borda permitió comprender que si la educación en sexualidad se aborda desde un enfoque crítico trasciende el plano meramente informativo o preventivo para convertirse en una herramienta potente de transformación subjetiva y colectiva. El Desarrollo de esta propuesta permitió demostrar que el aula puede convertirse en escenario donde las normas sociales que regulan la sexualidad pueden ser visibilizadas, interpeladas cuestionadas y hasta resignificadas

De las conclusiones más significativas es que los y las estudiantes no son sujetos vacíos, sino que poseen un sinfín de conocimientos, aparte de experiencias, saberes, que manejan unos discursos, así como miedos y deseos que configuran activamente la forma en que habitan su cuerpo, su género y viven sus emociones.

Esta propuesta parte de la convicción, apoyada en los planteamientos de Paulo Freire, de que todo acto pedagógico es también un acto político. Desde esa mirada, enseñar sobre sexualidad implica también abrir el aula al conflicto, a la contradicción y a la posibilidad del desacuerdo como elementos necesarios en un proceso formativo verdaderamente dialógico.

Los talleres permitieron evidenciar cómo las normas de género, las formas de nombrar el cuerpo, los imaginarios sobre el deseo y las ideas sobre el “otro” están profundamente marcadas por estructuras de poder que atraviesan tanto la misma escuela, así como la familia, atraviesa por los medios de comunicación y la religión. Estas instituciones funcionan como dispositivos de reproducción simbólica, desde la mirada de Bourdieu (1997), y configuran un habitus sexual y de género en los y las estudiantes. Frases como “los niños no lloran”, “las niñas deben comportarse con recato” o “eso es cosa de maricas” no son inocentes: constituyen actos de violencia simbólica que delimitan lo decible, lo deseable y lo vivible.

Así, la escuela se configura como un escenario clave pues es allí donde este tipo de violencias se perpetúan, pero también pueden ser desactivadas. Esto fue evidente en las reacciones de los estudiantes ante los talleres. En algunos casos, emergieron prejuicios, risas nerviosas, comentarios que podrían llegar a ser estigmatizantes, así como silencios cargados de incomodidad. Pero, por otro, aparecieron también gestos de empatía, preguntas justificadas, relatos personales que requerían de valentía y una notable disposición a pensar críticamente el mundo. Este doble movimiento confirma lo que autores como Foucault y Butler han señalado: en los lugares donde hay poder, también hay posibilidad de resistir.

Además, se hizo evidente que hablar de sexualidad en la escuela no solo exige revisar contenidos, sino también revisar el lugar desde donde se habla. La propuesta aquí presentada no pretendió ubicarse en una posición de superioridad moral o académica, sino construir saber pedagógico desde la escucha, el diálogo y el reconocimiento del error como parte del proceso. Desde este lugar, también la figura de la maestra fue interpelada. Esta experiencia me hizo testigo de mis propios límites: no siempre supe responder con claridad, me vi cuestionada por las experiencias de los y las estudiantes, así como me permitió enfrentarme a la dificultad de sostener conversaciones que podían ser incómodas y removían estructuras incluso en mí. Enseñar no debería verse como un ejercicio de control, sino de apertura, un espacio en donde todas aprendemos.

Otro aspecto clave de la propuesta fue la incorporación de metodologías creativas que rompieran con la rigidez del aula tradicional: la escritura anónima, la elaboración de publicaciones críticas tipo “Instagram”, la conversación informal y las creaciones colectivas permitieron movilizar afectos, cuestionar las normas y generar aprendizajes significativos. Esto no fue pensado como una forma de hacer más entretenido el contenido, sino como expresiones de una pedagogía

situada que reconoce la importancia del cuerpo, del juego, de los colores e imágenes y también de la emoción en el proceso de aprendizaje.

Esta experiencia también dejó señales de esperanza. Cuando un grupo de niños se acerca a su maestra a preguntar, sin miedo qué es la menstruación; cuando una niña se siente segura para hablar de cómo la juzgan por cómo se viste; cuando un grupo decide colectivamente que una frase discriminatoria debe ser rechazada, estamos viendo gestos de transformación. Estos gestos son pequeños, sí, pero si se piensa desde Freire (1970), toda semilla tiene dentro de sí la posibilidad de convertirse en bosque. La educación en sexualidad no es un lujo ni un contenido opcional, es una necesidad urgente para formar sujetos éticos, críticos y libres.

Por todo lo anterior, este trabajo concluye que hablar de sexualidad en la escuela no puede seguir siendo una excepción ni una decisión individual algunos maestros”. Debe ser parte estructural del proyecto pedagógico institucional, debe contar con respaldo formativo y debe entenderse como una apuesta por la justicia social. Además, no solo es una urgencia en los colegios: las universidades ofrecer también esta formación, como hemos visto, la educación en sexualidad atraviesa un sinfín de realidades y al aplicarla evitaría muchas de las problemáticas que se viven hoy en los campus universitarios.

No se trata solo de enseñar a protegerse, sino de enseñar a cuidarse, a respetar, a dialogar, a decir no, a expresar deseo, a reconocer las diferencias, a reconstruir el vínculo entre cuerpo, palabra y dignidad. Eso es educar en sexualidad desde las ciencias sociales: abrir el aula al conflicto para convertirlo en posibilidad.

## Referencias

- Aguilar Forero, N., & Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 937-961.
- Arce Mejía, G., & Rodríguez Salazar, V. (2023). Educación sexual integral en el contexto educativo: Análisis a partir de la experiencia de un colegio privado de la ciudad de Bogotá. Universidad Pontificia Javeriana.
- Astete, G. (1843). *Catecismo de la doctrina cristiana*. Imprenta de la Viuda Dieulafoy.
- Barrantes Laytón, L. J. (2016). *Prácticas discursivas de educación sexual en Colombia entre 1980 y 1990*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrantes, L. J., & Sánchez, L. (2016). ¿Políticas de educación sexual en Colombia entre 1980-1990? Una mirada a las prácticas discursivas alrededor de la educación sexual en Colombia desde la historia. *Bio-grafía*, 9(16), 105-111.
- Barrera Espinosa, X., & Guerrero Moscoso, S. (2009). *Sexualidad, derechos y prevención: Una propuesta educativa para adolescentes desarrollada en un ambiente virtual de aprendizaje*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Blanco Forero, L. M. (2017). Barreras en el abordaje de la educación para la sexualidad de la comunidad “padres, estudiantes y maestros” de los grados décimo y undécimo de una institución educativa oficial del sector rural en el municipio de Guaca, Santander.

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, (3), 1-95.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Caicedo, S. L. (2014). La sexualidad y la reproducción humana en el proceso de secularización: Colombia, décadas de 1960 y 1970. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(1), 177-194.

Comisión Nacional Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos. (2017). *La estrategia de atención integral para niñas, niños y adolescentes con énfasis en la prevención del embarazo en la adolescencia, 2015-2025*. Ministerio de Salud y Protección Social; Fondo de Población de las Naciones Unidas.

Cruz Trujillo, A. G., Murillo Marín, A. L., Torres Baquero, A. T., & Sierra Arévalo, E. J. (2021). *Educación para la sexualidad en la primera infancia: Aproximación al rol del maestro en el aula de clase*. Universidad Pedagógica Nacional.

da Silva Brêtas, J. R., de Moraes, S. P., & Zanatta, L. F. (2018). Sexualidad y juventud: Experiencias y repercusiones. *Alteridad: Revista de Educación*, 13(2), 192-203.

Departamento Nacional de Planeación. (2012). Documento CONPES 147: Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años.

Fiorentino, S. (2022). Educación sexual con perspectiva histórica: Propuesta pedagógica para la formación política con estudiantes de secundaria del Instituto Pedagógico Nacional. Universidad Pedagógica Nacional.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.

Foucault, M. (2023). *Historia de la sexualidad*. Grupo Vanchri.

García Bustamante, Y. L. (2015). Influencia del proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en la toma de decisiones de protección a los riesgos asociados a la salud sexual, en los adolescentes. Universidad del Tolima.

García, P. A. R. (2009). Las prácticas discursivas relacionadas con sexualidad: La Cátedra de Educación Sexual en el Departamento de Biología de la UPN. *Nodos y Nudos*, 3(26), 92-103.

- García Suárez, C. I., & García, L. (2007). Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. Bogotá sin Indiferencia.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 15, 60-66.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- González-Mora, et al. (2025). Revisión: Retos de formación docente en educación sexual coeducativa, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (62).
- Grajales Daza, A. M., & Serrano Cárdenas, L. P. (2014). Imaginarios sociales sobre sexualidad que tienen los padres y madres de la corporación CULTIBA. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guzmán Guzmán, D. P. (2017). El cine como estrategia educativa para la comprensión del cuerpo como ambiente próximo con los estudiantes de grado noveno (902) del Colegio Kennedy IED: Una mirada reflexiva de la sexualidad. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Programa nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC).

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). Política nacional de sexualidad, derechos sexuales y derechos reproductivos.

Morales Borrero, M. C. (2010). Jóvenes, sexualidad y políticas: Salud sexual y reproductiva en Colombia (1992-2005). Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, S., & Santibáñez, M. (2021). Educación sexual en América Latina: Una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 57-77.

López, F. G. S. (2022). Niñas y niños vigilados: La preparación para la sexualidad en Colombia y España en la primera mitad del siglo XX. Universidad del Norte.

Padilla, Y. Y., Suárez, A. A. G., & Núñez, R. P. (2021). Proyectos educativos institucionales, políticas públicas y sentidos de actores educativos: Un análisis desde la educación sexual en Colombia. *Boletín Redipe*, 10(8), 72-83.

Pérez, A., & Román, B. (2017). Evaluación del proyecto de educación sexual y construcción de ciudadanía en la institución educativa La Unión de Sincelejo. *Boletín Redipe*, 6(6), 144-152.

Pinto Rincón, L. Á. (2023). Educación en sexualidad: Un estudio de caso del Colectivo Sin Fronteras. Universidad Pedagógica Nacional.

Profamilia. (2021). Hechos y derechos: 55 años cambiando la historia.

Roa García, P. A. (2017). Salud, cuerpo y vida: Una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(17), 67-84.

Rojas Tafur, R. A. (2017). Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y sus incidencias en el proyecto de vida de los estudiantes. Universidad del Tolima.

Sánchez, A., & García, A. (2001). Educación sexual y adolescencia: Mitos y perspectivas. *Anales de Pedagogía*, (19).

Sánchez, D. O., & Blanch, J. P. (2018). Género y formación del profesorado: Análisis de las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, (21), 53-66.

Serrano, M. L. E. (2008). La pedagogía del gobierno: Revisión a los programas educativos en sexualidades y ciudadanías en Colombia, 1990-2008. *Sociedad Hoy*, (14), 81-96.

Tiusaba Rivas, A. (2017). Prevenir y educar: Sobre la historia de la educación sexual en Colombia. *Praxis & Saber*, 8(17), 85-101.

- Viveros, M. (2006). Políticas de sexualidad juvenil y diferencias étnico-raciales en Colombia: Reflexiones a partir de un estudio de caso. *Revista de Estudios Feministas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Wade, P., Giraldo, F. U., & Vigoya, M. V. (2008). Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales. En *Raza, etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pp. 41-66). Centro de Estudios Sociales (CES), Universidad Nacional de Colombia.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad: Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

## Anexos

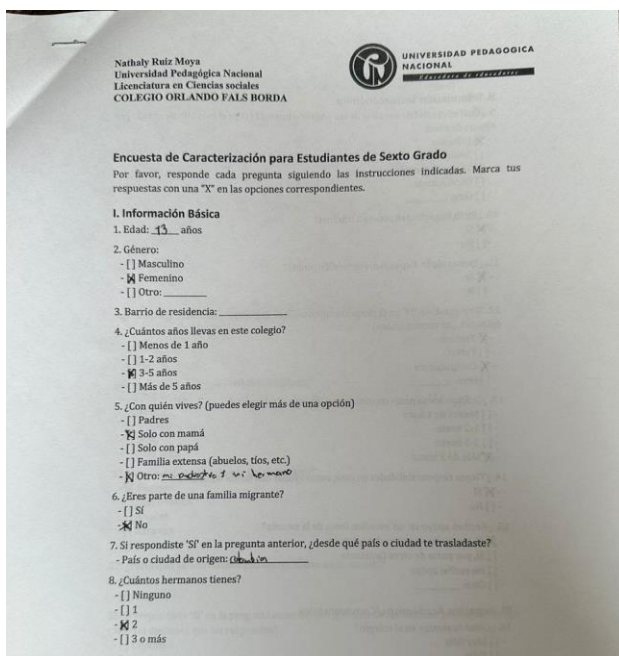
### Anexo 1. Instrumentos de caracterización y estrategias pedagógicas

En este apartado, se reúnen los instrumentos aplicados a los y las estudiantes, para explorar en saberes previos, sobre sus percepciones sobre la sexualidad, así como las formas de participación durante el desarrollo de la experiencia pedagógica.

#### Encuesta de caracterización inicial

Este instrumento fue aplicado a las y los estudiantes, al inicio del proceso y contiene preguntas sobre aspectos personales, académicos, convivenciales y familiares.

Se anexan a continuación cuatro páginas de una encuesta diligenciada, se pidió que fuera de manera anónima, para proteger sus datos.



Nathaly Ruiz Moya  
Universidad Pedagógica Nacional  
Ejecutiva en Ciencias Sociales  
COLEGIO ORLANDO FALS BORDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**Encuesta de Caracterización para Estudiantes de Sexto Grado**  
Por favor, responde cada pregunta siguiendo las instrucciones indicadas. Marca tus respuestas con una "X" en las opciones correspondientes.

**I. Información Básica**

1. Edad: 13 años

2. Género:  
 Masculino  
 Femenino  
 Otro: \_\_\_\_\_

3. Barrio de residencia: \_\_\_\_\_

4. ¿Cuántos años llevas en este colegio?  
 Menos de 1 año  
 1-2 años  
 3-5 años  
 Más de 5 años

5. ¿Con quién vives? (puedes elegir más de una opción)  
 Padres  
 Solo con mamá  
 Solo con papá  
 Familia extensa (abuelos, tíos, etc.)  
 Otro: mi papá y mi mamá

6. ¿Eres parte de una familia migrante?  
 Sí  
 No

7. Si respondiste "Sí" en la pregunta anterior, ¿desde qué país o ciudad te trasladaste?  
 - País o ciudad de origen: Colombia

8. ¿Cuántos hermanos tienes?  
 Ninguno  
 1  
 2  
 3 o más

**Figura 1.** Encuesta de caracterización (página 1)

**II. Información Socioeconómica**

9. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres o tutores? (elige el más alto alcanzado por alguno de ellos)

- Primaria
- Secundaria
- Técnica o tecnológica
- Universitaria
- Otro: \_\_\_\_\_

10. ¿En tu hogar tienen acceso a internet?

- Sí
- No

11. ¿Tienes algún dispositivo electrónico propio?

- Sí
- No

12. Si respondiste "Sí" en la pregunta anterior, ¿qué dispositivos tienes? (elige todas las opciones que correspondan)

- Teléfono
- Tablet
- Computadora
- Otro: \_\_\_\_\_

13. ¿Cuántas horas pasas conectado/a a internet diariamente?

- Menos de 1 hora
- 1-2 horas
- 2-3 horas
- Más de 3 horas

14. ¿Tienes responsabilidades en casa, como ayudar con tareas domésticas?

- Sí
- No

15. ¿Recibes apoyo en tus estudios fuera de la escuela?

- Sí, por parte de mis padres/tutores
- Sí, por parte de otros familiares
- No recibo apoyo
- Otro: \_\_\_\_\_

**III. Aspectos Académicos/Convivenciales**

16. ¿Cómo te sientes en el colegio?

- Muy feliz
- Feliz
- Neutral
- Triste
- Muy triste

**Figura 2.** Encuesta de caracterización (página 2)

17. ¿Qué materias te gustan más? (elige todas las opciones que correspondan)

- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Español
- Ciencias Sociales
- Inglés
- Educación Física
- Otro: Artes

18. ¿Cuál materia te resulta más difícil?

- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Español
- Ciencias Sociales
- Inglés
- Otro: Artes

19. ¿Sueles dedicar tiempo a estudiar o hacer tareas en casa?

- Menos de 30 minutos
- 30 minutos a 1 hora
- 1-2 horas
- Más de 2 horas

20. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?

- Muy buena
- Buena
- Neutral
- Mala
- Muy mala

21. ¿Te sientes apoyado/a por tus profesores?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Rara vez
- Nunca

22. ¿Participas en actividades extracurriculares en la escuela?

- Sí
- No

23. Si respondiste "Sí" en la pregunta anterior, ¿en qué tipo de actividades participas? (elige todas las opciones que correspondan)

- Deportes
- Arte
- Música

**Figura 3.** Encuesta de caracterización (página 3)

-  Ciencia o tecnología  
-  Otro: arte

24. ¿Sientes que tienes oportunidades de expresarte libremente en clase?  
-  Siempre  
-  Casi siempre  
-  A veces  
-  Rara vez  
-  Nunca

25. ¿Qué tan seguido participas activamente en clase?  
-  Siempre  
-  Casi siempre  
-  A veces  
-  Rara vez  
-  Nunca

26. ¿Tienes alguna meta académica importante para este año?  
-  Sí, ¿cuál? Desarrollar de algo en la vida  
-  No

27. ¿Te gustaría recibir algún tipo de apoyo adicional en la escuela?  
-  Sí, en actividades académicas  
-  Sí, en habilidades sociales o emocionales  
-  No

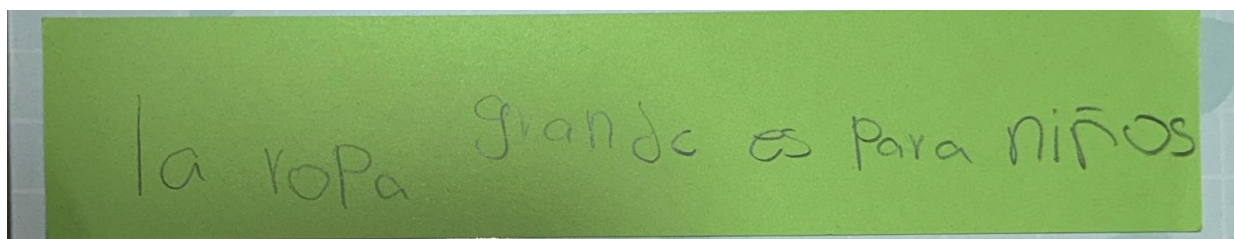
28. ¿Qué expectativa tienes sobre el próximo año escolar? (Respuesta abierta)  
que voy a ser muy bien

Gracias por tu participación!

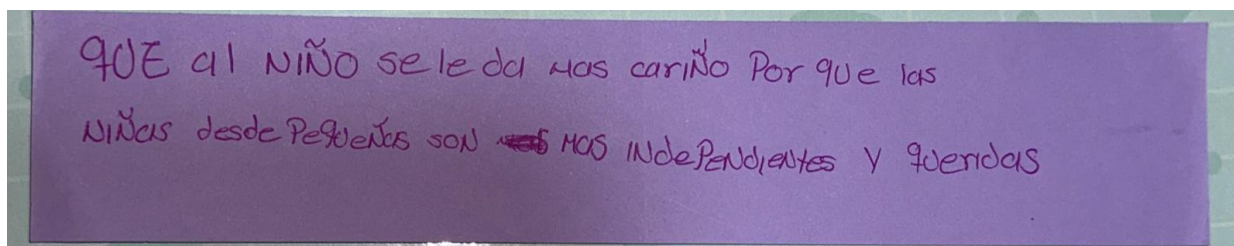
**Figura 4.** Encuesta de caracterización (página 4)

### Frases detonantes para discusión:

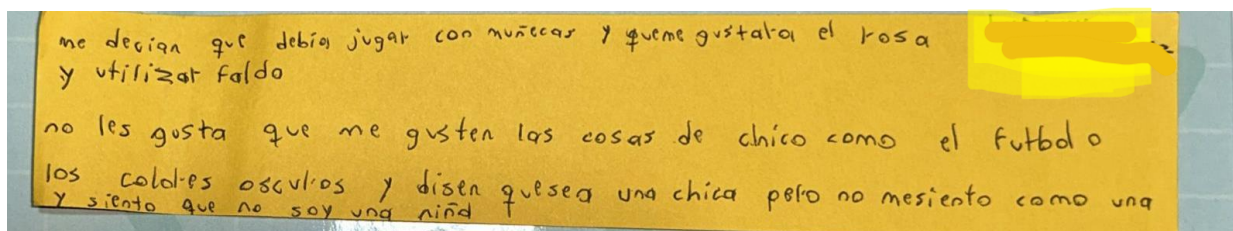
Como parte del proceso de caracterización, se propuso una actividad de escritura anónima en la que los y las estudiantes expresaran frases que hubiesen escuchado sobre sus cuerpos, gustos o comportamientos.



**Figura 5.** Frase anónima sobre normas de género en la vestimenta



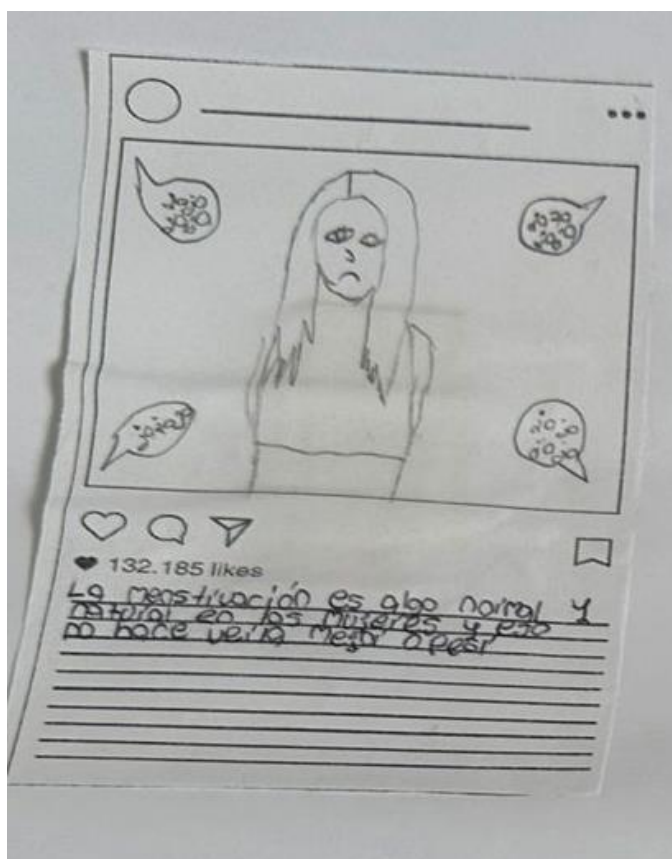
**Figura 6.** Frase anónima sobre estereotipos afectivos de género



**Figura 7.** Frase anónima sobre identidad y expresión de género

### Publicaciones tipo Instagram.

Con base en frases problemáticas sobre género y sexualidad, las y los estudiantes crearon publicaciones tipo “Instagram” con una imagen simbólica, frase alternativa y hashtags.



**Figura 8.** La menstruación es algo normal.



Figura 9. Respetto al cuerpo

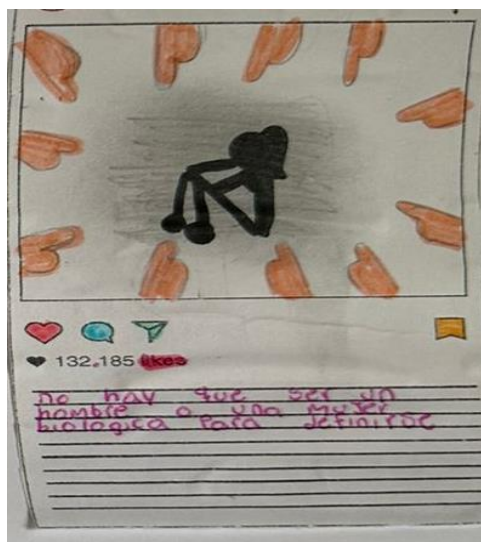


Figura 10. Señalamientos frente a la identidad de género.



**Figura 11. Feed colectivo “toxi\_familia” – Frases que no quieres escuchar**

Simulación de cuenta de Instagram donde se representan mensajes problemáticos sobre sexualidad reforzados desde la familia.

Producción colectiva – Taller 2. Elaboración propia, 2025.



**Figura 12. Feed colectivo “juzgr\_school” – El colegio que refuerza estereotipos**

Simulación de publicaciones hechas por estudiantes que representan estereotipos de género y sexualidad reforzados por la escuela.

Producción colectiva – Taller 2. Elaboración propia, 2025.



**Figura 13. Feed colectivo “Unica\_verdad\_24.7” – No nos cuestionas, solo sintonizanos**

Simulación de publicaciones que recogen frases o mensajes impuestos desde los medios de comunicación.

Producción colectiva – Taller 2. Elaboración propia, 2025.



**Figura 14. Feed colectivo “como\_Dios\_manda” – Palabras que Jesús nunca diría**

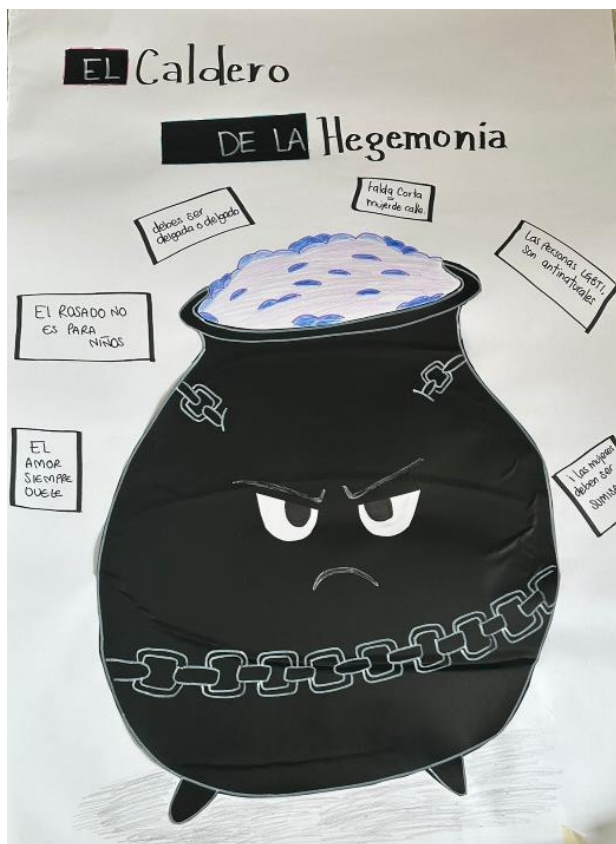
Simulación de cuenta donde se visibilizan frases normativas impuestas desde instituciones religiosas.

Producción colectiva – Taller 2. Elaboración propia, 2025.

### ¡Fuego al Caldero!

Este taller fue propuesto como una invitación simbólica a “quemar” aquellas ideas que históricamente han condicionado la vivencia de la sexualidad. A través de una dinámica lúdica y

creativa, los y las estudiantes identificaron ingredientes asociados a discursos hegemónicos que regulan el deseo, el cuerpo, el género entre otros. Posteriormente, elaboraron contrapociones con ingredientes alternativos, que les ayudara a oponerse y derrotar a todo lo hegemónico.



**Figura 15.** Caldero con ingredientes hegemónicos

Representación visual utilizada para reflexionar colectivamente sobre los discursos impuestos en torno a la sexualidad.



**Figura 16.** Frascos vacíos para ingredientes rebeldes

Cada estudiante escribió o ilustró un ingrediente que sirviera para transformar el contenido del caldero.

### “¿Y cómo es en otros lados?”

Este taller se propuso para ampliar la comprensión que tienen los y las estudiantes sobre la sexualidad, mediante la exploración de formas diversas de vivirla en otros territorios y culturas. Se problematizó la noción de “normalidad” y se generaron espacios de diálogo sobre experiencias distintas a las que usualmente circulan en el aula.

No hubo producción de material escrito, fue más un diálogo en el que ellos participaban y exponían casos donde personas alrededor del mundo rompían con todas aquellas normas que para nosotras resultan normales



**Figura 18.** Collage de momentos de la intervención docente

### “¿Y si lo hablamos primero?”

Este taller buscó abrir un espacio de conversación donde los y las estudiantes pudieran pensar, sin presiones, sobre cómo se construyen acuerdos con otros y otras, y cómo el hablar, preguntar y respetar es parte del cuidado, todo esto en pro de la construcción del taller final.



**Figura 19.** Collage de momentos de la intervención docente, mesa redonda.

## Lo que queremos que se sepa. Sexualidad con ingredientes propios

Este taller marcó el cierre del proceso pedagógico desarrollado en el proyecto. El objetivo fue recoger, en clave colectiva y creativa, los aprendizajes construidos por los y las estudiantes y a partir de ello, crear recetario simbólico sobre cómo vivir una sexualidad libre y respetuosa con los demás.

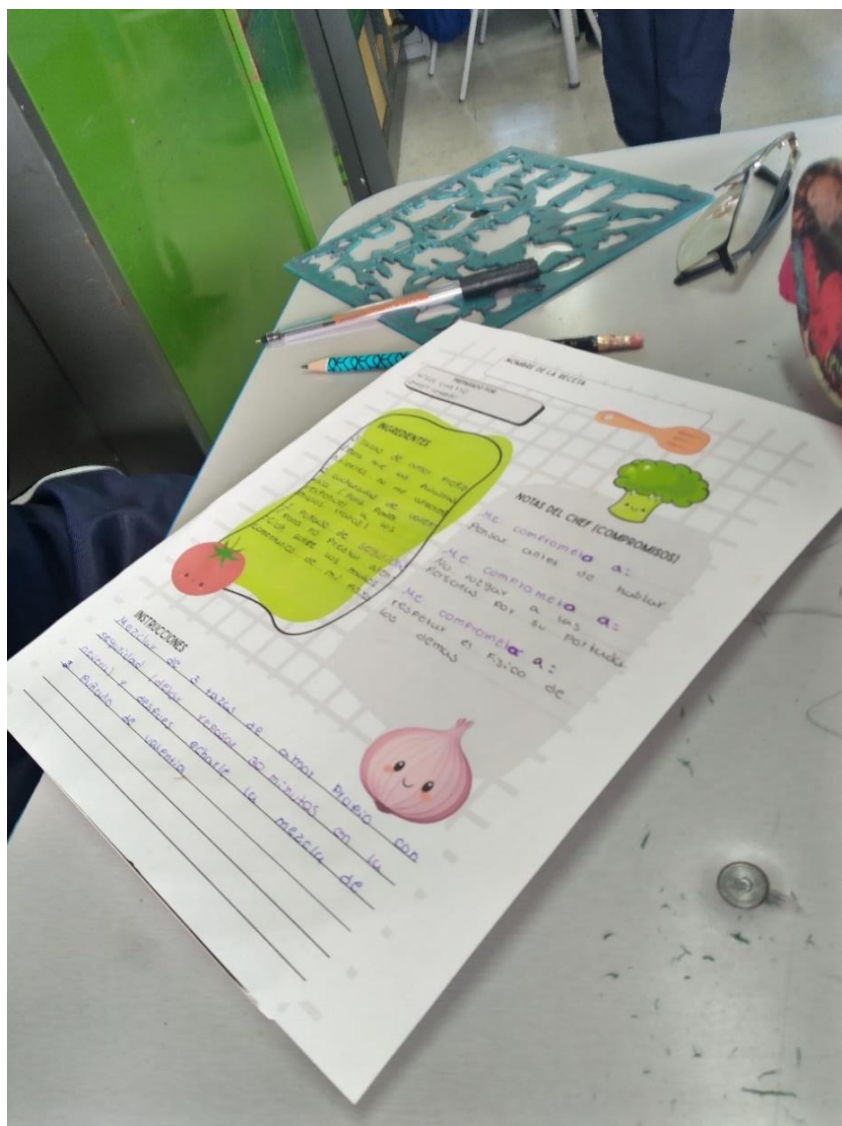


Figura 20. Redacción de la receta.

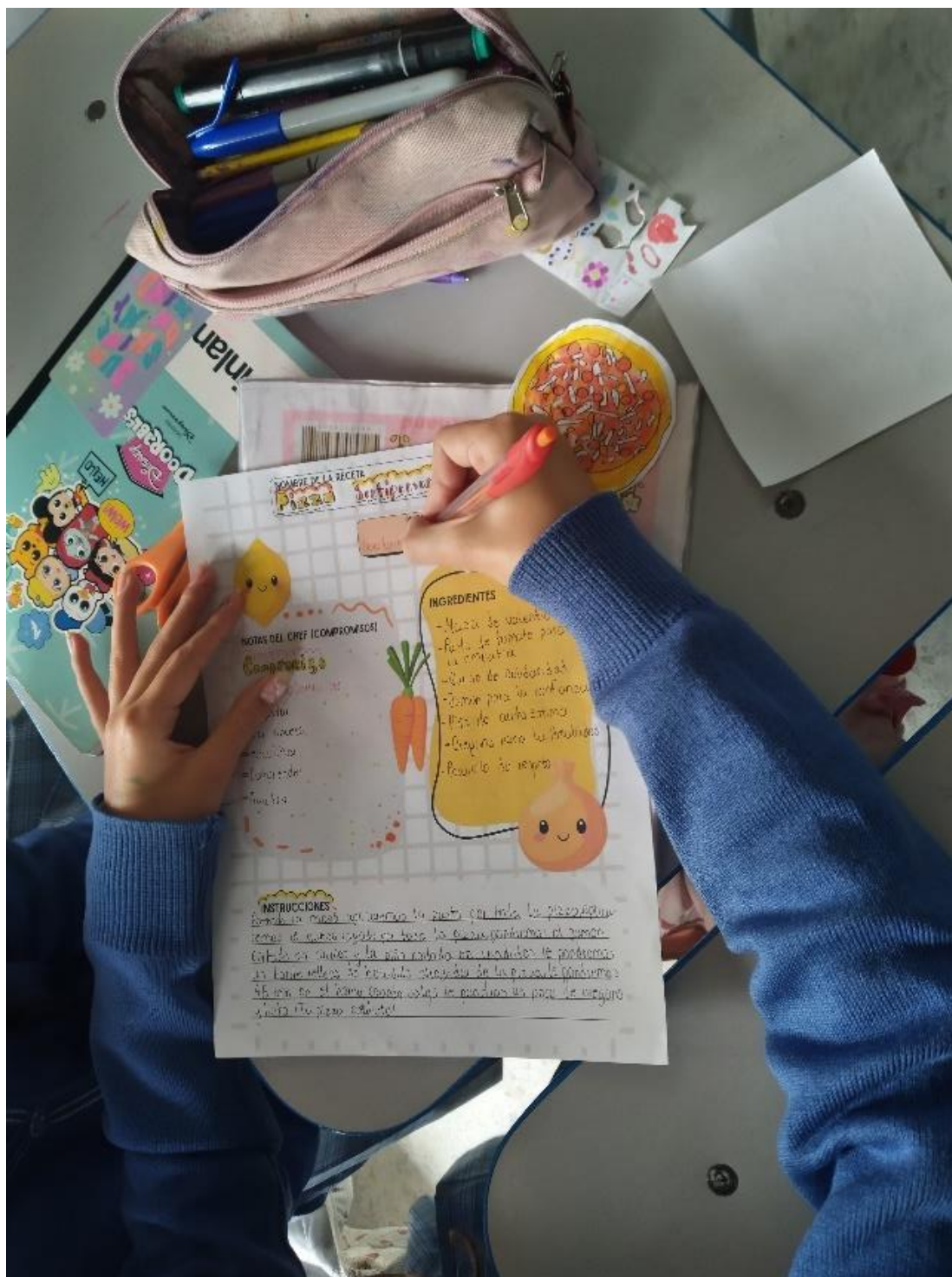


Figura 21. Estudiante escribiendo su receta.

**NOMBRE DE LA RECETA**  
 AC (Pastel de la Libertad)

**PREPARADO POR:**

**INGREDIENTES**  
 2 cucharadas de empatía 78 cucharadas de tolerancia 9 cucharadas de igualdad y lo más importante media pisco de amor y unidad

**NOTAS DEL CHEF (COMPROMISOS)**  
 hay que ser lo más tolerantes que se pueda porque la libertad comienza con el respeto y la tolerancia.

**INSTRUCCIONES**  
 En un sartén con las 2 cucharadas de empatía y 9 cucharadas de igualdad revuelve hasta que se haya una masa que no se pegue después mételo al refrigerador 10 minutos dejar reposar la masa 6 horas des Dale media pisco de amor y unidad echa la masa durante 2 horas en el horno a 180 grados

Figura 22. Producto, una de recetas

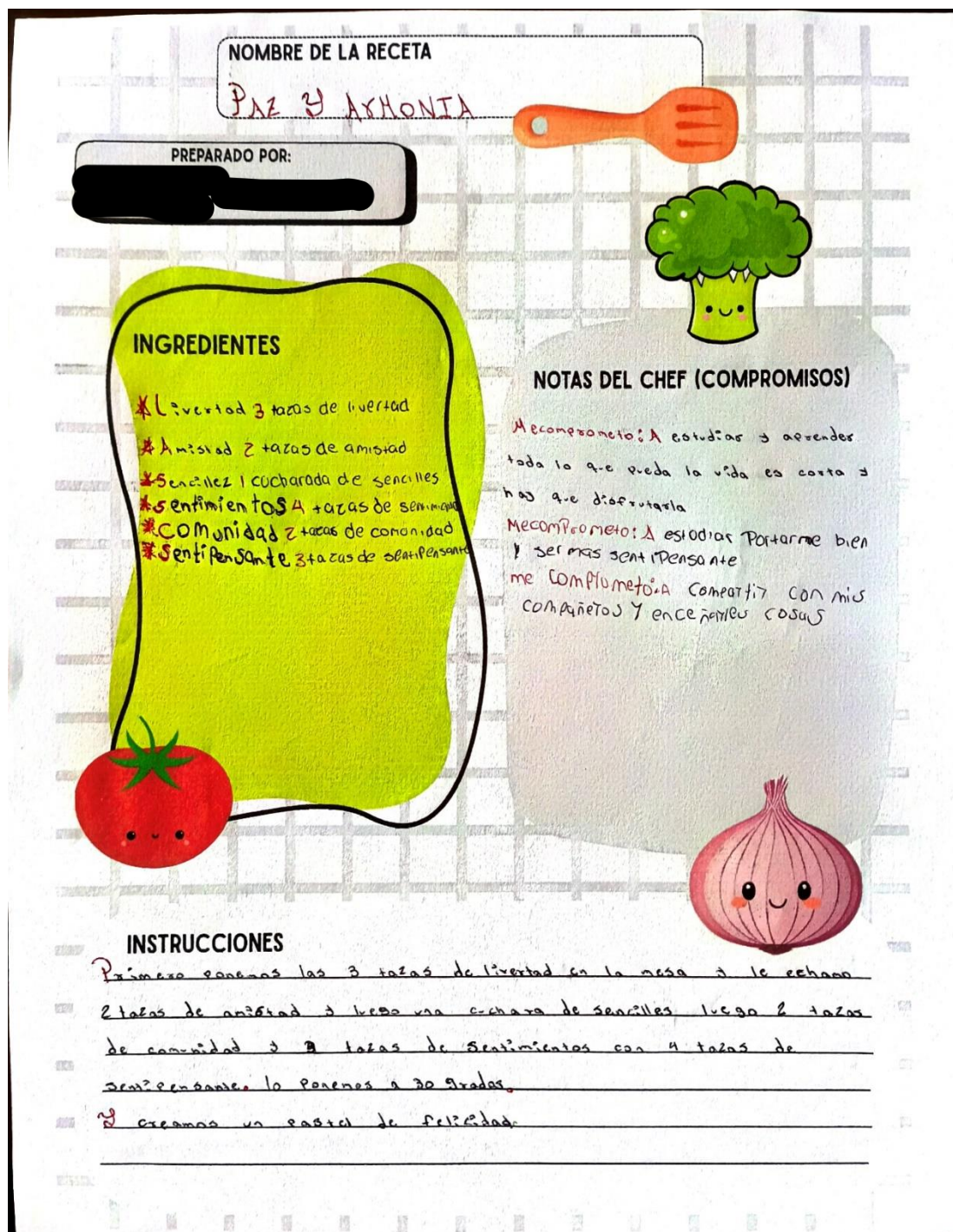


Figura 23. Producto, una de recetas

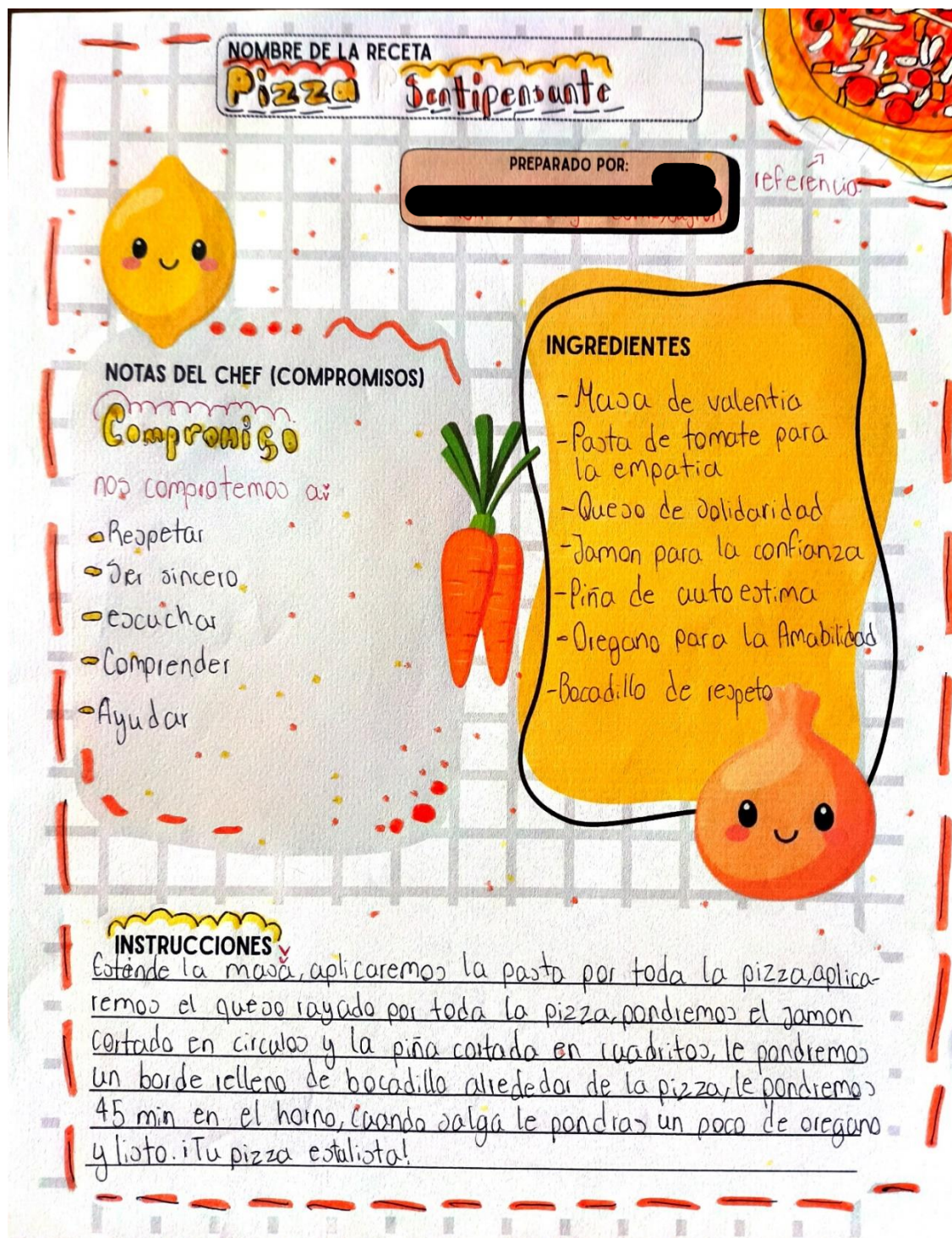


Figura 24. Producto, una de recetas