

**ENTRE LINEAMIENTOS Y PRÁCTICAS. TENSIONES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL
EN COLOMBIA: CASO PESCC (2008-2025)**

PRESENTADO POR

LEIDY QUIROZ MEJÍA

STEPHANI MELISSA ORTIZ MUÑOZ

ASESOR

EDWIN DIOMEDES JAIME RUIZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍAS CRÍTICAS E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1. Situación problemática	6
1.2. Formulación del problema	9
1.3. Justificación	9
1.4. Objetivos	12
1.4.1. Objetivo general.....	12
1.4.2. Objetivos específicos.....	12
1.5. Estado de la cuestión	13
1.6. Marco normativo.....	18
1.7. Marco Teórico	26
Educación para la sexualidad: enfoques y disputas pedagógicas	27
Definición y naturaleza del género	30
Interseccionalidad: la complejidad de las desigualdades sociales	33
El enfoque de derechos en la educación y educación en derechos humanos	35
Construcción de paz y ciudadanía en educación	39
Perspectivas sobre el currículo y la transversalización del saber	41
2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	45
2.1. Perspectiva epistemológica y método de investigación	45
2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	48
2.3. Recursos complementarios	52
3. HALLAZGOS Y REFLEXIONES EN TORNO A LOS FUNDAMENTOS, PRÁCTICAS Y TENSIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PESCC.....	53
3.1. Una revisión crítica de los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos de las guías del PESCC.....	53
3.2. Formas de implementación pedagógica del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC): análisis de experiencias y prácticas docentes.	75
3.3. Tensiones entre los fundamentos del PESCC y las prácticas pedagógicas	87
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Componentes conceptuales, pedagógicos y normativos – Guía No.1	54
Tabla 2 Componentes conceptuales, pedagógicos y normativos – Guía No.2	59
Tabla 3 Componentes conceptuales, pedagógicos y normativos – Guía No.3	63
Tabla 4 Componentes conceptuales, pedagógicos y normativos – Guía No.49	66
Tabla 5 Distinción de los componentes conceptuales, pedagógicos y normativos de las guías PESCC y Convivencia Escolar No. 49	70
Tabla 6 Tipologías de implementación pedagógica PESCC	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Contraste entre los fundamentos de las guías PESCC y la Guía de Convivencia Escolar	73
Figura 2 Cartografía documental de experiencias relacionadas a la Educación Sexual y el PESCC	76
Figura 3 Distribución por género de las maestras y maestros que sistematizan la experiencia PESCC	78

INTRODUCCIÓN

La educación para la sexualidad se ha consolidado como un campo estratégico dentro de las políticas contemporáneas encaminadas a la formación integral en el ámbito educativo, ya que logra articular dimensiones éticas, políticas y pedagógicas vinculadas al ejercicio ciudadano y los derechos humanos. En Colombia, el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) fue impulsado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el 2008, en alianza con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) lo que permitió desplazar enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en la biología o la prevención de riesgos, proponiendo una comprensión más amplia sobre la sexualidad.

No obstante, a casi dos décadas de su formulación, es necesario hacer una revisión crítica sobre sus alcances, debido a la existencia de tensiones entre el discurso oficial que sustenta el programa y las formas en que, concretamente, se desarrolla la educación sexual en las instituciones educativas. Dichas tensiones nos permiten problematizar la conexión entre lo que se produce normativamente y lo que resulta en implementación pedagógica, evidenciando que la existencia de unos lineamientos institucionales no garantiza *per se* las transformaciones estructurales a partir de las prácticas en la escuela.

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la línea de Derechos Humanos y Construcción de Paz de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás y se sustenta en una revisión bibliográfica y documental centrada en examinar tanto las guías relacionadas con el PESCC, como la sistematización de una serie de experiencias pedagógicas en Colombia. A partir del análisis de artículos científicos, libros e informes de investigación se logran identificar debates en torno a categorías como educación sexual, género, interseccionalidad, enfoque de derechos, educación en derechos humanos,

construcción de paz y ciudadanía y la relación de estas con el currículo y la transversalización, con el propósito de determinar el desarrollo actual del Programa y las tensiones que emanan al momento de su implementación en aulas y otros espacios educativos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

La creación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) se remonta al 2008, en el marco de la política pública de la Revolución Educativa, y se da a partir de un convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), aunque tuvo un piloto entre 2006 y 2007 en algunas entidades territoriales.

En la actualidad, este programa se materializa a partir de cuatro documentos, las Guías Base 1, 2, y 3, así como posteriormente la Guía 49 de 2014 como soporte y complemento. Estas guías orientadoras, establecen sus fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos, presentándose como una apuesta por integrar la sexualidad desde un enfoque de derechos. Sin embargo, más allá del propósito de institucionalización, el contenido de los textos orienta las prácticas pedagógicas, pero también pone de manifiesto expresiones políticas alrededor de las concepciones sobre el sujeto, el ejercicio de la ciudadanía, la regulación de la vida social e incluso la misma escuela.

Para este trabajo de investigación se considera relevante la existencia de estas guías orientadoras, aunque también se plantea que existe una problematización crítica de carácter limitado sobre los usos del discurso que se aborda en el PESCC, desde la revisión de las líneas argumentativas, pasando por la conceptualización y la articulación del saber pedagógico, hasta las posibilidades de control institucional.

Esto nos lleva a plantearnos interrogantes sobre la vigencia de sus enfoques, la pertinencia de su contenido e incluso, la forma en que ha querido reconfigurar a partir de

apuestas normativas posteriores como la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 del 2013), y la posibilidad de dejar el asunto de la educación sexual a un campo meramente administrativo y preventivo, sin estimar su sentido pedagógico y transformador en las escuelas.

Es en el ámbito escolar donde el PESCC enfrenta sus principales tensiones, con la forma de implementación o incorporación a la estructura institucional, debido a las discusiones de desarrollo como cátedra, proyecto pedagógico transversal (PPT), estrategia curricular o línea institucional de atención. En consecuencia, la implementación del programa se configura como un fenómeno complejo y multifactorial, el cual está atravesado por dimensiones institucionales, pedagógicas y políticas que condicionan su alcance.

Desde una perspectiva institucional, investigaciones como las de Flórez (2014), Santamaría (2022) o Arroyo y Salamanca (2023) documentan que las instituciones educativas carecen de estructuras organizativas sólidas para gestionar la implementación del Programa. Aunque se reconoce la importancia de conformar mesas de trabajo o comités institucionales dedicados al PESCC, la ausencia de liderazgo institucional firme, recursos asignados específicamente para esta función, y mecanismos de seguimiento y evaluación continuos resulta en implementaciones fragmentadas y discontinuas (Bustacara, 2018).

Desde el punto de vista político-pedagógico, esas decisiones no son neutrales, sino que están atravesadas por las diferentes comprensiones que hacen sobre ellas los sujetos escolares, particularmente docentes y directivos, sobre la transversalización del currículo, las responsabilidades que enfrenta el mismo ejercicio docente y las gestiones de la propia institución que le da un lugar estratégico a la educación sexual dentro del proyecto educativo. Pero también surge la pregunta sobre el papel del estudiantado y la comprensión o las formas de inmersión en el conocimiento y su posición frente a lo que se enseña en la escuela, lo cual, generalmente

queda relegado al considerar a las y los estudiantes simples sujetos que reciben conocimiento pero que no lo construyen o lo cuestionan.

En ese escenario aparece una ambigüedad atravesada, por un lado, por la definición de una transversalización que es meramente formal y, por el otro, una integración pedagógica real; esta ambigüedad puede generar prácticas docentes fragmentadas e incluso despolitizadas, que no llegan a dotar de total sentido la enseñanza de la educación sexual. Sumado a lo anterior, tenemos que la implementación del PESCC y de la educación sexual en general, queda sujeta a la interpretación equivocada particular de las instituciones o de las y los docentes, puesto que, pese a ser vinculante y obligatorio, no existen mecanismos reales de seguimiento, así como de evaluación sólidos ni simultáneos que evidencien y demanden su efectivo cumplimiento.

Adicionalmente, la formación y capacitación docente es insuficiente para la real comprensión y transmisión de conocimiento integral en material sexual y reproductiva y, de hecho, las instituciones y parte del marco normativo termina priorizando los procesos de convivencia y disciplina por encima de procesos integrales de educación para la sexualidad, como se evidencia en el capítulo de hallazgos a partir del análisis de distintas experiencias pedagógicas de implementación.

Por consiguiente, con el análisis documental se revela una tensión profunda entre enfoques: mientras el PESCC propone una educación transversal que articula conocimientos, habilidades y actitudes para el ejercicio de derechos sexuales desde una perspectiva integral que reconoce la sexualidad como dimensión humana desde lo biológico, psicológico, cultural, histórico y ético (MEN & UNFPA, 2008), muchas instituciones mantienen prácticas pedagógicas reduccionistas, biologicistas, moralizantes o preventivas, desconectadas de las realidades cotidianas de las y los estudiantes (Vélez & Santamaría, 2023).

Con todo lo anterior, resulta problemático que el PESCC continúe implementándose bajo lineamientos base contruidos desde hace casi dos décadas, sin que se haya dado una revisión crítica desde la institucionalidad, donde se tenga en cuenta e incorpore los cambios sociales, culturales, políticos del país y de la región latinoamericana. En ese sentido, el problema de investigación se centra en comprender los contenidos, enfoques y fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos de la educación sexual, particularmente lo relacionado con el PESCC, así como en examinar la forma en que los lineamientos existentes orientan las decisiones pedagógicas e institucionales relacionadas con su implementación en los escenarios educativos. Analizar críticamente estos documentos, así como sus usos y sus posibles adaptaciones en el tiempo, nos permite, por un lado, problematizar sobre la política pública en educación sexual integral, así como evidenciar las formas en que se concibe, se gestiona y se vive la educación para la sexualidad en las escuelas colombianas.

1.2. Formulación del problema

¿Qué fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos que orientan las guías del Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) entran en tensión con las formas de implementación pedagógica o experiencias desarrolladas por docentes en las instituciones educativas colombianas en el periodo 2008- 2025?

1.3. Justificación

A pesar de que en América Latina la escuela ha sido históricamente un escenario donde se reproducen desigualdades sociales, culturales y epistémicas, investigaciones recientes han comenzado a proponer nuevas miradas que resignifican el papel de la educación como una

herramienta de transformación social. En este sentido, temas como la educación para la paz y la democracia, la formación en asuntos de género, la educación sexual, el reconocimiento de la interseccionalidad o la interculturalidad, se han consolidado como núcleos fundamentales del debate pedagógico reciente.

La presente propuesta investigativa reconoce que las orientaciones que emanan del PESCC son herramientas con propósitos contributivos, sin embargo, no generan procesos de apropiación efectivos en las comunidades educativas, y suelen convertirse en el cumplimiento de un requisito burocrático. Esto genera distancias entre los discursos institucionales y la práctica pedagógica respecto a la multiplicidad de realidades y diversidad de sujetos interviniendo, debido a que, muchas veces los planteamientos discursivos son contruidos desde perspectivas hegemónicas (blancas, cis, centralistas, etc.).

Lo anterior puede entenderse en lo referente a la implementación de las políticas públicas, donde es posible identificar los enfoques top-down y bottom-up. De acuerdo con Roth (2017), estas perspectivas han generado un amplio debate sobre la manera más adecuada de materializar los objetivos propuestos. El modelo top-down puede entenderse como aquel en el que las políticas son diseñadas y dirigidas desde los niveles centrales del gobierno hacia la ciudadanía, siguiendo una estructura jerárquica, una organización rígida y una planificación previamente establecida. En este enfoque, las decisiones parten de las autoridades estatales y descienden hacia los actores encargados de ejecutarlas.

Por su parte, el modelo bottom-up plantea una lógica inversa, en la que la implementación no depende exclusivamente de directrices centrales, sino que incorpora las dinámicas, necesidades y aportes de los actores locales y de la población destinataria. Desde esta perspectiva, el proceso se construye de manera más flexible y progresiva, permitiendo ajustes

durante su desarrollo, aprendizaje institucional, concertación entre actores e incluso la intervención de otros reguladores, como el mercado.

Por consiguiente, se propone este análisis desde un enfoque crítico de la educación en derechos humanos, así como desde la formación ciudadana, rescatando perspectivas como la interseccionalidad y abanderando la idea de que la escuela debe convertirse en un centro de reivindicación de la interculturalidad, generando procesos pedagógicos coherentes con ello, que busque la emancipación, la superación de las violencias y opresiones y que impulse procesos de transformación política y social.

Además, entendiendo que la desarticulación de las políticas educativas colombianas responde a causas estructurales complejas que requieren ser comprendidas desde sus propias fuentes normativas, esta revisión documental permite acceder sistemáticamente a estos documentos, identificar sus fundamentos y evidenciar brechas entre intencionalidad y orientaciones prácticas. Este ejercicio analítico no solo contribuye al conocimiento académico, sino que fundamenta propuestas transformadoras orientadas a construir una escuela verdaderamente crítica, intercultural y comprometida con el respeto de los derechos humanos y la justicia social.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos que orientan las guías del Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) y cómo entran en tensión con las formas de implementación pedagógica o experiencias desarrolladas por docentes en las instituciones educativas colombianas en el periodo 2008-2025.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos presentes en las guías del PESCC que orientan su implementación en las instituciones educativas.
- Revisar las formas de implementación pedagógica del PESCC desarrolladas por docentes en las instituciones educativas, a partir de algunas experiencias docentes e investigaciones.
- Comprender las tensiones que surgen entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos presentes en las orientaciones institucionales del PESCC y las formas de implementación pedagógica desarrolladas por docentes en instituciones educativas.

1.5. Estado de la cuestión

En este apartado se presentan los antecedentes de investigación consultados y analizados, los cuales fueron considerados teniendo en cuenta su relación con el problema de investigación, es decir que, permite ampliar el análisis de los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos que orientan el PESCC y que, a su vez, revela un cuerpo de investigación que documenta múltiples perspectivas y metodologías, así como desafíos, avances y posibilidades de las orientaciones emanadas del PESCC en distintos contextos educativos.

Por lo anterior, se consideraron investigaciones y reflexiones hechas desde el campo de las ciencias sociales, con el propósito de determinar su pertinencia en relación con el problema de investigación, para lo cual se tomó la propuesta de Londoño et al. (2014) que implica una fase heurística, donde se hizo una búsqueda inicial que filtra a partir de los títulos y la lectura de los resúmenes y luego una fase hermenéutica en la cual se delimitó el cuerpo de documentos a aquellos que se enfocaran en evidenciar y analizar aquellos aspectos determinantes para la educación sexual en lo que tiene que ver con lo conceptual, lo pedagógico y lo normativo.

Desde una perspectiva conceptual, la educación sexual no puede entenderse como un campo meramente técnico y tampoco como algo neutro, sino como un espacio que está atravesado por relaciones de poder, discursos institucionales y procesos que regulan la vida social. En este sentido, Flórez (2014) plantea que la educación sexual opera como un dispositivo de producción de subjetividades, en el cual los discursos son promovidos con las políticas educativas inciden en la forma en que niños, niñas, adolescentes y jóvenes comprenden y viven la sexualidad, en lo cual se evidencia que “se puede encontrar que ese cruce entre subjetividades e institucionalidad no suscita una relación unidireccional subordinada y normalizadora, sino que existen múltiples fuerzas sociales que hacen del discurso de la sexualidad un campo inacabado y

en disputa.” (Flórez, 2014, p. 24).

Esta perspectiva dialoga con el enfoque histórico-discursivo desarrollado por Barrantes y Sánchez (2015), quienes evidencian que la educación sexual en Colombia se ha configurado progresivamente como un objeto de regulación estatal que ha estado particularmente asociado a preocupaciones alrededor de la salud pública, el control de la natalidad o la gestión del riesgo. El abordaje histórico que realizan las autoras sobre la educación sexual pone en evidencia que la educación sexual no siempre ha existido ni ha sido inmutable en el tiempo, hay unas condiciones particulares del momento histórico que le dan su emergencia, circulación, permanencia, entre otros, y entonces, asumiendo que ha sido una invención, es posible también tomar postura y proponer otros modos de abordaje posibles, aún más pensando en el lugar del maestro y las relaciones que establece consigo mismo, con los otros y lo otro. (Barrantes & Sánchez, 2015, p. 107).

En esa misma línea, investigaciones recientes han profundizado en las tensiones discursivas que atraviesan los lineamientos contemporáneos de educación sexual, lo que evidencia la coexistencia de enfoques heterogéneos que inciden en su orientación, como lo señala Ruiz (2023), quien identifica una alta presencia de un enfoque biomédico en el marco del PESCC, dando lugar a ambigüedades en la definición de categorías como género, orientación sexual y diversidad, las cuales se han querido abordar desde un enfoque de derechos

la influencia de sustentos biomédicos que han predominado en la impartición de la educación sexual no solo en Colombia y en el mundo han enfocado los discursos en la prevención de aspectos relacionados con temas biológicos como la prevención de embarazos o de enfermedades de transmisión sexual sin considerar problemáticas subyacentes como la discriminación o la desigualdad de género. (Ruiz, 2023, p. 134)

Esta coexistencia de enfoques refleja la complejidad del campo de la educación sexual e indica la persistencia de racionalidades divergentes que ponen en tensión la idea sobre la integralidad de la política educativa. En ese sentido, es válido señalar que los fundamentos conceptuales de la educación sexual responden al enfoque de derechos contemporáneo, pero también han estado históricamente atravesados por ideas de control y normalización, constituyéndola en un escenario en el que confluyen discursos médicos, jurídicos, pedagógicos e incluso morales, que terminan configurando las formas de intervención del cuerpo, los vínculos y las subjetividades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en escenarios escolares.

Ahora bien, la institucionalización de la educación para la sexualidad en Colombia ha estado marcada por la consolidación de políticas públicas que buscan articular un enfoque de derechos humanos en los procesos educativos. Sin embargo, los antecedentes revisados nos ayudan a comprender que la eficacia de la política no depende únicamente de la existencia de un diseño normativo o reglamentaria, sino de las condiciones institucionales que posibilitan realmente su implementación.

En primer lugar, la sistematización del proceso del PESCC desarrollada por el Ministerio de la Protección Social y el Fondo de Población de Naciones Unidas (2010) demuestra un esfuerzo por estructurar una política integral basada en la formación de competencias ciudadanas, la transversalización curricular y la articulación institucional, mostrando la forma en que el programa promueve una comprensión de la sexualidad desde la construcción de la ciudadanía, lo cual supone un alejamiento de enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la prevención.

Sin embargo, al contrastar los planteamientos del informe con otros estudios de carácter regional y nacional se observa que, si bien existe una tendencia hacia la adopción de enfoques

más integrales y basados en el enfoque de derechos, aún persisten desafíos alrededor de la apropiación efectiva de estos en contextos escolares. En este sentido, Sánchez (2018) señala que, aunque el PESCC presenta fortalezas en términos de pertinencia y orientación metodológica, su implementación se ve limitada por factores políticos y socioculturales, y por una insuficiente articulación intersectorial

el estado colombiano ha dado pasos significativos en la promoción de los derechos sexuales y reproductivos y en el establecimiento de políticas dirigidas hacia una vivencia de la sexualidad autónoma, informada y responsable de los adolescentes y jóvenes; sin embargo, debe superar barreras socioculturales, que impiden el avance de los propósitos del programa y que en ocasiones encuentran eco en algunos sectores del gobierno nacional. (Sánchez, 2018, p. 6).

De manera complementaria, Bustacara (2018) introduce la dimensión de la institucionalidad como un elemento central en la implementación de la política, lo que indica que algunos aspectos como la participación de la comunidad educativa, la formación docente y los mecanismos de seguimiento inciden directamente en la operatividad y sostenibilidad de esta

Si bien los/as docentes aplican los hilos conductores y competencias ciudadanas establecidas en una matriz pedagógica, la gran mayoría desconoce la interrelación de los componentes propuestos por el PESCC con sus correspondientes indicadores, y su aporte al cumplimiento de uno o más procesos de las áreas de gestión que contempla el programa. De igual forma no se evidencian acciones en relación al PESCC a nivel directivo, administrativo y comunitario, indicando que la ruta de implementación se ha orientado a un solo componente de la institución (académico). (Bustacara, 2018, p. 77). Arroyo y Salamanca (2023), por su parte, revelan que, aunque hay un marco normativo

que puede parecer robusto, la implementación efectiva del PESCC depende de otros factores

La efectividad de estas políticas no solo depende de su formulación y diseño, sino también de la capacidad de adaptarse a las necesidades del entorno donde será aplicada y de articular con los diversos actores interesados, como educadores, padres, jóvenes, adolescentes y la comunidad en general. (Arroyo & Salamanca, 2023, p. 37).

Las tensiones también se hacen presentes en el plano pedagógico, donde diferentes investigaciones coinciden en señalar que la implementación del PESCC no se produce de manera homogénea ni lineal, como las de Flórez (2014) y Cortés et al (2021) donde se advierte que, a pesar de la orientación hacia el reconocimiento de derechos, en las prácticas escolares persisten enfoques fragmentados y, en algunos casos, moralizantes, mediados por las creencias, los valores y la experiencia de los docentes.

Esto coincide con los hallazgos de Arroyo y Salamanca (2023), quienes mencionan que en algunos contextos la educación sexual tiende a reducirse a enfoques centrados en la salud sexual y reproductiva, lo que impide un abordaje integral. De la misma forma, Santamaría (2022), plantea que las prácticas de educación sexual en instituciones educativas se configuran en un escenario donde entran en tensión políticas, discursos y experiencias, además, los lineamientos oficiales no se traducen de manera directa en las aulas, sino que son reinterpretados por las y los actores educativos (particularmente docentes y estudiantes) desde marcos culturales, morales y contextuales subjetivos. Bustacara (2018), problematiza lo anterior, al considerar que las buenas intenciones chocan con la limitada formación de docentes

Si bien los/as docentes aplican los hilos conductores y competencias ciudadanas establecidas en una matriz pedagógica, la gran mayoría desconoce la interrelación de los componentes propuestos por el PESCC con sus correspondientes indicadores, y su aporte

al cumplimiento de uno o más procesos de las áreas de gestión que contempla el programa. (Bustacara, 2018, p. 77).

En consecuencia, los estudios revisados permiten identificar la existencia de una brecha entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos del PESCC, así como con las formas concretas en que estos se traducen en prácticas pedagógicas. Esto no debe entenderse únicamente como un problema de implementación, sino como el resultado de tensiones estructurales entre los discursos, las y los actores, las instituciones y las condiciones del contexto que configuran el campo de la educación sexual.

Por tanto, si bien hay una documentación académica que ha avanzado en la descripción de los fundamentos del PESCC, y de igual forma en el análisis de experiencias de su implementación, persiste un vacío en la comprensión articulada de la interrelación entre los niveles conceptual, normativo y pedagógico, lo que da lugar a tensiones en el marco de las prácticas pedagógicas, hecho que es necesario profundizar en el análisis de estas relaciones, con el fin de comprender la forma en que los lineamientos del PESCC son interpretados y adaptados en los contextos educativos.

1.6. Marco normativo

En Colombia, la educación para la sexualidad se institucionaliza a partir de las definiciones de la Ley 115 de 1994 en su artículo 14 que la define como un campo de enseñanza obligatoria para los niveles de preescolar, básica y media, y el Decreto 1860 de 1994 que reglamenta las áreas de enseñanza, el Proyecto Educativo Institucional y los proyectos pedagógicos en las instituciones educativas. Previamente, en 1993, se había aprobado la Resolución 3353 de 1993 del Ministerio de Educación, la cual orientaba el desarrollo de

programas y proyectos institucionales de Educación Sexual en las instituciones educativas del país.

Al ahondar en las normativas sobre la educación sexual en Colombia, encontramos que se fundamenta en un extenso andamiaje. Este capítulo expone en orden cronológico las principales leyes, decretos, documentos CONPES y directivas que establecen explícitamente la vigencia y obligatoriedad del PESCC, demostrando que su implementación es un mandato legal ineludible para todas las instituciones educativas del país.

Inicialmente con el marco constitucional, los artículos 13, 44, 45 y 67 son importantes para la educación sexual en Colombia porque establecen las bases que permitirán que esta formación se desarrolle con respeto, igualdad y enfoque de derechos. En relación con el artículo 13, habla de la igualdad entre todas las personas, lo que permite promover una educación sexual que respete la diversidad y evite la discriminación. Luego, el artículo 44 protege los derechos de los niños, niñas y adolescentes, incluyendo su derecho a recibir información y educación que les ayude a cuidar su cuerpo y tomar decisiones responsables. En tercer lugar, el artículo 45 reconoce a los jóvenes como sujetos de derechos y destaca la importancia de su formación integral, lo que incluye aprender sobre sexualidad de manera responsable. Finalmente, el artículo 67 señala que la educación es un derecho fundamental y debe contribuir al desarrollo integral de las personas, por lo que la educación sexual hace parte de esa formación necesaria para la vida.

Bajo este último artículo constitucional, en febrero de 1994 se establece la Ley 115 o también llamada Ley General de Educación y en ella, el artículo 13 plantea como objetivo común de todos los niveles educativos, el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a la promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. De forma más explícita, el artículo 14 de esta Ley, señala que en todos los establecimientos

oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de educación preescolar, básica y media cumplir con "la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas y afectivas de los educandos según su edad" (Ley 115 de 1994, art. 14).

Por su parte, en el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, que reglamenta la Ley 115 de 1994, profundiza en cómo debe operacionalizarse la educación sexual. El artículo 36 de este decreto establece de manera explícita que "la enseñanza de la educación sexual se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos comunes a todas las áreas del saber". Esta disposición es crucial porque define la estructura operativa mediante la cual las instituciones educativas deben implementar la educación sexual, no como una materia con horario específico y profesor designado, sino como un proyecto transversal que permea todas las asignaturas y espacios educativos.

Más tarde, el mencionado artículo 14 de la Ley 115, fue modificado por la Ley 1029 del 12 de junio de 2006, la cual es una normativa relativamente corta, pero con un impacto ampliamente significativo al actualizar y redefinir las áreas de enseñanza obligatoria en el sistema educativo del país, en ella se establece de manera categórica que la educación sexual no es una iniciativa discrecional de las instituciones educativas, sino un componente obligatorio del servicio educativo que debe ser diferenciado según los ciclos de desarrollo de los estudiantes.

Con la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 del 8 de noviembre de 2006, también se evidencia el llamado a las instituciones educativas para contribuir desde los entornos escolares a la formación de la comunidad educativa sobre los derechos sexuales y reproductivos, así como en valores, ciudadanía, convivencia y protección de los derechos de la niñez.

En el siguiente año (2007), se incorpora la Ley 1146 que amplió el mandato de la educación para la sexualidad con un énfasis específico en los derechos sexuales y reproductivos, así como en la prevención de la violencia sexual. Aunque esta ley se enfoca principalmente en la protección de menores víctimas de abuso sexual, refuerza la responsabilidad estatal de dirigir la educación sexual en las instituciones educativas de nivel medio y superior, subrayando la necesidad de que los establecimientos educativos implementen proyectos pedagógicos específicos de educación para la sexualidad. La ley establece dos ejes de acción complementarios: estrategias de identificación y prevención de violencia sexual, y la implementación de una cátedra de educación para la sexualidad en niveles medio y superior.

Es en este momento normativo, cuando aparece la estrategia PESCC, resultado de la vinculación del Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en el 2008. Esta alianza, tuvo como objetivo la prevención de problemáticas asociadas a los embarazos adolescentes, infecciones de transmisión sexual (ITS), conductas violentas en las relaciones interpersonales y fomentar el ejercicio pleno de los derechos humanos, reproductivos y sexuales. Todo esto a través de sus tres guías macro de conceptos, pedagogía e implementación, además, en ellas también se resalta importancia de instrumentos internacionales como fundamentos del PESCC, tal como las declaraciones de las conferencias mundiales de Jomtien (1990), Viena (1993), El Cairo (1994) y Beijing (1995); claves porque son base del camino hacia la consolidación del enfoque de derechos humanos, igualdad de género y educación integral.

Ahora bien, continuando con el proceso reglamentario colombiano, en marzo de 2013, aparece la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 que constituye un hito normativo de gran importancia porque crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el

Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, con el cual se integra explícitamente la educación para la sexualidad como componente fundamental del sistema educativo colombiano. El artículo 21 de esta Ley reitera que los establecimientos educativos deben incorporar nuevos direccionamientos en sus Manuales de Convivencia Escolar, garantizando el desarrollo libre, sano, seguro y satisfactorio de la vida sexual, reproductiva y de la convivencia. El Decreto Reglamentario 1965 de 2013 complementa estas disposiciones estableciendo protocolos específicos para la implementación de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en todas las instituciones educativas.

Sumado a lo anterior, en el año 2014 surge un documento orientador llamado *Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar* o *Guía 49*, el cual contiene las pautas de implementación de lo expuesto por la Ley 1620 y el Decreto 1965. La Guía reconoce que muchas problemáticas escolares como el acoso, la discriminación, la violencia de género o la violencia sexual están relacionadas con la manera en que se comprenden y se viven las relaciones afectivas, el cuerpo, la identidad y la sexualidad.

Posteriormente, se compila el decreto reglamentario de 2013 en el Decreto 1075 de 2015, que es el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación en Colombia; en ambos decretos se mantiene la disposición explícita de: “Fortalecer la implementación y evaluación de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía desde preescolar, que correspondan a las particularidades socioculturales del contexto en el que se encuentra el establecimiento educativo” (Cap. II. Artículo 36. Acciones del Componente de Promoción.).

Ahora bien, desde la máxima autoridad nacional de planeación, el Consejo Nacional de

Política Económica y Social (CONPES) quien se encarga de orientar las acciones estatales para abordar los problemas nacionales, se expidió el documento 3673 en el 2010 que, aunque se enfoca en políticas para la prevención del reclutamiento de menores por grupos armados, también reconoce la importancia de la educación en sexualidad como estrategia de promoción de derechos sexuales y reproductivos, mencionando explícitamente al PESCC para el “fortalecimiento de las entidades territoriales certificadas en la capacidad de gestión y acompañamiento a las instituciones educativas en la implementación y sostenibilidad de los Programas Transversales” (p. 39).

Aunque es menos específico que otros instrumentos normativos, el CONPES 3673 demuestra que la educación para la sexualidad ha sido incluida en los planes de política pública nacional a nivel estratégico.

Sin embargo, en el CONPES 147 de 2012 se establecen los lineamientos para prevenir el embarazo en la adolescencia y promover proyectos de vida en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de 6 a 19 años. Este documento operacionalizó la política de educación sexual desde una perspectiva intersectorial y establece que la educación para la sexualidad debe comenzar desde la infancia para capacitar a la población en el ejercicio de su derecho a la autonomía, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como sujetos plenos de derechos.

Dentro de este documento de política pública se reconoce y fortalece el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) como una estrategia clave que debe ser ampliada y aplicada en el sector educativo público y privado para mejorar las prácticas educativas en las instituciones, evidenciando que la política educativa nacional ha priorizado esta temática en sus análisis y recomendaciones.

En el 2014 se incorporó al país la Política Nacional de Sexualidad Derechos Sexuales y

Derechos Reproductivos (PNSDSDR), sin embargo, pese a contemplar literalmente al PESCC, su énfasis realmente fue salud pública y prevención de riesgos, lo que significaba que la educación sexual de forma integral estaba en un segundo punto. Para el año 2015, la sentencia T-478 de 2015 del caso Sergio Urrego, hizo que las instituciones educativas revisaran sus manuales de convivencia para evitar aspectos de discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes y que incorporaran alternativas para fortalecer la convivencia escolar garantizando el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional ha emitido directivas ministeriales, que son actos administrativos o instrucciones formales para impartir directrices, orientaciones o interpretar normas vigentes a sus subordinados o entidades del sector. Su obligatoriedad es técnica y jerárquica: vinculan para el cumplimiento de fines y leyes sin crear normas nuevas.

Es decir, son lineamientos oficiales obligatorios para el sector educativo, en este caso la Directiva 001 del 4 de marzo de 2022, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, emite orientaciones a administraciones departamentales, distritales, municipales y a los establecimientos educativos oficiales y privados para fortalecer acciones pedagógicas para la prevención de la violencia sexual en contextos escolares.

La directiva es especialmente importante porque reitera explícitamente que las secretarías de educación departamentales y municipales deben fortalecer los programas de educación sexual de acuerdo con la edad y el contexto de los estudiantes, identificando al PESCC como un programa clave para prevenir y atender a situaciones de riesgo y vulneración así como un proceso pedagógico planificado e intencional que busca generar ambientes educativos propicios de derechos sexuales y reproductivos que da cumplimiento a los artículos

13 y 14 de la Ley General de Educación, como componente integral de la protección de niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, la estrategia del PESCC no se crea a partir de una ley específica, sino que es el resultado de una problemática en materia de política pública con un marco normativo amplio y se entiende como un instrumento pedagógico para implementar varios aspectos normados del sistema educativo colombiano que buscaba aterrizar la educación sexual como parte de la formación integral.

A manera de cierre, resulta pertinente mencionar el fallido intento del Proyecto de Ley N° 229 del 2021, forma parte de los esfuerzos que buscan consolidar el desarrollo y mejora de la educación sexual en las instituciones públicas y privadas del país. Como aspectos favorables destacamos la búsqueda de actualización de los art 13 y 14 de la Ley 115 de 1994, la inserción obligatoria curricular de la educación sexual en el componente de ética y valores, sin dejar de lado el fortalecimiento de la transversalidad y la incorporación de la formación en educación sexual previa desde las licenciaturas para los futuros docentes. Además, esta iniciativa contemplaba la necesidad de un plan de seguimiento y evaluación para la calidad de la educación sexual impartida en el país, asimismo, la creación de un equipo interdisciplinar para el acompañamiento de las secretarías de educación.

Sin embargo, las tensiones políticas, morales y religiosas alrededor del Proyecto de Ley provocaron su archivo en 2023. Así, frente a la educación sexual no hay unificación normativa y específica, su implementación se mantiene fragmenta en las instituciones educativas. Lo que paralelamente, conduce a tener múltiples lineamientos territoriales como las circulares departamentales, a fin de fortalecer la implementación PESCC en sus jurisdicciones, un ejemplo es la Circular Conjunta 030 del 13 de mayo de 2025 en Boyacá ofreciendo asistencia técnica.

1.7. Marco Teórico

Este apartado desarrolla el marco teórico que sostiene esta investigación, el cual se construyó a partir de una revisión crítica de diversas investigaciones y propuestas teóricas necesarias para comprender los elementos que nos permitan transitar de una educación para la sexualidad meramente discursiva a una práctica pedagógica que sea verdaderamente transformadora, respetuosa de la integridad humana y pertinente según el contexto.

Para ello, se abordan perspectivas teóricas a partir de la articulación de ejes articulación de seis ejes articuladores que surgen de la relación entre el problema de investigación, los objetivos y una revisión preliminar de los documentos de prácticas pedagógicas. En primer lugar, se abordan los enfoques de la Educación para la sexualidad, así como las disputas pedagógicas alrededor de ella; a partir de este eje, se desarrollan el eje de género y el eje de interseccionalidad, el primero entendido como una construcción social y un escenario donde se develan relaciones de poder, y la interseccionalidad comprendida como un lugar donde convergen dos o más factores individuales y sociales de las personas y que devela una complejidad social frente a las formas de violencia que afrontan las personas no sólo alrededor de su género, sino de condiciones como la pertenencia étnico-racial, la clase social o el territorio que habita.

El cuarto eje aborda el enfoque de derechos y la educación en derechos humanos como una relación bidimensional que permite reconocer a NNA y jóvenes como sujetos de derecho y ampliar el sentido de obligatoriedad de la garantía de derechos por parte del Estado, de la mano con el eje de construcción de paz y ciudadanía ya que la educación para la sexualidad contribuye a la formación de sujetos críticos capaces de participar de los procesos de transformación social.

Finalmente, se aborda el currículo y la transversalización del saber como eje articulador para direccionar las formas de implementación de la educación para la sexualidad, desde una perspectiva crítica que permita develar y comprender sus implicaciones institucionales y pedagógicas.

Educación para la sexualidad: enfoques y disputas pedagógicas

La educación sexual (ES) históricamente ha sido un campo donde se han generado disputas conceptuales, pedagógicas y políticas ya que en él confluyen enfoques y conocimientos biomédicos, psicológicos, morales, religiosos, sociales y culturales. En América Latina, particularmente en el caso colombiano, su desarrollo ha estado marcado por enfoque predominantemente preventivos y biologicistas, los cuales están centrados en la reproducción, el control de riesgos y la regulación de la conducta, lo cual ha limitado su potencial formativo y su articulación con procesos de construcción de ciudadanía y reivindicación de derechos (Vélez & Santamaría, 2023).

En respuesta a esas limitaciones, en las últimas décadas emerge la idea de una educación para la sexualidad, desde la cual se concibe la sexualidad como una dimensión del ser humano que está atravesada por diversos factores como las relaciones de poder, el género o la pertenencia étnico-racial; desde este enfoque, la sexualidad no se reduce a una dimensión biológica ni comportamental, sino que involucra aspectos identitarios, afectivos, éticos y políticos que se construyen a partir de interacciones con otras personas y con el contexto (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2014).

Por otra parte, desde la mirada de los derechos humanos, la educación para la sexualidad se vincula al reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos como derechos

fundamentales y, por lo tanto, con la obligación del Estado de garantizar procesos educativos que permitan su ejercicio informado y libre. En ese sentido, y siguiendo a Ronconi et al. (2023) la Educación Sexual Integral (ESI) ha sido definida por organismos internacionales como un enfoque educativo sistemático y progresivo que logra articular dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y corporales de la sexualidad, basado en evidencia científica y orientado a fortalecer la toma de decisiones responsables, buscando el bienestar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

A su vez, Vélez y Santamaría (2023), a partir de una revisión de literatura regional, exponen que en muchas escuelas de América Latina persisten enfoques moralizantes, heteronormativos y basados en el miedo, los cuales resultan pedagógicamente ineficientes y reproducen estereotipos de género y formas de exclusión que entran en contradicción con los principios de la educación sexual

a través de las investigaciones se puede apreciar el avance en materia de políticas públicas de ES en América Latina, sin embargo, según lo analizado, todavía hace falta un importante recorrido para hacer realidad en varios países de la región estas políticas; es decir, aún no se observa una verdadera implementación de los discursos escritos en los textos oficiales de cara a la realidad y las necesidades de formación de los jóvenes latinoamericanos en materia de sexualidad (Vélez & Santamaría, 2023, p. 20).

Esas tensiones también se expresan en la práctica docente, pese a la existencia de lineamientos y orientaciones, la educación para la sexualidad suele desarrollarse mediante acciones fragmentadas, extracurriculares o que dependen de la voluntad particular de las y los docentes, indicando una débil apropiación pedagógica de sus fundamentos conceptuales y políticos (Cortés et al., 2016; Movilla, 2021).

Desde perspectivas pedagógicas críticas, la educación para la sexualidad es entendida como un proceso formativo que debe ir más allá del currículo, con lo que concuerda Unda (2023), quien destaca que al abordar la sexualidad como un derecho humano implica promover estrategias didácticas inclusivas que partan de enfoques de género, diversidad e interculturalidad

La educación integral de la sexualidad constituye un proceso sistemático y planificado que tiene como propósito contribuir a la salud sexual y reproductiva de la niñez y la adolescencia desde un enfoque de derechos y una visión holística dirigida al desarrollo personal y social saludable en lo espiritual, psíquico y corporal (Unda, 2023, p. 2).

En coherencia con este marco, para el caso colombiano, el PESCC se inscribe en esta apuesta por una educación para la sexualidad vinculada al ejercicio de derechos humanos y al desarrollo de competencias ciudadanas; sin embargo, su implementación ha puesto de manifiesto la distancia existente entre los fundamentos conceptuales del programa y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las instituciones educativas, revelando tensiones asociadas al currículo, la transversalización y el mismo rol de las y los docentes (Cortés et al., 2016; Movilla, 2021).

En conclusión, la educación sexual o educación para la sexualidad constituye un campo complejo donde tienen lugar marcos normativos, disputas pedagógicas y diversas prácticas pedagógicas, por lo que analizarla desde un enfoque de derechos humanos, género e interseccionalidad permite comprender los avances discursivos en esta materia, y también las resistencias y limitaciones que han surgido a partir de su implementación.

Definición y naturaleza del género

El género no es un hecho natural ni biológico, sino una categoría explicativa de la construcción social, simbólica e histórico-cultural sobre la base de la diferencia sexual. Mientras que el sexo se refiere a los rasgos fisiológicos y biológicos heredados, el género es una construcción que se adquiere a través del aprendizaje cultural (Hernández, 2006; Lagarde, 1996).

Esta categoría se define como una teoría amplia que abarca hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos a los fenómenos históricos contruidos en torno al sexo, presentes en la política, la cultura y las relaciones sociales (Lagarde, 1996). Según Benhabib, el género es el proceso histórico y social de constitución de diferencias, cuestionando incluso la oposición rígida entre naturaleza y cultura (Benhabib citada por Lagarde, 1996).

La construcción social del género implica que las diferencias sexuadas se han configurado a lo largo de la historia mediante un conjunto de creencias, rasgos, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres. Este constructo tiene como principal aportación el cuestionamiento de la jerarquización y desigualdad de poder existente entre géneros, así como la visibilización de la reproducción de estas desigualdades en distintos ámbitos de la vida social, siendo la escuela uno de los espacios más significativos para su perpetuación o deconstrucción.

Hernández (2006), expone que la categoría de género es multidimensional y permite analizar la síntesis histórica entre diversos factores:

- **Dimensión Biológica:** Se construye en torno a los cuerpos y la sexualidad, asignando significados culturales al bimorfismo sexual.
- **Dimensión Económica:** Se manifiesta en la división sexual del trabajo, donde se

asignan actividades de reproducción social al género femenino y de producción visible al masculino.

- **Dimensión Psicológica y Subjetiva:** El género es parte estructurante de la autoidentidad y la subjetividad de cada persona. Se configura a través de la socialización y los discursos de poder que dictan cómo sentir, pensar y actuar.
- **Dimensión Social:** Incluye las normas, deberes, prohibiciones y tabúes que las instituciones (familia, escuela, iglesia) se encargan de reproducir para mantener el orden social genérico.
- **Dimensión Política:** Refiere al reparto de poderes y oportunidades en todos los ámbitos de la vida.

En esa misma línea, Butler (2009) distingue entre dos ideas relacionadas pero diferentes: afirmar que “el género es una performance” y decir que “el género es performativo”. La primera expresión se refiere a las acciones y comportamientos que realizamos para mostrarnos ante la sociedad como pertenecientes a un determinado género, generalmente dentro del esquema binario de mujer u hombre. En cambio, cuando se habla de que el género es performativo, se alude a los efectos sociales y normativos que esas actuaciones generan, es decir, a cómo esas prácticas terminan consolidándose y funcionando como normas que regulan la forma en que las personas deben expresar su género. Esta distinción es crucial para comprender que el género funciona como un dispositivo de poder que asigna deseos, funciones y posiciones sociales determinadas.

Las teorías de género contemporáneas como las mencionadas por Butler (2009) o el feminismo decolonial que expone Lugones (2008) donde cuestionan el sesgo eurocéntrico presente en gran parte del feminismo hegemónico y plantean el concepto de “colonialidad de

género” para explicar cómo el colonialismo moderno configuró jerarquías raciales y de género profundamente articuladas. Desde esta mirada, el sistema colonial/moderno de género racializó y deshumanizó a los pueblos indígenas y afrodescendientes, imponiendo un orden heterosexista que redefinió qué cuerpos podían ser reconocidos legítimamente como hombres o mujeres.

De manera qué, teniendo en cuenta lo anterior, se revelan que esta categoría analítica no puede reducirse a una variable descriptiva o a un conjunto de roles sociales diferenciados. El género emerge como un sistema complejo de relaciones de poder, prácticas performativas y construcciones identitarias que se configuran en la intersección con otras categorías de diferencia como raza, clase, sexualidad y capacidad. La perspectiva interseccional, en particular, exige abandonar aproximaciones aditivas o unidimensionales para adoptar marcos analíticos que reconozcan "la multidimensionalidad y complejidad de las categorías de diferencia y la incapacidad de priorizar o jerarquizar categorías" (Hankivsky, 2014 citado en Lahiri-Dutt, 2024, p. 18).

En este marco, el enfoque de género aplicado a los contextos escolares parte del reconocimiento de que las desigualdades entre hombres, mujeres y personas con identidades y expresiones de género diversas no derivan de diferencias naturales o biológicas, sino de construcciones sociales, culturales e históricas que organizan las relaciones de poder en la sociedad. El género, entendido como una categoría analítica compleja, permite evidenciar cómo normas, expectativas, estereotipos y prácticas institucionales influyen en la distribución desigual de oportunidades, reconocimientos y formas de participación dentro de la escuela. A su vez, desde una perspectiva interseccional, estas desigualdades no operan de manera aislada, sino que se entrecruzan con otras categorías de diferencia como la raza, la clase social, la sexualidad, el territorio o la capacidad, generando experiencias diversas de exclusión, discriminación o

privilegio entre los sujetos escolares.

En consecuencia, incorporar esta perspectiva en el ámbito educativo implica superar visiones reduccionistas del género como simple diferencia entre hombres y mujeres, para comprenderlo como un sistema dinámico de relaciones sociales y simbólicas que atraviesa la convivencia, el currículo, las prácticas pedagógicas y la cultura institucional. Esto exige revisar críticamente los discursos y mecanismos mediante los cuales la escuela reproduce jerarquías sociales, así como fortalecer estrategias orientadas al reconocimiento de la diversidad, la prevención de violencias basadas en género y la garantía de trayectorias educativas dignas para todas las personas. De este modo, la escuela puede consolidarse como un espacio fundamental para la construcción de ciudadanía democrática, justicia social e inclusión.

Interseccionalidad: la complejidad de las desigualdades sociales

El concepto de interseccionalidad, acuñado por Crenshaw (1989) surge como una herramienta analítica para comprender la manera en que múltiples formas de opresión (clase, género, pertenencia étnico-racial, orientación sexual) se entrecruzan, generando experiencias únicas de discriminación. La propuesta de Crenshaw parte de constatar que las desigualdades no actúan de manera aislada ni se suman mecánicamente, sino que se combinan y se potencian en formas específicas de acuerdo con el contexto y a las trayectorias de vida de las personas.

Desde esta perspectiva, la interseccionalidad permite visibilizar que las relaciones de poder son complejas y que violencias como el racismo o el sexismo no afecta de igual modo a hombres y mujeres racializadas, cuestionando así enfoques universales y homogeneizantes y mostrando que las opresiones se entrelazan. Autoras como Parella (2003), han desarrollado la noción de *triple discriminación*, refiriéndose a la interacción entre género, étnica y clase social

en la vida de mujeres migrantes y trabajadoras y desde este planteamiento se ha evidenciado que las desigualdades coexisten y se refuerzan mutuamente, generando exclusión y precariedad.

Retomando esta idea, en América Latina encontramos a Viveros (2016) quien propone una aproximación situada a la interseccionalidad, reconociendo que las relaciones de dominación se entrecruzan de manera específica en los contextos latinoamericanos. Su planteamiento enfatiza la necesidad de descolonizar el concepto, incorporando las experiencias históricas de racismo, sexismo y clasismo en la región, y resalta la idea de la interseccionalidad como herramienta analítica para visibilizar y cuestionar múltiples formas de desigualdad.

De manera complementaria, Aguirre (2023) examina la producción académica sobre intersexualidad y derechos humanos en la región, mostrando la forma en que la interseccionalidad cuestiona los esencialismos de sexo y género y plantea desafíos para las políticas públicas. Por su parte, Ronconi et al. (2023) analizan la normativa de educación sexual integral en quince países latinoamericanos, identificando la necesidad de incorporar enfoques interseccionales para garantizar estándares de igualdad y diversidad en la implementación de políticas educativas.

Asimismo, Amézquita y Trimiño (2020), resaltan la importancia de la interseccionalidad en las pedagogías para la paz, al reconocer que las violencias no se explican únicamente por el género, sino también por la interacción con otras categorías como la clase social, étnica, territorio, edad y orientación sexual. Este planteamiento permite superar visiones reduccionistas y reconocer la diversidad de experiencias de opresión, pero también de resistencia.

Finalmente, investigaciones recientes en derechos humanos y educación (Instituto de Derechos Humanos de Cataluña, 2021; Mojica, 2024) muestran que la interseccionalidad es una

herramienta crítica para diseñar políticas públicas inclusivas y garantizar una sociedad realmente igualitaria; en ese sentido, la interseccionalidad se convierte en un marco indispensable para pensar los procesos de educación para la sexualidad, ya que permite reconocer que el acceso a derechos sexuales y derechos reproductivos está condicionado a la interacción de distintos factores sociales y culturales y a ello deben responder las políticas educativas.

El enfoque de derechos en la educación y educación en derechos humanos

El enfoque de derechos humanos puede definirse como una perspectiva de análisis y de acción que utiliza el derecho internacional como marco conceptual que orienta el diseño, la implementación y la evaluación de políticas de desarrollo y políticas públicas, entendiendo a las personas como titulares derechos y a su vez, al Estado como portadores de obligaciones (Abramovich, 2006; Pérez et al., 2012). En términos históricos, el enfoque de derechos, se consolidó en la década de los 90 como resultado de la vinculación de la teoría de derechos humanos, la crítica a los modelos de desarrollo tradicional y debates sobre justicia social y democracia (Nyamu-Musembi & Cornwall, 2004).

Los estudios sobre desarrollo como los mencionados y compilados por Andreassen y Marks (2010), muestran que el desarrollo vinculado al derecho humano articula con las preocupaciones de los ámbitos jurídicos, económicos, sociales frente a la desigualdad, pobreza y gobernanza. En América Latina, este enfoque se vincula además con el constitucionalismo social y con procesos de ampliación de la ciudadanía social en contextos de transición democrática y reformas (Pérez, et al., 2012).

Ahora bien, concebir la educación en clave de derechos humanos implica reconocer a

quienes participan en los procesos educativos (especialmente niños, niñas, adolescentes y jóvenes) como sujetos titulares de derechos y no como simples beneficiarios de políticas públicas o programas institucionales. Este enfoque, como señala Solís (2003), implica superar visiones asistenciales o tecnócratas de la educación para materializar principios como la dignidad humana o la igualdad, que son principios que orientan las políticas, la gestión escolar y las mismas prácticas pedagógicas. En esa misma línea, Carballada (2016) señala que el abordaje desde este enfoque permite

la superación de la consideración de las personas como meros “beneficiarios” de programas sociales asistenciales, para que éstos sean conceptualizados como titulares plenos e integrales de derechos cuya garantía es responsabilidad del Estado y donde su expresión es la aplicación y no el enunciado. (Carballada, 2016, p. 2).

Para Rodino (2009) el hecho de que la educación se piense en clave de derechos está atravesado por dos dimensiones; por un lado, concebir la educación en sí misma como un ejercicio de un derecho humano y, por otro lado, concebir la educación como un medio para la formación de sujetos capaces de conocer, ejercer y exigir sus derechos. Esta doble dimensión resulta relevante en el análisis de políticas educativas ya que permite problematizar sobre el acceso al sistema educativo y también sobre la pertinencia o el sentido de los procesos formativos que se desarrollan dentro de él.

La educación entendida en estas dos dimensiones no sólo es una práctica incluyente (es decir, que en sí misma incluye) sino también una práctica constructora de inclusión social (es decir, que genera más inclusión en todos los ámbitos de la vida en comunidad: laboral, económico, político, cultural, etc.). (Rodino, 2009, p. 204).

Ahora bien, son varias las implicaciones pedagógicas e instituciones que tiene la

educación con enfoque de derechos, ya que no sólo se reduce a declarar principios, sino que debe estar basado en la determinación de prácticas verificables y mecanismos de exigibilidad. En ese sentido, la escuela debe convertirse en un espacio donde se prevenga la discriminación y la violencia y que garantice la participación, la protección y la dignidad humana, lo cual también implica reconocer a los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) como sujetos y titulares de derechos y no como simples sujetos de protección, lo que pone un reto y es la superación de la concepción utilitarista de la educación y de los derechos

Se reconocen derechos de NNA para un fin ulterior, que “invisibiliza” casi siempre un derecho presente. Se valora el derecho a la educación para que “lleguen a ser ciudadanos de bien”, el derecho a la salud para “que crezcan sanos”, el derecho a participar “con el fin de que aprendan cómo ejercer sus derechos al llegar a la mayoría de edad de forma responsable”. Incluso es un lugar común decir que NNA son “el futuro del país”.
(González, 2012, p. 119).

Este enfoque cobra relevancia cuando se articula con los derechos sexuales y reproductivos, entendiendo que estos son también derechos humanos. Tal como lo plantea la organización Ipas LAC (2021) estos derechos garantizan la posibilidad de tomar decisiones libres, informadas, autónomas y responsables sobre la vida sexual y reproductiva y, en el caso de NNA, el enfoque de derechos obliga a los Estados y a las instituciones educativas a garantizar el acceso a información científica y a servicios adecuados, sin que la edad sea un impedimento para esto.

En esta misma línea, los convenios internacionales refuerzan esta obligación estatal, como por ejemplo la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de la ONU (1995) y el Consenso de Montevideo (2013), donde se establece que la educación y la

información en salud sexual y reproductiva son componentes esenciales. Desde este marco, programas como el PESCC se sustentan en un enfoque que busca trascender modelos preventivos, biologicistas o moralizantes en la educación sexual.

No obstante, investigaciones como las de Fernández y Tabares (2024), desde una revisión sistemática de estudios latinoamericanos, muestran que el enfoque de derechos suele permanecer en el plano normativo y discursivo, sin consolidarse realmente en las prácticas pedagógicas cotidianas. En el caso colombiano, Franco (2022) señala que, aunque existe una amplia producción normativa y programática en torno a la educación en derechos humanos, aún se evidencian brechas significativas en su verdadera apropiación curricular, institucional y docente.

Mientras el enfoque de derechos humanos orienta las políticas, programas y decisiones institucionales, la educación en derechos humanos se refiere específicamente a procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al conocimiento y el ejercicio de los derechos (Valencia y Aravena, 2022). Confundir estas dos categorías podría llevar a una reducción del enfoque de derechos a acciones formativas aisladas sin impacto estructural en la vida escolar, pero este no es el único riesgo, ya que, desde perspectivas críticas latinoamericanas, se advierte que la implementación del enfoque de derechos en educación enfrenta resistencias culturales, pedagógicas y políticas.

En ese sentido, Rodríguez et al. (2022) plantean que, en algunos contextos, el discurso de derechos humanos ha sido incorporado de manera acrítica, reproduciendo lógicas universalistas que no están en sintonía con las realidades sociales, territoriales y culturales de las comunidades educativas. Es así que, el enfoque de derechos humanos en la educación entiende la escuela como un espacio orientado a garantizar derechos y reconocer a los estudiantes como sujetos con dignidad, participación y autonomía. En la educación sexual, este enfoque busca superar visiones

centradas solo en la prevención o el control, promoviendo procesos formativos que favorezcan decisiones libres, informadas y responsables sobre la sexualidad. No obstante, aunque existen avances normativos e institucionales, todavía persisten diferencias entre el discurso y las prácticas escolares, lo que evidencia la necesidad de fortalecer su aplicación de manera crítica y contextualizada en las comunidades educativas.

Construcción de paz y ciudadanía en educación

La construcción de ciudadanía en el ámbito educativo se concibe como un proceso formativo que busca desarrollar capacidades críticas en las y los sujetos en formación, que sean capaces de participar en la vida democrática y de actuar colectivamente ante algún tipo de injusticia o vulneración de derechos. Desde esta perspectiva, la ciudadanía no se limita a la simple pertenencia a una comunidad, sino que implica tener la capacidad de convivir en la diversidad, tratar los conflictos de una manera pacífica y asumir un rol activo en los procesos democráticos (Cruz, 2022; Mejía, 2024).

Autores clásicos como Marshall (1950) establecieron una tipología de derechos civiles, políticos y sociales que sentó las bases para lo que se asumía que era la ciudadanía en la modernidad. Sin embargo, el enfoque liberal y eurocéntrico de esta teoría ha sido cuestionado por autores contemporáneos que amplían la idea de ciudadanía hacia dimensiones culturales, emocionales y de reconocimiento (Turner, 1990; Isin & Turner, 2002; Dagnino, 2003). Estas perspectivas nos permiten comprender la ciudadanía más allá de un estatus jurídico, como una práctica social y política que se construye en la interacción social y en el conflicto.

Desde una perspectiva filosófica, Cortina (1997, 2010) concibe la ciudadanía como un concepto mediador entre justicia y pertenencia, integrando la racionalidad ética con el sentimiento de comunidad. La propuesta de Cortina de “ciudadanía moral” resalta la necesidad

de formar sujetos capaces de reconocer al otro y la otra, además asumir responsabilidades colectivas, entrando el diálogo con el enfoque de capacidades de Nussbaum (2011) quien enfatiza en la dignidad y la agencia como fundamentos de una vida realmente democrática.

En América Latina, García (1995) analiza la ciudadanía desde la cultura y el consumo, evidenciando que los sujetos construyen sentidos de pertenencia más allá de los marcos institucionales, mientras que Dagnino (2007) incorpora la noción de “ciudadanía cultural”, entendida como la disputa por significados y derechos en contextos de desigualdad, mientras que autores como. Estas perspectivas críticas nos permiten ampliar la comprensión de la ciudadanía hacia dimensiones simbólicas y culturales, que son aspectos fundamentales en sociedades marcadas fuertemente por la diversidad.

En ese sentido, la ciudadanía crítica se convierte en un pilar para la transformación social, como nos señala Nos Aldás (2002) al considerar que la educación ciudadana debe cuestionar las estructuras de poder y promover una ética para el cuidado, basada en la responsabilidad colectiva, por eso para el ámbito educativo propuestas como la de Freire (2005) y Jares (2012) destacan la escuela como un espacio clave para la formación de sujetos democráticos y su emancipación.

Ahora bien, cuando hablamos de construcción de ciudadanía (sobre todo en sociedades altamente diversas y en conflicto como Colombia) es imperativo considerarla como un camino hacia la construcción de paz, la cual podemos definir como un proyecto ético y político que busca transformar dinámicas de violencia mediante procesos que estén orientados a la justicia social y la reconciliación (Cruz, 2022). En Colombia, este horizonte se institucionaliza con la Ley 1732 de 2014, que crea la Cátedra de la Paz como asignatura obligatoria para promover espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible

(Congreso de Colombia, 2014).

Siguiendo a Galtung (2003) la paz no sólo implica la ausencia de violencia directa sino también la eliminación de una violencia estructural y cultural es en este sentido donde la ciudadanía crítica se convierte en una condición necesaria para esa “paz positiva” ya que fomenta la participación reflexiva y democrática de las personas en los procesos de transformación social. Isin y Turner (2007) aportan también la noción de “ciudadanía insurgente”, que enfatiza la acción de aquellos sujetos que desafían las normas establecidas para generar nuevas formas de participación.

Por su parte, Amézquita y Trimiño (2020), proponen que toda pedagogía para la paz debe estar atravesada por la perspectiva de género y la interseccionalidad, pues “una cultura de paz debe hacer parte de la educación y la formación ciudadanas” (p. 82), en diálogo con las múltiples formas de opresión que viven mujeres, comunidades LGBTIQ+, pueblos racializados y sectores empobrecidos; así, la paz se entiende como una consecuencia de una ciudadanía crítica e inclusiva que reconoce y enfrenta las desigualdades históricas.

A partir de estas propuestas teóricas, entendemos que la construcción de ciudadanía y su proyección hacia la paz deben vincularse estrechamente con una educación para que la hablar de sexualidad también sea crítico e inclusivo, que no sólo se encargue de transmitir conocimientos, sino que forme personas capaces de convivir en la diversidad, de reconocer esas múltiples desigualdades y que se comprometan a participar en escenarios de transformación social.

Perspectivas sobre el currículo y la transversalización del saber

Las concepciones sobre currículo han experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia, partiendo desde enfoques técnicos centrados en la planificación y la

eficiencia, hasta las perspectivas que reconocen su carácter dinámico, contextual y social. Una de esas primeras formulaciones es la de Bobbitt (1918), quien concibe el currículo como un conjunto de experiencias planificadas que están orientadas a preparar al individuo para desempeñar ciertas funciones en la sociedad, mientras que Tyler (1949) consolidó un modelo técnico basado en objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación, orientado a la medición de resultados.

Posteriormente, Dewey (1938) introdujo la idea de la educación como experiencia democrática, situando el currículo en la interacción entre el sujeto y su entorno. Taba (1962) y Stenhouse (1975) ampliaron esta visión al reconocer el papel activo que cumple la figura del docente y la investigación en la misma práctica pedagógica lo que conlleva a la construcción de currículos flexibles y contextualizados.

Las posturas críticas de la educación y el currículo profundizan este cuestionamiento al evidenciar que este no es neutral, sino que está atravesado por relaciones de poder, como lo propone Freire (2005), quien concibe la educación como una praxis liberadora orientada a la transformación social en la que los sujetos desarrollan una conciencia crítica sobre su realidad, y además en su texto *Pedagogía del Oprimido* dice que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (p. 92), lo cual refleja el carácter colectivo que tenía el proceso educativo para el autor brasileiro.

En esa misma línea, Apple (1979), sostiene que el currículo nunca es neutral, sino que está atravesado por relaciones de poder que determinan los conocimientos que pueden ser considerados apropiados o legítimos dentro de la escuela. Y siguiendo esta idea, Giroux (1983), plantea que el currículo debe entenderse como un campo en disputa cultural en el cual se configuran identidades, valores y formas de expresión ciudadana, y concibe la educación como

un espacio de reproducción de estructuras sociales.

Asimismo, Gramsci (1984) también advierte sobre la necesidad de considerar esta hegemonía cultural, la cual es producto de la imposición de valores, creencias y concepciones morales por parte de un sector de la sociedad, que posteriormente termina por convertirse en el sentido común, es decir, en ideas legitimadas e incuestionables, así es que, en los contextos territoriales y escolares percibimos una marcada hegemonía que se expresa en las visiones conservadoras o normativas sobre el cuerpo, la sexualidad y el género, pese a que, desde el discurso se promueva la inclusión y la diversidad. Entonces, la educación sexual y su estructura curricular y transversal, se enfrenta a esa disputa cultural, donde las instituciones educativas pueden reafirmar o cuestionar dichas hegemonías y esto dependerá del papel crítico de la comunidad educativa y por supuesto de los agentes encargados de la implementación.

También desde esta perspectiva crítica, McLaren (1989), propone que el currículo puede leerse como un texto político que debe ser interpretado de manera crítica, debido a que en él se plasman ideologías y visiones del mundo, por lo que la escuela se configura como un espacio en donde se reproducen subjetividades y se disputan sentidos sobre la misma realidad social como la concepción sobre la equidad o la justicia social.

En coherencia con estas perspectivas, la transversalización emerge como una estrategia pedagógica que busca superar la fragmentación del conocimiento y promover procesos de formación integrales, a partir de temas globales que permitan integrar problemáticas sociales relevantes en el currículo, evitando un abordaje aislado y favoreciendo la comprensión compleja de la realidad (Torres, 1994).

Por su parte, Coll (1994), sostiene que el currículo debe orientarse a la formación de

competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes, favoreciendo la incorporación de temas transversales. De manera complementaria, Morín (1999) plantea la necesidad de superar la fragmentación disciplinar mediante un pensamiento complejo que permita comprender la realidad en su multidimensionalidad, lo cual pasa por articular saberes y problemáticas en los procesos educativos.

Incluso organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015) han promovido la inclusión de ejes transversales como los derechos humanos, la educación para la paz o la formación ciudadana, como componentes esenciales en la educación. En su conjunto, estas perspectivas nos llevan a reforzar la idea de que la transversalización no responde solamente a una estrategia pedagógica sino a una necesidad que consiste en formar sujetos capaces de comprender las problemáticas sociales y actuar frente a ellos, sobre todo en un contexto volcado hacia la educación con enfoque de derechos y que promueva una cultura de paz.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Perspectiva epistemológica y método de investigación

En el panorama de la investigación social, Ragin (2007) expone que todo proceso de generación de conocimiento busca mínimamente interpretar o explicar, a través de métodos cuantitativos o cualitativos que tienen objetivos diferentes sobre los fenómenos sociales, y que pretenden construir representaciones sociales de la realidad, por medio de ese conjunto de ideas que llamamos teorías, en un lenguaje con pretensión científica.

En cuanto a los fines de la investigación cualitativa, Ragin (2007) nos plantea los siguientes: a) dar voz a aquellos grupos sociales que son marginados, es decir, que quizá por factores políticos o económicos no llegan a ser escuchados y se invisibilizan; b) la interpretación de fenómenos culturales e históricamente relevantes, para la comprensión de la situación actual y como devenir en hechos futuros, lo cual depende de la persona investigadora, por lo que hay múltiples interpretaciones que sirven como insumo panorámico para otras investigaciones; c) hacer progresar la teoría, construyendo nuevas ideas, yendo más allá de lo que ha sido investigado hasta el momento.

Por su parte, Hernández y Mendoza (2018) plantean que “la ruta cualitativa resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado.” (p. 9).

Teniendo en cuenta estas referencias, el presente trabajo de investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y se realiza a partir del método de análisis documental, considerando para esto varias fases: la revisión y selección de los textos, la categorización de estos a partir de categorías iniciales planteadas en la formulación del problema, y la posterior interpretación de

los hallazgos. Frente a esto, Peña y Pirela (2007) concluyen que:

La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información (Peña & Pirela, 2007, p. 59).

Además, se desarrolla bajo una perspectiva epistemológica hermenéutica, reconociendo el carácter interpretativo del conocimiento social y la necesidad de analizar y reflexionar sobre las orientaciones institucionales, reconociéndolas como prácticas de poder y de reproducción. Quintana y Hermida (2020), examinan la relación de las personas que hacen investigación hermenéutica para crear nuevos conocimientos y en esa vía caracterizan teóricamente el campo a partir de diversos aportes teóricos

El campo de la hermenéutica se desarrolló como un esfuerzo para lograr modos históricos y humanísticos del entendimiento (Paterson & Higgs, 2005). Pero la hermenéutica no se limita a un conjunto de instrumentos y técnicas para la explicación de textos, sino que intenta ver el problema dentro del horizonte general de la interpretación misma. De esta manera, su foco de atención es doble: (i) el hecho de la comprensión de un texto y (ii) qué significan la interpretación y la comprensión (Palmer, 1969). (Quintana & Hermida, 2020, p. 76).

Desde este enfoque, no limitamos el trabajo a la descripción del contenido de los textos, sino que buscamos identificar e interpretar esas tensiones y contradicciones internas que se

producen entre el discurso normativo e institucional y las realidades en las que se deben aplicar las orientaciones.

Para la aplicación del método del análisis documental hemos determinado, además, las siguientes dimensiones que permitirán profundizar en el proceso de interpretación: una dimensión conceptual, que nos permita identificar las definiciones y enfoques que están presentes en los documentos; una dimensión pedagógica que se concentra puntualmente en las propuestas de formación docente y su aplicabilidad en el aula; y una dimensión normativa que se refiere al análisis de las normas, lineamientos, políticas, leyes y discursos institucionales que regulan u orientan los procesos educativos.

Esta diferenciación toma como base de aplicación la propuesta de Flick (2007) de comparación basada en criterios de los enfoques

El primero es el grado en el que se toman precauciones en cada método para garantizar la suficiente apertura a la especificidad del texto individual con respecto tanto a sus aspectos formales como a su contenido. Un segundo criterio es el grado en el que se toman precauciones para garantizar un nivel suficiente de análisis estructural y profundo al tratar con el texto y el grado en el que estas estructuras se hacen explícitas. Criterios adicionales para una comparación son la contribución de cada método al desarrollo del método de interpretación de textos en general, y los campos principales de aplicación para los que se crearon o en los que se utilizan. (Flick, 2007, p. 229)

Por su parte, Bowen (2009) destaca el análisis documental como herramienta para complementar y triangular datos en estudios cualitativos. La autora señala dos instrumentos esenciales que están contemplados en el presente trabajo de investigación: fichas de análisis de

contenido y matrices de categorización, mediante los cuales es posible registrar, sintetizar y organizar información de documentos relevantes. Asimismo, Bolívar (2002) enfatiza que el análisis documental facilita la reconstrucción de contextos y discursos y no es una etapa técnica fría, sino un proceso hermenéutico - interpretativo. El autor sostiene que, cuando analizamos un documento escrito por alguien (una carta, un diario, una memoria escolar, etc.), no estamos extrayendo "datos", estamos dialogando con la voz del autor y propone instrumentos tales como protocolos de análisis temático y esquemas de registro sistemático, esenciales para identificar patrones en relatos y documentos pedagógicos (Bolívar, 2002).

Por lo tanto, el método de análisis documental resulta central en esta investigación porque permite comprender de manera rigurosa y crítica las tensiones epistemológicas y pedagógicas presentes en las orientaciones del MEN sobre paz, género e interculturalidad, a partir del estudio sistemático de las fuentes normativas y académicas existentes. Al organizar, clasificar e interpretar los documentos, este método posibilita identificar convergencias, vacíos y contradicciones que no son evidentes en una lectura aislada de cada texto, aportando una visión de conjunto sobre el campo de la formación ciudadana y los derechos humanos en Colombia. Sus alcances se expresan en la capacidad de reconstruir el estado del arte, delimitar los fundamentos conceptuales del PESCC y generar nuevas lecturas críticas que nutran propuestas pedagógicas transformadoras y articuladas con una escuela crítica, intercultural y comprometida con la justicia social.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

En todos los momentos de la investigación se realizó un proceso de búsqueda, selección y recopilación de fuentes relevantes para el problema de investigación, que incluyó consulta de artículos científicos, informes institucionales, documentos normativos (leyes, decretos,

resoluciones, entre otros), documentos orientadores instituciones y trabajos de investigación académica. Todos estos documentos fueron seleccionados a partir de criterios de pertinencia temática y relevancia para el problema de investigación.

Además, desde la perspectiva hermenéutica, se realizó una lectura analítica y crítica para llegar a una comprensión profunda de los textos, lo cual nos permitió identificar elementos como las categorías conceptuales, enfoques teóricos, fundamentos normativos y posicionamientos discursivos y epistemológicos, así como la relación entre algunos de ellos.

Con base en la lectura se realizó un proceso de categorización de la información, organizando los datos en función de las categorías previamente definidas: educación sexual, construcción de ciudadanía, interseccionalidad, enfoque de derechos, derechos sexuales y reproductivos y currículo, pero también de otras categorías emergentes o subcategorías.

Para la aplicación de estas técnicas se emplearon los siguientes instrumentos:

1. Matriz 1. Estado de la Cuestión. Esta primera matriz se diseñó con el propósito de reconstruir el estado del arte y ubicar los antecedentes sobre la educación para la sexualidad y la implementación del PESCC en Colombia. En ella se consignó la información técnica de cada documento analizado (título del documento, autor o autora, año de publicación, tipo de documento, resumen, problema de investigación, objeto, perspectiva epistemológica y teórica, metodología implementada y conclusiones). Pero, además, incluimos en esa matriz tres columnas esenciales que permitieron la clasificación de las fuentes a través de tres preguntas que le hacíamos a cada documento para determinar el grado de relación con el problema de investigación: ¿Cómo analiza los fundamentos conceptuales de las Guías?, ¿Cómo

analiza los fundamentos pedagógicos de las Guías?, ¿Cómo analiza los fundamentos normativos de las Guías?

2. Matriz de Anexo. Marco Normativo. Su construcción responde a la necesidad metodológica de sistematización documental para organizar, categorizar y analizar de manera minuciosa el corpus jurídico normativo que fundamenta y contextualiza el PESCC. Esta herramienta permite una lectura estructurada de la realidad normativa para reducir la complejidad de esta. En consecuencia, la revisión del panorama normativo de la Educación Sexual que concierne al PESCC, cumple doble función, para la caracterización y para el análisis crítico en cuanto a los fundamentos de formulación inicial de las guías y la evolución regulatoria posterior.
3. Matriz 2. Marco Teórico. La segunda matriz se orientó a la organización de las categorías analíticas centrales. Cada fila correspondió a un texto, a partir del aporte conceptual clave de acuerdo con el problema de investigación. Esto nos permitió integrar perspectivas clásicas con desarrollos teóricos recientes y nos facilitó la construcción de un mapa de referencias teóricas fundamentales para la investigación, incluso a partir de la articulación de enfoques europeos y norteamericanos con aportes latinoamericanos y nacionales.
4. Tabla de caracterización de Guías PESCC. Con este instrumento buscamos darle cumplimiento al Objetivo 1, identificando los componentes conceptuales, pedagógicos y normativos de cada una de las Guías del PESCC, así como de la Guía 49. Además, una de las columnas se enfocó en identificar los soportes teóricos y normativos de cada uno de los instrumentos como una contribución clave para la identificación de las tensiones entre estas orientaciones y las prácticas pedagógicas.

Las matrices 1 y 2 y la tabla de caracterización representan instrumentos de orden (Robledo, 2006), respecto a la información básica de cada documento, y nos sirven como base para el análisis posterior, ya que su función es homologar la descripción de las fuentes, facilitar la comparación de documentos y asegurar la trazabilidad de las citas y referencias en el documento.

Aranda (2024), menciona la organización de información más compleja de diversas fuentes con función de interpretación sistemática del contenido, donde se distribuye por filas (los documentos) y columnas (los criterios de análisis) de manera que se visualicen de forma cruzada los contenidos, coincidencias, diferencias y patrones temáticos.

5. Matriz 3. Análisis de experiencias pedagógicas. Fue diseñada para sistematizar y

comparar las prácticas y experiencias educativas vinculadas a la implementación del PESCC, y se estructuró a partir de los siguientes criterios:

- Enfoque y conceptos o categorías claves, lo cual permitió identificar la manera en que cada experiencia abordaba las categorías conceptuales (sexualidad, ciudadanía, enfoque de derechos, etc.).
- Caracterización de las prácticas, a partir del cual se registraron las metodologías empleadas, los actores involucrados y los escenarios de aplicación; también nos permitió diferenciar si la práctica surgía de directrices institucionales o de iniciativas docentes y comunitarias, y reconocer el propósito que tenían.

Esta matriz facilitó la comprensión global de los respectivos textos y su ubicación dentro del marco analítico de la investigación.

Dentro de los criterios de análisis documental definidos están:

- Identificación de expresiones políticas alrededor de la concepción sobre el sujeto, el ejercicio de la ciudadanía, la regulación de la vida social e incluso la misma escuela.
- Líneas argumentativas, conceptualización y la articulación del saber pedagógico, y posibilidades de control institucional
- Forma de implementación o incorporación a la estructura institucional, debido a las discusiones de desarrollo como cátedra, proyecto pedagógico transversal, estrategia curricular o línea institucional de atención.

2.3. Recursos complementarios

Para la fase de análisis también se incluyó la herramienta NotebookLM, la cual posee la capacidad de integrar múltiples fuentes para generar síntesis, organización y comprensión útil en las fases exploratorias y de clasificación de información, reconociendo sus limitaciones con procesos rigurosos de codificación, categorización o interpretación crítica. Además, resultó útil también para la generación de imágenes y esquemas que sintetizaran algunas de las ideas; estos recursos cumplen, a nuestro criterio, una doble función: por un lado, una función didáctica, al facilitar la comprensión de las relaciones entre categorías, prácticas y, por otro lado, una función analítica, al representar gráficamente las relaciones y tensiones evidenciadas entre las experiencias y orientaciones.



3. HALLAZGOS Y REFLEXIONES EN TORNO A LOS FUNDAMENTOS, PRÁCTICAS Y TENSIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PESCC

3.1. Una revisión crítica de los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos de las guías del PESCC.

En el marco de la presente investigación, el abordaje de los fundamentos conceptuales, pedagógico y normativos del PESCC se configura como un momento analítico central para comprender las bases que orientan su formulación, organización e implementación en el ámbito educativo, ya que estos fundamentos no constituyen dimensiones aisladas sino que conforman un entramado articulado de saberes, enfoques y disposiciones que inciden de manera directa en las formas de su interpretación e implementación institucional y pedagógica.

Como se explicó inicialmente, las tres primeras guías se publicaron en el año 2008 de manera conjunta entre el Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas, y la cuarta guía se publicó en 2014 por parte del MEN como Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar en el marco de la implementación de la Ley 1620 de 2013. A continuación, presentamos los principales hallazgos evidenciados en estas guías de orientación para implementación del PESCC, a partir del abordaje conceptual, pedagógico y normativo que cada una de ellas registra.

La Guía 1 del PESCC se denomina *La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*, y contiene orientaciones fundamentales para la incorporación de la educación sexual en los contextos escolares colombianos desde un enfoque integral, de derechos y desarrollo humano. Su formulación responde a la necesidad de superar enfoques biologicistas o meramente preventivos, promoviendo en su lugar una comprensión

amplia de la sexualidad como dimensión constitutiva del ser humano, atravesada por factores sociales, culturales, afectivos y políticos. En este sentido, la guía fue creada con el propósito de brindar a las instituciones educativas lineamientos conceptuales y pedagógicos que permitan diseñar e implementar proyectos pedagógicos transversales, orientados al fortalecimiento de competencias ciudadanas, la toma de decisiones autónomas, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de relaciones equitativas y respetuosas.

Tabla 1

Componentes conceptuales, pedagógicos y normativos – Guía No.1

	Fundamento	Descripción	Soporte
Conceptual	El ser humano y la dignidad	La dignidad humana se concreta en tres dimensiones: autonomía (vivir como se quiere), condiciones materiales (vivir bien) e integridad (vivir sin humillaciones).	• Sentencia T-881-02 de la Corte Constitucional (2002). • Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).
	Género	Categoría analítica para comprender construcciones socioculturales y promover relaciones equitativas entre hombres y mujeres.	• Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena (1993). • Money y Ehrhardt (1982). • Meza (2003).



			• Davison (2000). • Reiner (1998). • Amezúa (1999).
	Educación por competencias	La educación se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones para un desempeño eficaz en contextos reales.	• Estándares Básicos de Competencias del MEN (2004).
	Ciudadanía	El ciudadano es un sujeto activo de derechos que participa en decisiones colectivas orientadas al bien común.	• Sen (2000). • Jung (2003).
	Sexualidad / Orientación sexual	Dimensión constitutiva del ser humano con funciones (comunicativa, erótica, afectiva, reproductiva) y componentes (género, orientación, cultura).	• Marina (2002). • Asociación Mundial para la Salud Sexual (1999). • Organización Panamericana de la Salud (1998). • Rubio (1994). • Masters et al (1987) • González y Castellanos (2003). • Fromm (1991).

	ESCC	La educación para la sexualidad se orienta al desarrollo integral, la ciudadanía y el ejercicio de derechos en contextos democráticos.	- Giraldo (2006). - UNESCO (2000). - MEN (2004).
Pedagógico	Competencia como eje curricular	Se prioriza el desarrollo de capacidades integrales para actuar de manera flexible y significativa en la vida cotidiana.	Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Educación activa y participación	El estudiante es protagonista de su aprendizaje, participando en decisiones que afectan su vida y su entorno.	Sen (2000).
	Formación para la democracia	La escuela debe garantizar ambientes pluralistas que promuevan ciudadanía, salud y aprendizaje para la vida.	- UNESCO (2000). - Giraldo (2006).
	Desarrollo moral y competencias ciudadanas	Se busca la toma de decisiones autónomas basadas en el bien común y la regulación de intereses individuales.	Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Tipología de competencias	Desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y emocionales para comprender, dialogar y gestionar emociones.	Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
Normativo	Marco constitucional: dignidad	La dignidad humana es eje del Estado Social de Derecho y orienta	Constitución Política de Colombia (1991).



	humana	la acción educativa.	• Corte Constitucional (2002).
	Obligatoriedad de la educación sexual	La educación sexual debe integrarse de forma transversal en el sistema educativo y el PEI.	• Ley 115 de 1994. • Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Interés superior del menor	Prioriza la protección integral de niños y adolescentes como sujetos de derechos.	• Congreso de la República (2006b).
	Instrumentos internacionales DHSR	Reconoce los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos universales.	• Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). • Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976). • Pacto de Derechos Económicos y Sociales (1976). • Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981). • Convención sobre los Derechos del Niño



			(1990). • Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Viena (1993). • Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (1994). • Programa de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing (1995).
	Normativa técnica complementaria	Establece la implementación de proyectos pedagógicos en educación sexual.	• Resolución 3353 de 1993 del MEN.

Nota. Esta tabla corresponde al análisis y relaciones entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos.

En el 2008 esta guía representó un avance importante porque superó enfoques exclusivamente biologicistas o preventivos, pero a pesar de que incorpora perspectivas de derecho, ciudadanía y desarrollo, sus fundamentos conceptuales y teóricos reflejan las limitaciones propias del momento en que se elaboró y resultan insuficientes frente a debates contemporáneos sobre sexualidad, interseccionalidad o las nuevas configuraciones de género.

Esto genera una tensión entre su vigencia institucional y la capacidad que tiene de dar respuesta a las realidades sociales y educativas actuales, evidenciando la necesidad de revisión y actualización.

Por su parte, la Guía 2 del PESCC se titula *El proyecto pedagógico y sus hilos conductores*, y profundiza en los aspectos didácticos y metodológicos necesarios para llevar a la práctica los lineamientos planteados en la Guía 1, proponiendo una estructura pedagógica centrada en el desarrollo de competencias y sustentada en enfoques constructivistas y críticos, en los cuales el aprendizaje se entiende como un proceso activo, contextualizado y significativo. Fue creada con el propósito de ofrecer a las y los docentes herramientas concretas para la planeación, implementación y evaluación de experiencias educativas en sexualidad, articuladas al currículo escolar y a las realidades de las y los estudiantes.

Tabla 2

Componentes conceptuales, pedagógicos y normativos – Guía No.2

	Fundamento	Descripción	Soporte
Conceptual	Proyecto pedagógico	Se concibe como un proceso deliberado, participativo e intencionado orientado a hacer cotidiano el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos y la igualdad de género.	• Kleinman (2006). • MEN–UNFPA (2008).
	Dignidad humana como eje ciudadano.	Reconoce a cada persona como un fin en sí misma, fundamentando los derechos a la libertad, la vida y la información en salud sexual. Orienta la toma de decisiones autónomas e informadas en la vida	• Kleinman (2006)



		cotidiana.	
	Hilos conductores	Ejes temáticos que orientan la educación para la sexualidad desde una visión integral (funciones y componentes de la sexualidad).	• MEN– UNFPA (2001). • Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (1994). • Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Funciones de la sexualidad	Dimensiones: comunicativa-relacional, erótica, afectiva y reproductiva, que estructuran la vivencia de la sexualidad.	• MEN– UNFPA (2001). • Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (1994).



	Componentes de la sexualidad	Incluye identidad de género, comportamientos culturales de género y orientación sexual como elementos clave de comprensión.	• MEN–UNFPA (2001). • Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
Pedagógico	Cotidianidad e incertidumbre como oportunidad pedagógica	La enseñanza parte de experiencias reales y situaciones cotidianas como escenarios de aprendizaje significativo.	• Kleinman (2006)
	Educación activa y sujeto de derechos	Promueve estudiantes activos que construyen conocimiento y toman decisiones informadas sobre su vida.	• Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Diálogo y reflexión crítica	Fomenta el cuestionamiento de prejuicios y su contraste con saber científico para decisiones responsables.	• MEN–UNFPA (2001).
	Transversalidad e hilos conductores	Integra la educación para la sexualidad en todo el currículo mediante ejes articuladores.	• No registra.
	Matriz pedagógica	Herramienta que permite traducir el contexto en estrategias didácticas situadas y articuladas al currículo.	• No registra.
Normativo	Instrumentos internacionales	Define la sexualidad como asunto de derechos y salud, eje del desarrollo	• Programa de Acción de la

	DHSR	humano.	Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (1994).
	Estándares Básicos de Competencias	Orientan la formación integral desde competencias ciudadanas, científicas y sociales.	Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Sujeto de derechos	Promueve igualdad, respeto por la diversidad y libre desarrollo de la personalidad.	No registra.

Nota. Esta tabla corresponde al análisis y relaciones entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos.

Esta guía ofrece una propuesta metodológica fuerte frente a la transversalidad curricular y el aprendizaje situado, sin embargo, sus fundamentos conceptuales permanentes anclados a marcos que no incluyen las discusiones recientes sobre diversidad, inclusión o las críticas a estructuras heteronormativas. Aunque sus estrategias pedagógicas conservan utilidad, la ausencia de actualización en sus bases epistémicas puede limitar el alcance ante las nuevas dinámicas escolares.

En la Guía 3 titulada *Ruta para la implementación de un proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía en Colombia*, vemos que se estructura bajo una lógica de gestión y transformación institucional, reconociendo que la sostenibilidad y el impacto de la educación para la sexualidad dependen de su incorporación estructural en la cultura escolar. Este documento se creó con el propósito de orientar a las

instituciones educativas en los procesos de gestión, seguimiento y evaluación del PESCC, promoviendo su integración en los planes de mejoramiento institucional, los proyectos educativos institucionales (PEI) y las dinámicas organizacionales.

Tabla 3

Componentes conceptuales, pedagógicos y normativos – Guía No.3

	Fundamento	Descripción	Soporte
Conceptual	Estudiante como sujeto social activo de derechos	Redefine al estudiante como sujeto con agencia, capaz de participar y tomar decisiones, superando su rol pasivo.	Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Dignidad humana y fines de la educación	La dignidad humana orienta el desarrollo integral y actúa como principio y límite de la acción educativa.	Ley 115 de 1994.
	Perspectiva de género y equidad	El género se entiende como construcción sociocultural que debe problematizarse para promover relaciones equitativas.	Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Viena (1993).
	Competencias ciudadanas y científicas	Desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas para decisiones responsables.	Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Evaluación sistémica e indicadores de proceso	Evaluación continua orientada al mejoramiento institucional mediante indicadores de seguimiento.	- Hua Haiyan citado por MEN (2008) - Guía de mejoramiento MEN (2008)
	Transversalidad y construcción	La educación para la sexualidad se integra de forma transversal como	Ley 115 de 1994.



	social	proceso social permanente.	Decreto 1860 de 1994.
Pedagógico	Aprendizaje por competencias y sujeto de derechos	Enfoque centrado en competencias que reconoce al estudiante como sujeto activo, no receptor pasivo.	Estándares Básicos de Competencias. MEN (2004).
	Transversalidad y construcción social	Involucra a toda la comunidad educativa y atraviesa el currículo en todos los niveles.	Ley 115 de 1994
	Mesa de trabajo como comunidad de aprendizaje	Espacios colaborativos donde el docente investiga su práctica y construye saber pedagógico.	Enfoque de formación docente situada (implícito en la guía)
	Evaluación sistémica como orientación pedagógica	La evaluación orienta decisiones y mejora la práctica educativa de manera continua.	Hua Haiyan citado por MEN (2008)
	Matriz pedagógica y didáctica situada	Articula currículo y contexto para el desarrollo y evaluación de competencias.	Lineamientos pedagógicos de la guía y normativa educativa
Normativo	Instrumentos normativos nacionales	Establecen obligatoriedad, transversalidad y fines de la educación para la sexualidad.	Ley 115 de 1994 (arts. 5 y 14)
	Reglamentación y gestión institucional	Define la organización curricular y la evaluación como eje de gestión institucional.	Decreto 1860 de 1994; MEN (2008)
	Marco internacional de derechos humanos	Sustenta la inclusión de la perspectiva de género en la educación.	Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Viena (1993).
	Estándares de	Orientan la formación en	Estándares Básicos



	calidad educativa	ciudadanía y el reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos.	de Competencias. MEN (2004).
	Evaluación y monitoreo	Plantea la evaluación como seguimiento sistemático para la mejora educativa.	• Hua Haiyan citado por MEN (2008)

Nota. Esta tabla corresponde al análisis y relaciones entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos.

En el análisis de esta guía encontramos que amplía el PESCC al incorporar una dimensión de gestión institucional que articula la educación para la sexualidad a procesos de sostenibilidad, evaluación y transformación, sin embargo, también es evidente, al igual que las guías 1 y 2, que sus referentes conceptuales siguen respondiendo a concepciones de política pública que no han sido revisadas, lo que nos plantea preguntas sobre la verdadera capacidad de abordar las problemáticas emergentes en los contextos escolares como las nuevas formas de violencia o las múltiples expresiones de la diversidad.

Finalmente, la Guía 49 de Convivencia Escolar en Colombia se enmarca en las políticas educativas que buscan fortalecer la formación ciudadana y la construcción de entornos educativos pacíficos e inclusivos, reconociendo la convivencia como un proceso formativo continuo que implica el desarrollo de habilidades socioemocionales, la resolución pacífica de conflictos y el ejercicio activo de la ciudadanía. Esta Guía fue creada con el propósito de ofrecer a las instituciones educativas orientaciones pedagógicas y normativas para la implementación de la Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 del mismo año, facilitando la consolidación de sistemas de convivencia escolar que promuevan la prevención de violencias, el respeto por la diversidad y la garantía de los derechos humanos.

En este sentido, la Guía 49 articula la dimensión normativa con propuestas pedagógicas, posicionando la escuela como un escenario clave para la formación de sujetos críticos, participativos y comprometidos con la transformación social.

Tabla 4

Componentes conceptuales, pedagógicos y normativos – Guía No.49

	Fundamento	Descripción	Soporte
Conceptual	Formación para el ejercicio de la ciudadanía	La ciudadanía se concibe como un proceso formativo continuo orientado a la construcción de sujetos políticos activos mediante prácticas críticas.	• Peralta (2009). • Cajiao (2004). • Bolívar y Balaguer (2007).
	Dignidad humana	Núcleo axiológico que orienta la acción educativa en términos de autonomía, condiciones materiales e integridad.	• Sentencia T-881-02 de la Corte Constitucional (2002).
	Convivencia escolar y clima institucional	La convivencia se entiende como construcción activa basada en acuerdos, confianza y reparación de vínculos.	• Mockus (2002, 2003). • Pérez (2007). • Marshall (2003). • Arón y Milic (1999).
	Competencias ciudadanas	Integración de dimensiones cognitivas, emocionales y comunicativas para la acción democrática.	• Chaux (2012). • Ruiz y Chaux (2005).
	Enfoques rectores (derechos, diferencial y género)	Orientan la acción educativa hacia la equidad, inclusión y justicia social.	• Defensoría del Pueblo (2001). • Organización de las Naciones Unidas



			(2013). • Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Interinstitucional, HEGOA y ACSUR (2008).
	Estrategias pedagógicas y de justicia	Incluye mediación, justicia restaurativa y acontecimiento pedagógico para transformar el conflicto.	• Soler (2011). • Uprimny y Saffón (2005). • Torrego (2000).
Pedagógico	Enfoque de competencias ciudadanas	Centra la formación en habilidades para la acción democrática más allá de contenidos.	• Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, MEN (2004).
	Clima escolar como entorno de aprendizaje	El clima escolar incide directamente en el aprendizaje y la convivencia.	• Chaux (2012). • Arón y Milic (1999). • Marshall (2003).
	Conflicto como oportunidad pedagógica	El conflicto se asume como motor de aprendizaje gestionado mediante diálogo y empatía.	• Ruiz y Chaux (2005). • Mockus (2002, 2003).
	Metodologías activas (acontecimiento y mediación)	Estrategias participativas que problematizan la cotidianidad y promueven resolución autónoma.	• Soler (2011). • Torrego (2000).
	Justicia restaurativa y construcción de normas	Promueve la reparación, el diálogo y la construcción colectiva de normas.	• Uprimny y Saffón (2005). • Charnie (2002). • Nelsen (2001)
	Transversalidad y sentido	La formación ciudadana atraviesa el currículo y da sentido a la práctica	• Peralta (2009).



	educativo	educativa.	• Cajiao (2004).
Normativo	Marco de convivencia escolar	Establece el sistema nacional de convivencia escolar y formación ciudadana.	• Ley 1620 de 2013. • Decreto 1965 de 2013.
	Fundamentación constitucional	La dignidad y convivencia se sustentan en la Constitución y el deber ciudadano.	• Constitución Política de Colombia (1991). • Sentencia T-881-02 de la Corte Constitucional (2002).
	Normativa educativa	Regula la organización curricular y la integración de la formación ciudadana.	• Ley 115 de 1994. • Decreto 1860 de 1994.
	Protección integral	Garantiza derechos de niños y adolescentes en el ámbito educativo.	• Ley 1098 de 2006. • UNICEF (2005). • Organización de las Naciones Unidas (2013).
	Marco legal penal	Define delitos relacionados con violencia y protección de derechos.	• Ley 599 de 2000. • Ley 1146 de 2007. • Ley 985 de 2005
	Referentes de derechos humanos	Sustenta la comprensión de los derechos humanos en el ámbito educativo.	• Defensoría del Pueblo (2001). • ICBF; UNICEF; OIT (2006).

Nota. Esta tabla corresponde al análisis y relaciones entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos.

En contraste con las Guías 1, 2 y 3 del PESCC, la Guía 49 presenta una actualización conceptual más robusta, incorporando enfoques contemporáneos como la justicia restaurativa, perspectiva diferencial y participación democrática, lo cual la convierte en un referente más acorde a los debates pedagógicos recientes sobre construcción de ciudadanía y transformación social. Aunque también es necesaria su revisión, ya que se construyó hace aproximadamente diez años, evidencia un desarrollo más actualizado que nos permite identificarla como un punto de inflexión y una referencia más pertinente frente a la desactualización teórica de las guías del PESCC.

De acuerdo con todo lo anterior, tenemos que los cuatro documentos analizados configuran un entramado de orientaciones que, aunque comparten un horizonte formativo centrado en el desarrollo integral, la ciudadanía y los derechos humanos, presentan matices significativos en sus fundamentos conceptuales, apuestas pedagógicas y alcances normativos. En conjunto, estos documentos reflejan la evolución de la política educativa colombiana hacia la incorporación de enfoques más integrales, participativos y contextualizados; sin embargo, también evidencian tensiones y desplazamientos en la manera como se conciben la sexualidad, la convivencia y la formación ciudadana en el ámbito escolar.

A continuación, se presenta una tabla comparativa con dichos elementos:

Tabla 5

Distinción de los componentes conceptuales, pedagógicos y normativos de las guías PESCC y

Convivencia Escolar No. 49

Título del Documento	Fundamentos Conceptuales	Fundamentos Pedagógicos	Fundamentos Normativos	Componentes o Ejes Principales
Guía No. 1: La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.	Formación de sujetos activos de derechos. Reconocimiento e inclusión genuina. Transformación de prácticas y mejoramiento del clima escolar. Se estructura sobre seis principios: Ser humano (dignidad), Género, Educación, Ciudadanía, Sexualidad y ESCC.	Metodología de componentes cíclicos. Identificación de factores de riesgo y protección. Mediación entre pares. Aprendizaje cooperativo. Desarrollo de competencias ciudadanas y científicas. Educación activa, reflexiva y crítica para decisiones autónomas.	Resolución 3353 de 1993. Ley 115 de 1994. Decreto 1860 de 1994. Constitución Política (arts. 13, 16, 18, 42). Ley 1620 de 2013 (arts. 29, 30, 31). Decreto 1965 de 2013.	Ruta de Atención Integral (Promoción, Prevención, Atención, Seguimiento). Funciones de la sexualidad (comunicativa relacional, reproductiva, erótica, afectiva). Identificación de derechos sexuales y derechos reproductivos.
Guía No. 2: El proyecto pedagógico y sus hilos conductores	Corresponsabilidad . Participación política, cívica y comunitaria. Liderazgo directivo pedagógico. Ética democrática y confianza mutua.	Metodología de Hilos Conductores y Matriz Pedagógica. Generación de espacios de diálogo (Café del mundo, Diálogo Público).	Ley 115 de 1994 (transversalidad) . Constitución Política (Art. 42, 44, 67, 68, 95). Decreto 1286 de 2005. Ley 1098 de	Roles específicos (estudiantes, familias, docentes y directivos docentes). Estructura de hilos conductores a partir de: Componentes de la sexualidad. • Identidad de género.



	Hilos conductores basados en derechos humanos sexuales y reproductivos como guía y límite de acción.	Estilos docentes asertivos. Ambientes democráticos. Proyectos transversales basados en situaciones cotidianas. Estándares Básicos de Competencias.	2006. Ley 1620 de 2013 (Art. 5, 18, 19, 22).	• Comportamientos culturales de género. • Orientación sexual. Funciones de la sexualidad • Función erótica. • Función afectiva. • Función reproductiva. • Función comunicativa-relacional.
Guía No. 3: Ruta para la implementación de un proyecto pedagógico de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía.	Sexualidad como dimensión inherente humana. Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos (DHSR). Enfoque de género. Autonomía y libertad. Gestión estratégica para la transformación institucional e integración al PEI.	Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Lectura de contexto. Transformación de imaginarios sexistas. Formación permanente de docentes (Mesas de Trabajo), uso de indicadores (matriz de transformación) y bitácoras.	Ley 115 de 1994 (art. 14, 79). Decreto 1860 de 1994. Sentencia C-481/98. Sentencia C-373/02. Ley 985 de 2005. Ley 1098 de 2006. Ley 1146 de 2007. Ley 1257 de 2008. Ley 1336 de 2009. Decreto 4798 de 2011.	Prevención de VBG y atención a Violencia Sexual. Los cuatro componentes: • Gestión institucional. • Producción pedagógica. • Formación permanente. • Gestión para la sostenibilidad.

Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar (Ley 1620 de 2013)	Formación para el ejercicio de la ciudadanía, competencias ciudadanas (conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas), y respeto a la dignidad humana. Enfoques: derechos humanos, diferencial y de género. Promoción de la convivencia y resolución pacífica de conflictos.	Uso del diálogo y debate para la resolución de conflictos. Lectura de contexto. Actualización participativa de manuales. Acontecimiento pedagógico. Construcción colectiva de normas y pactos de aula. Metodologías de participación democrática y fortalecimiento de competencias.	Constitución Política de Colombia. Ley 115 de 1994. Decreto 1860 de 1994. Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar). Decreto 1965 de 2013.	Actualización del Manual de Convivencia. Comité Escolar de Convivencia. Escenarios de participación democrática. Glosario de situaciones. Ruta de Atención Integral (RAI): promoción, prevención, atención y seguimiento.

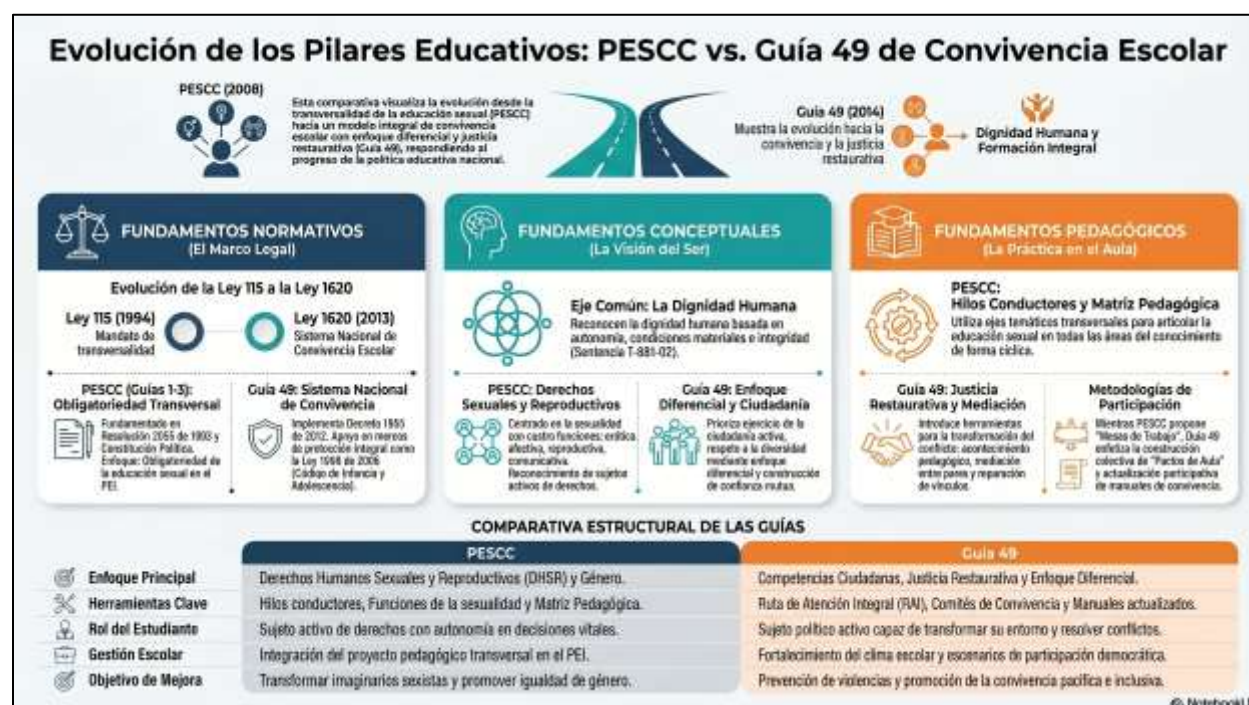
Nota. Esta tabla corresponde al análisis y relaciones entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos.

La tabla anterior constituye una herramienta analítica que permite examinar de manera sistemática las convergencias, divergencias y tensiones existentes entre las Guías 1, 2 y 3 del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) y la Guía 49

de Convivencia Escolar. A través de la organización de categorías como fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos, así como sus componentes estructurales, posibilita una lectura comparada que trasciende la descripción individual de cada documento, para situarlos en un campo de relaciones donde se evidencian tanto continuidades como reconfiguraciones en la política educativa colombiana. Este ejercicio comparativo se relaciona en la infografía que se presenta a continuación:

Figura 1

Contraste entre los fundamentos de las guías PESCC y la Guía de Convivencia Escolar



Nota. Esta figura corresponde al análisis y relaciones entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos.

En lo normativo, se destaca la Constitución Política de Colombia como articuladora principal ya que es con ella que entra en vigor el modelo de Estado Social de Derecho y, a partir de ahí, toda la normatividad relacionada con la garantía por parte del Estado hacia los derechos

fundamentales. A partir de ahí, con la Ley 115 de 1994 y la reglamentación nacional e internacional, se consolida el reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, estableciendo no solo un sustento legal, sino también un horizonte ético que delimita y legitima la acción educativa. A pesar de esto, uno de los hallazgos relevantes es que esa solidez normativa no siempre se traduce en la actualización conceptual de los documentos orientadores o lineamientos institucionales, especialmente en esos instrumentos guía que permanecen anclados a marcos de política pública que no reconocen los debates actuales.

A nivel conceptual, se percibe al estudiante como sujeto de derechos, reconociéndole como una persona con capacidad de agencia, reflexión y participación en los asuntos de su interés. Aquí la dignidad humana se configura como principio fundamente, en tanto establece que toda acción institución y pedagógica debe orientarse al reconocimiento de las y los estudiantes como sujetos de derecho. También la incorporación de la perspectiva de género permite cuestionar desigualdades y estereotipos, promoviendo una formación orientada al reconocimiento de las diferencias, lo que implica un desplazamiento de visiones tradicionales hacia enfoques más inclusivos y críticos. Sin embargo, es claro que se hace necesario un reconocimiento de las discusiones contemporáneas sobre estos temas, reconociendo categorías alrededor de las identidades y expresiones de género diversas o la interseccionalidad.

Finalmente, en lo pedagógico, se evidencia una intensión de generar prácticas educativas que trascienden modelos tradicionales para favorecer enfoques transversales, participativas y contextualizadas, el desarrollo de competencias ciudadanas y prácticas que partan del contexto, sin embargo, aunque esto sea una constante, el desarrollo de esos principios ha sido desigual, ya que, a diferencia de las guías 1, 2 y 3, la Guía 49 introduce herramientas más pertinentes para el abordaje de la convivencia y las prácticas democráticas dentro del ámbito educativo.

3.2. Formas de implementación pedagógica del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC): análisis de experiencias y prácticas docentes.

En el presente acápite se analiza una dimensión práctica de la política educativa a partir de la revisión de trabajos de investigación, informes técnicos y procesos de sistematización de 24 prácticas pedagógicas las cuales se clasificaron según un criterio geográfico y temporal, lo cual permite ubicar las experiencias en contextos territoriales específicos y reconocer su desarrollo a lo largo del tiempo, identificando continuidades, rupturas y momentos de mayor producción investigativa.

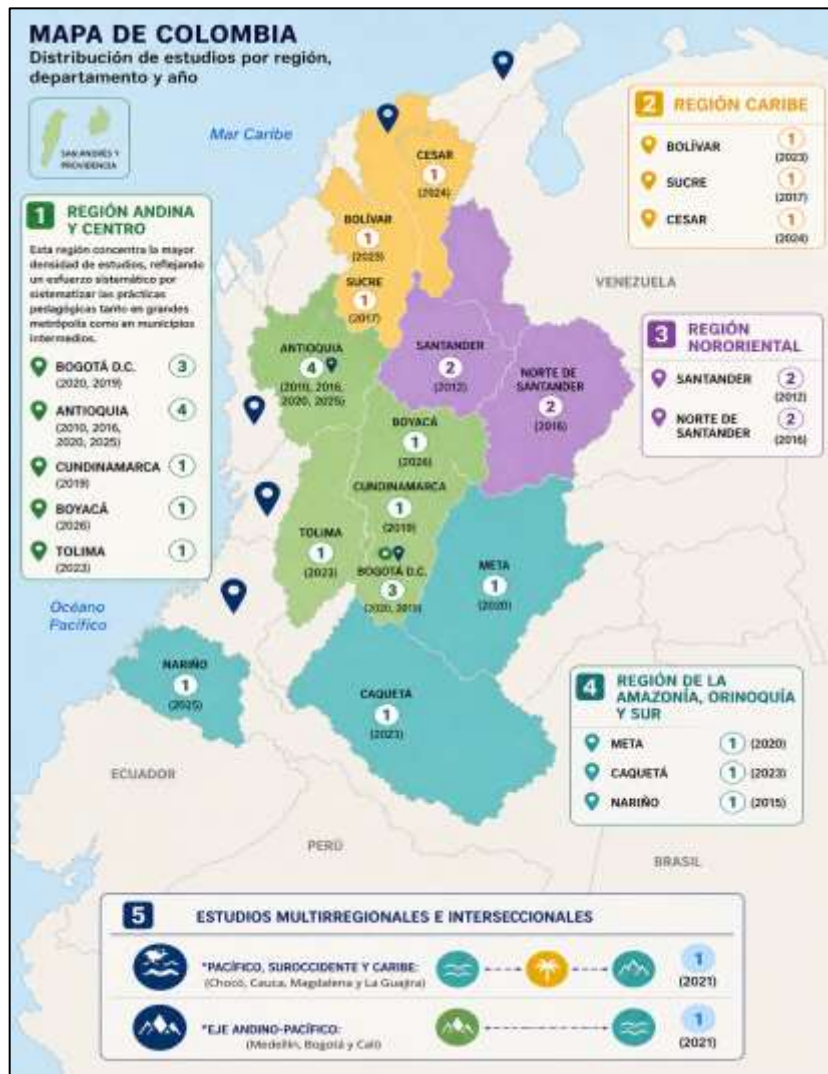
Desde el punto de vista territorial, se agruparon cinco grandes zonas: 1. Región Andina y Centro. 2. Región Caribe. 3. Región Nororiental. 4. Región de la Amazonía, Orinoquía y Sur. 5. Estudios de carácter multirregional e interseccional. Esta clasificación posibilita evidenciar la concentración diferencial de experiencias pedagógicas en determinadas áreas del país, desde zonas urbanas, así como en territorios históricamente menos representados o de posconflicto. A su vez, el cruce con el criterio temporal permite analizar la evolución de dichas prácticas, aportando elementos para comprender las dinámicas de implementación de la política educativa en distintos contextos y periodos.

En términos temporales, las experiencias se sitúan en un rango amplio según su estatus público que va desde 2010 hasta el 2026, lo que evidencia una producción continua pero heterogénea en el tiempo por lo que, en su conjunto, esta clasificación permite comprender la evolución y concentración de las iniciativas, así como las dinámicas diferenciales de implementación según el contexto y el momento en que se desarrollan.

Para representar esto, a continuación, señalamos el trazado cartográfico que organiza y visualiza la distribución geográfica y temporal de los documentos analizados. A través de una codificación por colores, numeración y anotaciones específicas, el mapa permite identificar no solo la localización de los estudios por departamento, sino también la cantidad de documentos y sus años de producción, ofreciendo así una lectura integrada entre espacio y tiempo que facilita el análisis comparativo.

Figura 2

Cartografía documental de experiencias relacionadas a la Educación Sexual y el PESCC



La imagen muestra una marcada concentración de estudios en las regiones Andina y Centro, particularmente en territorios como el distrito de Bogotá y el departamento de Antioquia, lo que sugiere una mayor consolidación investigativa en estos núcleos urbanos y académicos. En contraste, regiones como el Caribe, la región Nororiental y la Amazonía-Orinoquía-Sur presentan una menor densidad, pero con presencia sostenida en distintos años, lo que indica procesos investigativos más dispersos pero continuos.

Los casos más representativos de territorios históricamente menos visibilizados y con trayectorias asociadas a dinámicas de conflicto armado y posconflicto son Meta, Caquetá y Nariño, ubicados en la región de Amazonía, Orinoquía y Sur. Finalmente, la inclusión de estudios multirregionales resalta esfuerzos por articular perspectivas territoriales diversas, ampliando el alcance analítico más allá de las fronteras departamentales y permitiendo comprender dinámicas educativas desde enfoques más integrales.

Otro aspecto que resaltamos en la revisión de los documentos de experiencias tiene que ver con la brecha de género entre las maestras y maestros que realizan investigación e implementación en materia de Educación sexual en Colombia.

Figura 3

Distribución por género de las maestras y maestros que sistematizan la experiencia PESCC



La imagen señala que casi el 70% de los autores son maestras, 28 mujeres frente a 13 maestro barones, además, la distribución por género señala una feminización en la producción de sistematización de experiencias e investigación relacionadas con el PESCC. Lo que trae consigo las discusiones patriarcales y estereotipos de género dentro del profesorado, pues, considerando el peso histórico de las labores de cuidado sobre las mujeres, no se puede exonerar a las autoras y autores, así como la escuela misma de ser permeada por estos sucesos con su planta docente.

En la revisión documental, fue posible identificar diversos ejemplos que permiten la inferencia de como en las labores de acompañamiento y cuidado se continúan asociando principalmente a mujeres. En ese sentido, la investigación de Ramírez (2020), centrada en la apropiación del PESCC en Villavicencio, evidencia que la permanencia e institucionalización del programa en el territorio ha dependido del liderazgo femenino. Asimismo, en el documento

del Instituto Agrícola Risaralda (2024), el denominado *Equipo Dinamizador*, encargado directo de estructurar, implementar y evaluar el PESCC en la institución, está conformado por ocho maestras. Por último, en Herrera (2019) y Dávila (2016), se muestra apreciaciones con enfoque de género donde se destaca la responsabilidad de las mujeres con el trabajo de cuidado.

Así pues, reconociendo los obstáculos en la apropiación y actualización de la formación docente con la educación sexual para poder impartir y desarrollar el PESCC, resulta comprensible que, estos conocimientos tampoco logren aplicarse en sus propios contextos laborales, reproduciendo las lógicas patriarcales y normalización de desigualdades. De ahí que en los documentos se exprese la problemática de género y sobrecarga en las labores de cuidado, pero no se reflexione como éstas también son atravesadas por ellas (Vargas, et al, 2025).

Al margen de lo anterior, en lo concerniente a la implementación pedagógica del PESCC, el estudio de los documentos expone que la educación para la sexualidad en el contexto escolar colombiano se implementa a través de diversas estrategias pedagógicas, didácticas y organizativas, con las cuales se busca superar el modelo biomédico tradicional, enmarcando la sexualidad dentro de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos, y se estructuran bajo las siguientes modalidades pedagógicas:

1. Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) e integración curricular:

La principal forma de implementación de la educación sexual en Colombia se manifiesta a través del PESCC, el cual no se concibe como una cátedra aislada, sino como un eje transversal que permea el plan de estudios. En la práctica, esto se traduce en la articulación de hilos conductores dentro de diferentes asignaturas:

- ❖ Ciencias Naturales y Biología: Abordaje de la reproducción humana, métodos

anticonceptivos y prevención de infecciones de transmisión sexual mediante charlas y talleres.

- ❖ Ciencias Sociales, Ética y Valores: Reflexión sobre la historia de los derechos sexuales, debates sobre equidad de género, y el uso de cuentos para abordar problemáticas sociales.
- ❖ Humanidades: Lectura de poemas sobre equidad y elaboración de secuencias narrativas.
- ❖ Educación Física: dinámicas corporales (como intercambio de roles o zapatos) para promover la empatía.

2. Incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

En estrecha relación con esta integración curricular, el proceso formativo se ve fortalecido por la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como soporte pedagógico, ya que son herramientas que amplían los escenarios de aprendizaje y que favorecen la autonomía y la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

Así, el uso de Entornos Virtuales de Aprendizaje como Moodle permite articular recursos interactivos que dinamizan la enseñanza (foros, lecturas, crucigramas, juegos organizadores de oraciones y sopas de letras creadas en plataformas como Educaplay). A su vez, consideramos la interacción digital de aplicaciones móviles como la “App CrESI” con las pautas de evaluación de aprendizaje para estimular el conocimiento en tiempo real.

Por lo tanto, cuando se habla de sexualidad no es extraño que la tecnología ocupe un lugar jerárquico para abordar las dudas que generan en los niños, niñas y adolescentes hablar o conocer de sexo. Pensado en ese contexto, sumado a la inclusión, se entiende el desarrollo del software especializado “Edusex”, que se encuentra orientado a estudiantes con discapacidad intelectual, muestra una apuesta por evitar las barreras educativas. Finalmente, la máxima

expresión del uso de las TICs, se refiere a la utilización de redes sociales como WhatsApp y Facebook, así como a la economía del lenguaje que acompaña su uso, respondiendo a demandas de interacción rápida y consumo efímero. En este contexto, el personal docente no solo está llamado a adaptarse a estas nuevas formas de comunicación, sino también problematizarlos e integrarlos de manera crítica en el aula, orientando su uso hacia la construcción de aprendizajes significativos.

3. Metodologías lúdicas, vivenciales y de reflexión

Se busca superar el modelo tradicional centrado en la transmisión de contenidos memorizados, descontextualizados o rígidos donde las y los estudiantes son receptores pasivos del proceso de aprendizaje. En este sentido, se privilegian estrategias participativas como debates, estudios de caso, mesas redondas y simulaciones de juicios que permiten problematizar dilemas éticos y relaciones afectivas en la juventud. Por su parte, el uso de juegos de rol, dramatizaciones, sociodramas y dinámicas como la “Escalera”, junto con ejercicios de autorreconocimiento corporal, contribuyen a la construcción de la identidad y el desarrollo de la conciencia sobre el propio cuerpo.

A ello se suman prácticas narrativas y de autoexpresión (poemas, acrósticos y actividades biográficas como “El camino de la vida”) que vinculan la educación sexual con las experiencias personales de los estudiantes. Incluso, estrategias como los campamentos educativos trasladan el aprendizaje a escenarios alternativos, favoreciendo procesos de reflexión colectiva en contextos distintos al aula.

4. Uso de materiales didácticos institucionales y externos

Las instituciones educativas recurren tanto a recursos estandarizados como la “Maleta

Pedagógica” del Ministerio de Educación Nacional, el “Manual de Habilidades para la Vida” y diversas guías orientadoras como a materiales de elaboración propia, tales como cartillas adaptadas por grado, recursos visuales e instrumentos concretos que facilitan la comprensión de los contenidos. Asimismo, se implementan herramientas pedagógicas orientadas a la reflexión personal, como los “emociogramas” o la denominada “Maleta de la vida”, que invitan a los estudiantes a analizar sus emociones, las presiones sociales y los valores que proyectan hacia su vida adulta.

5. Espacios comunitarios y coeducación

La implementación del PESCC trasciende los límites del aula al consolidarse como un proceso que integra espacios comunitarios y dinámicas de coeducación, reconociendo el papel fundamental del entorno social en la construcción de la sexualidad. En este sentido, las Escuelas de Padres se constituyen en escenarios clave para la formación conjunta, mediante talleres y conferencias que buscan fortalecer la comunicación intergeneracional y desmontar mitos asociados a la sexualidad.

Paralelamente, las mesas de trabajo institucionales promueven la articulación entre directivos, docentes, orientadores, estudiantes y actores del sector salud, lo que permite ajustar las estrategias pedagógicas a problemáticas concretas del contexto, como el embarazo adolescente, las violencias o la diversidad. De esta manera, la educación sexual se proyecta como una apuesta integral que articula escuela, familia y comunidad en la formación de sujetos críticos y ciudadanos.

Con base en lo anterior, se presenta la tabla de clasificación básica sobre las formas de implementación pedagógicas encontradas en los documentos de experiencias e investigaciones bases de este análisis. La tabla, organiza la información de los 24 documentos a partir de las

cinco tipologías de implementación mencionadas anteriormente, y en él puede ubicarse una o varias, lo que permite exponer su carácter multidimensional.

Tabla 6

Tipologías de implementación pedagógica PESCC

No.	Referencia	1.Transversalidad / PPT	2.TIC	3.Metodologías vivenciales	4.Materiales didácticos	5.Comunidad /Coeducación
1	Abreu, P, y Carrillo, E. (2016).		✓			
2	Arenas, et al. (2021).					✓
3	Cely, M. (2020).	✓		✓		
4	Colegio Helvetia de Bogotá. (s.f.).	✓				✓
5	Dávila, M. (2016).			✓		
6	De La Rosa Bobadilla, J. J., et al. (2014).					✓
7	Herrera De La Hoz, N. (2019).	✓				✓
8	Hoyos, L. (2023).		✓			
9	Institución Educativa Colegio Sagrado	✓	✓		✓	✓



	Corazón de Jesús. (s.f.). PPT Educación Sexual					
10	Institución Educativa Instituto Agrícola Risaralda. (2024).	✓		✓	✓	✓
11	León, L., y Cabarcas Brú, Y. (2023).		✓			✓
12	Donato-López, C. (2022).	✓				
13	Mantilla-Uribe, B. P., et al. (2012).				✓	
14	Moreno, S, y Santibáñez, M. (2026).	✓				
15	Muñoz, G., et al. (2021).					✓
16	Pérez, y Román. (2017).	✓				
17	Portillo, J. L., y Silva, D. M. (2015).	✓		✓		✓
18	Puerta, M. P. (2010).	✓				✓



19	Ramírez, I. (2020).	✓			✓	
20	Rincón- Méndez, A., et al. (2024).		✓			✓
21	Rodríguez, y Moreno. (2023).			✓		✓
22	Rojas, C., y Moreno, E. (2019).	✓				
23	Rojas, R. (2017).	✓		✓		✓
24	Vargas, R., y González, A. (2025).	✓				

Nota. Esta tabla corresponde a la serie de tipologías de implementación pedagógica PESCC.

En términos interpretativos, se observa una predominancia de la transversalidad curricular, lo que confirma su centralidad como enfoque estructural del programa. Asimismo, las metodologías vivenciales y los espacios de coeducación presentan una presencia significativa, indicando un énfasis en la participación, la experiencia y la articulación con el entorno social. Por su parte, el uso de TIC se posiciona como una estrategia emergente vinculada a procesos de innovación educativa, mientras que los materiales didácticos aparecen con menor recurrencia, sugiriendo un rol más complementario.

Las cinco líneas de implementación del PESCC permite reconocer un panorama pedagógico diverso y complementario, en el que cada enfoque aporta elementos sustantivos para la implementación integral. La transversalidad curricular garantiza la presencia constante del

tema en la vida escolar; las TIC amplían los escenarios de aprendizaje y favorecen la autonomía; las metodologías vivenciales fortalecen la participación y el sentido personal del conocimiento; los materiales didácticos brindan soporte estructurado; y los espacios comunitarios extienden el proceso formativo más allá del aula.

Sí bien la revisión de las formas de implementación del PESCC permite comprender que existe una diversidad de estrategias pedagógicas orientadas a la implementación de la ES, su desarrollo no está exento de tensiones, por lo que la transversalidad curricular, el uso de TIC, las metodologías vivenciales, los materiales didácticos y la coeducación configuran un entramado de acciones que, en conjunto, evidencian avances significativos en la intención de superar modelos tradicionales, pero también revelan limitaciones que afectan su coherencia, profundidad y sostenibilidad.

Estas falencias ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer la articulación entre las distintas líneas de implementación, así como de consolidar procesos de formación docente, contextualización pedagógica y participación comunitaria que permitan trascender prácticas fragmentadas o instrumentales. En este sentido, el reto no radica únicamente en diversificar las estrategias, sino en garantizar su integración crítica, situada y continua dentro de los proyectos educativos institucionales.

3.3. Tensiones entre los fundamentos del PESCC y las prácticas pedagógicas

El análisis de las experiencias docentes y estudios revisados permite evidenciar que la implementación del PESCC se configura como un campo atravesado por tensiones estructurales que limitan su alcance formativo. En este sentido, la distancia entre las orientaciones institucionales del programa y su materialización en las prácticas pedagógicas no responde únicamente a fallas operativas, sino a problemas de orden conceptual, pedagógico y sociocultural que inciden directamente en su apropiación en el contexto escolar.

Una de las tensiones más significativas se deriva de la noción de transversalidad que sustenta el programa, debido a que, aunque busca integrar la educación para la sexualidad a partir de la integración de todas las áreas de enseñanza, en la práctica termina diluyendo la responsabilidad institucional y docente, generando un proyecto sin responsables directos o que, por afinidad del campo de estudio, sea competencia exclusiva de los docentes en el área de Ciencias Sociales o del docente orientador de la institución.

De este modo, el PESCC suele ubicarse en los márgenes de la planeación escolar, reducido a un requisito administrativo o a actividades aisladas sin continuidad ni profundidad pedagógica (Herrera, 2019; Rojas, 2017). Esta situación demuestra la tensión entre el ideal de integración curricular y las dinámicas reales de organización escolar, donde prevalecen lógicas disciplinares fragmentadas, el mayor reto actual no es crear nuevas estrategias, sino garantizar su integración crítica, situada y continua dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

A esta problemática se suma la persistencia de un enfoque reduccionista de la sexualidad, anclado en perspectivas biologicistas y salubristas. En contextos como Sogamoso y Cartagena, la implementación del PESCC se centró predominantemente en la prevención de

riesgos (como infecciones de transmisión sexual y embarazos) y en el estudio del aparato reproductor, dejando de lado dimensiones fundamentales como la afectividad, el placer, la identidad y el enfoque de género (León & Cabarcas, 2023; Moreno & Santibáñez, 2026; Vargas et al., 2025).

Esta reducción no solo contradice los fundamentos conceptuales del programa, sino que limita su potencial formativo al restringir la sexualidad a un problema de salud pública, despojándola de su carácter integral y relacional, puesto que las orientaciones institucionales del PESCC establecen un marco normativo fundamentado en los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos (DHSR) y en la perspectiva de género, con el objetivo de superar los enfoques biologicistas.

Vargas y González (2025) señalan que existe una contradicción fundamental entre esta robusta normatividad y la realidad, donde predominan procesos formativos reducidos, superficiales y frecuentemente atravesado por resistencias en las aulas. Asimismo, el estudio de Rojas y Moreno (2019) enseña que la comunidad educativa debe superar diversas barreras institucionales, culturales y pedagógicas que limitan la ejecución del proyecto desde una verdadera formación ética y política.

En concordancia con lo anterior, también emergen tensiones asociadas a los imaginarios, creencias y condiciones de formación del profesorado. En múltiples casos, las y los docentes reproducen tabúes, sesgos religiosos y prejuicios en torno a temas como la virginidad, la menstruación o la diversidad sexual, lo que genera ambientes pedagógicos marcados por la discriminación, incomodidad, el silencio o el juicio moral (León & Cabarcas, 2023; Mónica Dávila, 2016). Esta situación se ve agravada por la insuficiente formación docente que afecta las altas exigencias pedagógicas del programa, de igual forma, los procesos efectivos de seguimiento

específico en educación para la sexualidad, lo que dificulta la apropiación crítica del enfoque de derechos que propone el PESCC.

Muchos programas de formación docente no incluyen las competencias personales y profesionales para enseñar sexualidad bajo un enfoque de derechos, y las capacitaciones en servicio carecen de pertinencia. Para superar esta tensión, investigaciones como la de Mantilla et al. (2012) demuestran que cuando se brinda un acompañamiento adecuado a los maestros y se utilizan materiales educomunicativos pertinentes, se logran reducir sustancialmente los temores y mejorar las metodologías en el aula.

Una experiencia relacionada con esto fue el impacto que tuvo la controversia de 2016 en torno a las denominadas cartillas que incorporaban una supuesta *ideología de género*, lo que produjo un escenario de pánico moral en el país. Como consecuencia, muchas instituciones educativas optaron por restringir o evitar el abordaje de temas relacionados con género y diversidad, amparándose en la autonomía escolar y respondiendo a presiones de sectores conservadores y familias (Rojas & Moreno, 2019; Vargas et al., 2025).

Finalmente, encontramos las tensiones derivadas de exclusión participativa donde las y los estudiantes no son considerados sujetos activos de derechos frente a las profundas brechas de conocimiento, aun cuando la Guía 3 del PESCC les redefine formalmente como sujetos sociales de derechos con agencia para tomar decisiones autónomas e informadas.

En contraste con esta visión empoderada, el estudio realizado por Arenas et al. (2021) en ocho municipios de Colombia revela profundas brechas de conocimiento en niñas y niños: la gran mayoría desconoce el término sexualidad, más del 20 % no lo dialoga con nadie, validan formas sutiles de violencia basada en género e inician relaciones sexuales tempranas sin previa

educación. Del mismo modo, Cely (2020) afirma que existe un desconocimiento generalizado del PESCC, por lo que es urgente que los docentes reconozcan a los alumnos como verdaderos sujetos de la experiencia, valorando sus emociones e inquietudes reales para que la educación sea efectiva.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El análisis del PESCC y las experiencias de implementación revisadas permite concluir que existe una brecha entre los fundamentos conceptuales, pedagógicos y normativos y la ejecución real en torno a las prácticas pedagógicas de la educación sexual en Colombia ya que, mientras los documentos oficiales se inscriben en un horizonte de derechos humanos, enfoque de género, interseccionalidad y construcción de ciudadanía, la vida escolar cotidiana continúa atravesada por lógicas de control, disciplina y reduccionismo biomédico que limitan la potencia crítica del programa. Esta brecha revela que el problema no es solo de aplicación técnica de unas guías o el seguimiento de las orientaciones o propuestas de lineamientos, sino de disputas de sentido sobre qué se entiende por educación sexual, qué cuerpos y subjetividades son reconocidos como legítimos y qué formas de vínculo se consideran aceptables en la escuela.

Los parámetros conceptuales, pedagógicos y la obligatoriedad implícita en la normativa no se traduce en una implementación homogénea ni estricta, pues múltiples instituciones desarrollan acciones de educación sexual sin articularlas explícitamente al PESCC, o bien lo omiten bajo la lógica de iniciativas aisladas y asistemáticas. Esta brecha entre mandato y práctica se explica, en buena medida, por la ausencia de mecanismos sólidos de seguimiento y evaluación por parte del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías de educación de las entidades territoriales, lo que permite que el cumplimiento quede supeditado a la voluntad y capacidad de cada institución (Bustacara, 2018; Sánchez, 2018; Ministerio de Educación Nacional, 2022).

En esa misma línea es importante señalar que la responsabilidad de la educación sexual no debe entenderse exclusivamente del ejercicio docente, pues dicha postura desconoce los demás componentes de la estructura institucional y social implicados en su desarrollo. Por el contrario, debemos interiorizar que esta está relacionada principalmente a la obligación estatal

colombiana frente a su población. Asimismo, el ejercicio de acción del Estado no puede limitarse únicamente a emitir gestión documental, es decir, leyes, resoluciones, directivas y demás normatividad como condición suficiente para poder ejecutar un programa como este. De ser así, se queda en lo que Lassalle (1987) consideraba “Constitución de Papel” que ignora los *factores reales de poder*, es decir, los condicionamientos culturales, concepciones, creencias o moralidades, y determinan que la implementación difícilmente sea efectiva tanto para la población destinataria como para los agentes a cargo de su ejecución.

Lo anterior se refleja en aquellos escenarios en los que el o la docente considera inmoral el abordar contenidos relacionados con la educación sexual, circunstancia que puede ocasionar resistencias explícitas o implícitas frente a la implementación. En consecuencia, puede derivar en la enseñanza sesgada, desinformada o atravesada por valoraciones personales, y no desde una posición pedagógica con criterios académicos. Como resultado, se configuran limitaciones u obstáculos para la implementación de la política pública de educación sexual que se materializa en el PESCC.

Por otra parte, podemos concluir que el hecho de que las guías que sustentan el programa no han recibido revisiones y actualizaciones legales, conceptuales y pedagógicas obliga a las instituciones y a las y los docentes en la práctica a realizar un ejercicio de interpretación investigativa interna para valorar su proceso frente a vigencia conceptual, pedagógica y normativa entendiendo los profundos cambios socioculturales (Arroyo & Salamanca, 2023). Esta situación desplaza hacia las escuelas la tarea de informarse, de relectura crítica que, en rigor, debería ser asumida como responsabilidad de la política pública a través de procesos de revisión participativa, territorializada e interseccional.

Ahora bien, aunque la transversalidad es presentada como principio pedagógico central

del PESCC, esta ha sido interpretada en muchas instituciones más como un recurso de dispersión de responsabilidades que como una apuesta de reorganización curricular y política de la escuela. Al no existir estructuras sólidas de gestión, liderazgo y seguimiento, el programa se diluye en proyectos aislados, actividades puntuales o semanas temáticas que no logran interpelar de manera sostenida las desigualdades de género, las violencias sexuales ni las lógicas de exclusión que atraviesan la experiencia estudiantil. Así, la escuela cumple formalmente con el mandato normativo, pero el PESCC termina convertido en requisito burocrático antes que en dispositivo pedagógico de transformación democrática.

Otra conclusión está relacionada con los niveles insuficientes de formación de las y los docentes, lo cual limita la apropiación del enfoque de derechos, la perspectiva de género y las herramientas pedagógicas necesarias para tensionar los imaginarios hegemónicos presentes en la escuela (Bustacara, 2018; Vargas et al., 2025). Las resistencias socioculturales consolidan un clima de temor institucional que favorece el silencio de temas como la diversidad sexual, las violencias de género o el derecho al placer (Rojas & Moreno, 2019). De este modo, la política se mantiene en un plano declarativo mientras las condiciones organizativas, formativas y culturales necesarias para su implementación integral siguen siendo precarias.

Esto debido a que, en el contexto de implementación PESCC, es necesario comprender que el personal docente y los demás miembros de la comunidad que habitan la escuela y el territorio, no se sitúan en una posición neutral, sino que también están atravesados por referentes culturales, morales e intelectuales que determinan la forma en que se interpretan y ejecutan las orientaciones institucionales del MEN. Así pues, aunque desde el discurso oficial se promueva principios de inclusión y diversidad, pueden existir límites implícitos o explícitos frente a aquellas experiencias, identidades o formas de vivir la sexualidad que no encajen dentro de las

concepciones consideradas legítimas o aceptables por parte de la hegemonía dominante (Freire, 2005; Gramsci, 1984). Entonces, si bien la escuela es un espacio transformador, también puede perpetuar estas visiones culturales si no se impulsa pedagogía crítica que incentive a cuestionarse.

Por lo tanto, el PESCC debe ser comprendido no solo como una política técnica, sino como un campo de disputa en el que confluyen racionalidades top-down y demandas bottom-up (Roth, 2017) de las y los actores escolares. Desde esta perspectiva, las tensiones identificadas entre lineamientos y prácticas no se leen únicamente como fallas de implementación, sino como expresión de conflictos estructurales entre proyectos de sociedad, modelos de escuela y formas de entender la sexualidad y los derechos en contextos marcados por desigualdades de clase, etnia, género y territorio. Reconocer estas tensiones abre la posibilidad de reconfigurar el PESCC como una herramienta para fortalecer una educación sexual verdaderamente integral, situada e intercultural, que haga de la escuela un espacio de producción de subjetividades críticas y de ampliación efectiva de los derechos humanos.

A nivel de política pública, es necesario que el Ministerio de Educación Nacional asuma el carácter vinculante del PESCC no solo en el plano normativo, sino también mediante la creación de un sistema robusto de seguimiento, evaluación y acompañamiento técnico a las instituciones educativas. Ello supone definir indicadores específicos de implementación, articularlos a los sistemas de información existentes y establecer mecanismos de retroalimentación obligatoria a secretarías e instituciones, de modo que dejar de aplicar el PESCC o reemplazarlo por iniciativas fragmentadas no sea una decisión discrecional sino un asunto sujeto a exigibilidad estatal (Bustacara, 2018; Sánchez, 2018).

Bajo esta lógica, se propone la creación de un Grupo Nacional descentralizado por parte

del MEN, cuya permanencia no dependa del gobierno de turno, sino que sea parte de la estructura estatal para garantizar continuidad en los procesos. Este grupo estaría a cargo de la supervisión, acompañamiento en la formación y desarrollo práctico del PESCC, convirtiendo su implementación en un trabajo articulado con las y los docentes.

Desde una perspectiva crítica y considerando la multiplicidad de orientaciones dirigidas a la formación integral (no solo en materia de educación sexual sino también frente a iniciativas como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Cátedra para la Paz o la reciente Cátedra de Educación Emocional), resulta complejo no afectar la condición laboral de las y los docentes, especialmente cuando dichas orientaciones deben asumirse con la misma carga horaria y bajo condiciones institucionales que no contemplan tiempos dentro de la jornada, recursos ni procesos formativos eficientes. Esta situación termina afectando el cumplimiento de las funciones docentes (Vargas, et al., 2025).

No obstante, es necesario reconocer que lo anterior implica altos niveles de financiación y estos, a su vez, responden a la gestión, voluntad política e intereses de los actores involucrados, los cuales determinan el grado de priorización del tema, evidenciando la importancia de cimientos estatales para abordar la educación sexual.

Por lo tanto, crear un equipo de apoyo formativo, con un sistema de seguimiento y evaluación central resulta fundamental, ya que, al no considerar esta dimensión de control democrático, el programa corre el riesgo de permanecer en el plano declarativo y de convertirse en un requisito burocrático sin impacto formativo real donde las secretarías de educación sólo los recepcionan, sin retroalimentación ni acompañamiento en la ejecución y evaluación.

Además, se debe impulsar un proceso de actualización participativa de las guías del

PESCC, que tome como punto de partida los documentos de 2008 pero con una relectura crítica a la luz de transformaciones sociopolíticas, avances en teoría de género, aportes del feminismo decolonial e investigaciones recientes sobre educación sexual integral (Lugones, 2008; MEN & UNFPA, 2008; Vargas & González, 2025).

Esta actualización debe involucrar a docentes, estudiantes, familias y organizaciones sociales en clave bottom-up, evitando que los lineamientos sigan respondiendo exclusivamente a perspectivas centralistas y homogeneizadoras (Roth, 2017). Así, se desplazaría hacia la política pública una tarea que hoy recae de forma desigual sobre las instituciones, obligadas a hacer interpretaciones investigativas internas para mantener la vigencia conceptual, pedagógica y normativa del programa.

De igual forma, es necesario fortalecer de manera decidida la formación docente inicial y continua en educación para la sexualidad con enfoque de derechos, género e interseccionalidad, integrando estos contenidos en los currículos de las licenciaturas y en planes de desarrollo profesional situados en las escuelas (Mantilla et al., 2012; Vargas et al., 2025). Esto implica superar modelos de capacitación puntual y descontextualizada, apostando por procesos de acompañamiento en aula, trabajo colaborativo con reflexión crítica sobre las propias creencias docentes, especialmente en contextos marcados por pánicos morales y resistencias culturales (Rojas & Moreno, 2019).

Los resultados del análisis documental también relevan una marcada concentración geográfica de las experiencias PESCC en las regiones Andina y Centro, lo que sugiere que la consolidación investigativa y la sistematización tienden a centrarse en núcleos urbanos con trayectorias académicas consolidadas; sin embargo, también es significativo el aporte de territorios históricamente afectados por el conflicto armado como Meta, Caquetá o Nariño, con

los cuales se tienen elementos valiosos para comprender la implementación de políticas educativas en contexto altamente vulnerables.

Además, es altamente provechoso que se profundice en futuras investigaciones con enfoque de género sobre el papel de las maestras o maestros implementadores del PESCC que deciden plasmar su experiencia. Analizando las afectaciones paritarias, las violencias basadas en género y cómo las responsabilidades asociadas a la educación sexual podrían recaer principalmente sobre las maestras, reproduciendo históricas dinámicas de cuidado y acompañamiento asignadas socialmente a las mujeres. Asimismo, esta tendencia permitiría reconocer las tensiones laborales, emocionales y pedagógicas que enfrentan las docentes al asumir múltiples funciones dentro y fuera de la escuela, resaltando la necesidad de políticas educativas que promuevan una distribución más equitativa de estas.

En ese orden de ideas, se hace imperativo descentralizar la producción de conocimiento y fortalecer los procesos de sistematización de experiencias locales y regionales, a través de la consolidación de una política de sistematización y archivo público como una forma de hacer memoria institucional para aprender de los aciertos como con los errores, orientando a decisiones futuras basadas en evidencia. Esto también debe ir enfocado a orientar procesos pedagógicos de manera situada, reconociendo las particularidades territoriales, incluso a una mayor escala, pensar en potenciar estudios de carácter multirregional, permitiendo la articulación de diversas perspectivas territoriales para comprender las dinámicas de la educación sexual desde enfoques más integrales y menos fragmentados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*, (88), 35–50.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11102>
- Abreu, P., & Carrillo, E. (2016). Educación para la sexualidad con estrategias didácticas TIC en adolescentes de 14 a 16 años en instituciones educativas oficiales de básica secundaria. *Revista Linhas*, 17(33), 135–157. <https://doi.org/10.5965/1984723817332016135>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2014). La educación sexual: Marco conceptual y metodológico. Uruguay.
- Aguirre, P. (2023). La intersexualidad y los derechos humanos en América Latina: Estado de situación 2007-2021. *Debate Feminista*, 33(65), 179-211. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2023.65.2393>
- Amézquita, L., & Trimiño, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 65–86. <https://doi.org/10.19053/01227238.11918>
- Amezúa, E. (1999). Teoría de los sexos: La letra pequeña de la sexología. *Revista Española de Sexología*, (95-96).
- Andreassen, B. A., & Marks, S. P. (Eds.). (2010). Development as a human right: Legal, political, and economic dimensions (2nd ed.). Intersentia.
- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Akal.
- Aranda, M. M. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista*, 25(6), 1–18. <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Arenas, A., et al. (2021). Conocimientos, actitudes y prácticas de niñas y niños sobre educación

sexual integral en ocho municipios de Colombia. Salud UIS, 53, e21016.

<https://doi.org/10.18273/saluduis.53.e21016>

Arón, A. & Milic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Arroyo, R., & Salamanca, A. (2023). *Análisis a la política de educación en sexualidad implementada en Tocancipá Cundinamarca* [Tesis de Maestría, Universidad del Bosque].

<https://repositorio.unbosque.edu.co/items/4f9058e3-f0cf-4e6f-a434-30194922bd50>

Asamblea General de las Naciones Unidas (1993). Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos de Viena.

https://www.oas.org/dil/esp/1993-Declaracion_y_el_Programa_de_Accion_de_Viena.pdf

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (Resolución 217 A (III)). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966a). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (Resolución 2200 A (XXI)). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1966b). Pacto de Derechos Económicos y Sociales. Resolución 2200 A (XXI). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1981). Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (Resolución 34/180). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño (Resolución 44/25). <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Asociación Mundial para la Salud Sexual. (1999). Declaración de los Derechos Sexuales. Congreso Mundial en Hong Kong.
- Balanta, G. L. (2021). *Análisis de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en relación con el currículo de Ciencias Sociales en la I.E.D. Alfonso López Michelsen* [Trabajo de grado]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17211>
- Barrantes, L., y Sánchez, L. (2015). ¿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. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia105.111>
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Benavides-Cortés, A. L., & García-Ramírez, C. (2021). Narrativas otras para pensar la interculturalidad: Apuntes de clase. *Nodos y Nudos*, 7(51). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num51-12107>
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. En C. Amorós (Ed.), *Feminismo y ética* (pp. 37–64). Isegoría; Instituto de Filosofía-Anthropos.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Bolívar, A. (2002). *Metodología de la investigación educativa*. Universidad de Granada.
- Bolívar, A. y Balaguer, F. (2007). La Educación para la Ciudadanía: marco pedagógico y normativo.

https://www.researchgate.net/publication/266909224_La_Educacion_para_la_Ciudadania_marco_pedagogico_y_normativo

Bonilla, A. B., & Amilburu, M. G. (2017). Hacia una filosofía intercultural de la educación:

Enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales. En I. Edith & R. Hernández (Eds.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 37–72). CLACSO.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3q0.6>

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Bustacara Aparicio, A. (2018). *Factores que inciden en la implementación del “Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)” en los colegios públicos del municipio de Guateque (Boyacá - Colombia)*. [Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Autónoma del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/b3f11899-3536-44cb-aa43-e99c6142819e>

Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321–336.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312914003>

Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34, 31–47. <https://doi.org/10.35362/rie340886>

Cámara de Representantes de Colombia. (2021). *Proyecto de Ley 229 de 2021 Cámara:*

Educación sexual. [https://www.camara.gov.co/wp-content/uploads/2021/01/proyectos-ley/publicaciones/proyecto-33380/TAPDC%20PL%20229-](https://www.camara.gov.co/wp-content/uploads/2021/01/proyectos-ley/publicaciones/proyecto-33380/TAPDC%20PL%20229-21C%20EDUCACION%20SEXUAL_0.pdf)

[21C%20EDUCACION%20SEXUAL_0.pdf](https://www.camara.gov.co/wp-content/uploads/2021/01/proyectos-ley/publicaciones/proyecto-33380/TAPDC%20PL%20229-21C%20EDUCACION%20SEXUAL_0.pdf)

Carballeda, A. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del

Trabajo Social. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 82, 8.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5730626>

Cely, M. S. (2020). *Narrativas frente a la educación para la sexualidad de estudiantes del grado 11º: Informe técnico de resultados* [Informe técnico de maestría, Universidad de Manizales – CINDE].

Charnie, R. (2002). *Teaching Children to Care: Classroom management for ethical and academic growth, K-8*. Turner Falls: Northeast Foundation for Children, Inc.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus. Bogotá.

Colegio Helvetia. (2015). *Proyecto de educación para la sexualidad y la convivencia* [Documento institucional].

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*.

Congreso de la República de Colombia. (2000). *Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal*.

Congreso de la República de Colombia. (2005).

Congreso de la República de Colombia. (2005). *Ley 985 de 2005. Por medio de la cual se adoptan medidas contra la trata de personas y normas para la atención y protección de las víctimas de la misma*.

Congreso de la República de Colombia. (2006a). *Ley 1029 de 2006. Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994*.

Congreso de la República de Colombia. (2006b). *Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la*

Adolescencia.

Congreso de la República de Colombia. (2007). *Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y la atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente.*

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.*

Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.*

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2010). *Documento CONPES 3673 de 2010: Política de prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de grupos armados organizados al margen de la ley y de grupos delictivos organizados.*

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2012). *Documento CONPES 147 de 2012: Lineamientos para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para niños, niñas, adolescentes y jóvenes de 6 a 19 años.*

Corte Constitucional de Colombia. (2002). *Sentencia T-881/02* [M.P. Eduardo Montealegre Lynett]. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>

Cortés, D., Flórez, C., Ibarra, M., Martínez, D., & Vargas, E. (2016). *Educación de la sexualidad, prácticas docentes y conocimientos de los estudiantes: una evaluación del PESCC*. Universidad del Rosario.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza

Editorial.

Cortina, A. (2010). *Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.

Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Cruz Medina, R. T. (2022). Educación para la paz y formación ciudadana como fomento de construcción de paz. En J. M. Vera Carrera (Ed.), *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz* (pp. 61–90). Editorial Universidad Santiago de Cali.

Dagnino, E. (2007). Citizenship: A Perverse Confluence. *Development in Practice*, 17(4/5), 549–556. <http://www.jstor.org/stable/25548252>

Dávila, M. (2016). *Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: Sujetos sometidos, sentidos que se transitan desde la subjetividad política* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

Davison, G., & Neale, J. (2000). *Abnormal psychology* (8ª ed.). John Wiley & Sons.

De la Rosa Bobadilla, J. (2014). El abordaje de la educación sexual en las familias de los estudiantes de las instituciones educativas de básica y media oficiales del municipio de Armenia, Quindío. *Revista de Investigación de la Universidad del Quindío*, 26(1), 153–165.

Defensoría del Pueblo. (2001). *¿Qué son los Derechos Humanos?* Serie Red Nacional de Promotores de los Derechos Humanos. Imprenta Nacional. Bogotá.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Donato-López, C. (2022). Abordar la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en Bogotá.

Educación y Ciudad, (43), 89-108. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2681>

Fernández, E. & Tabares, A de J. (2024). La educación en derechos humanos en la escuela. Una revisión sistemática al contexto latinoamericano. *Ánfora*, 31(56), 145-177.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357876075007>

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata.

https://www.academia.edu/36971366/introduccion_a_la_investigacion_cualitativa

Flórez Madroñero, A. (2014). *¿Todos los ríos vuelven a su cauce?: La reproducción de las subjetividades de adolescentes desde los discursos institucionales de la educación sexual en Pasto – Colombia*. [Tesis de maestría. FLACSO Sede Ecuador.]

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/ab4bc72a-5c32-4328-9384-6db9ef0df432>

Franco, K. (2022). Educación en derechos humanos en Colombia: Estado del arte de las investigaciones en la educación formal. *Papeles*, 14(28), 114-133.

<https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/1278/1063>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fromm, E. (1991). *Del tener al ser: caminos y extravíos de la conciencia*. Paidós.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

<https://archive.org/details/consumidoresyciu0000garc/mode/2up>

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Giraldo, O. (2006). La educación sexual: el aprendizaje desde la cuna. *Revista Javeriana*, 721(28), 22-29.

- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.
- González, A., & Castellanos, B. (2003). *Sexualidad y géneros: Alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*. Editorial Científico-Técnica.
- González, M. (2012). *Enfoque de derechos*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/5033664>
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel: Tomo 3* (V. Gerratana, Ed.; A. M. Palos, Trad.). Ediciones Era. <https://www.scribd.com/document/132566861/Gramsci-Antonio-Cuadernos-de-La-Carcel-Tomo-3>
- HEGOA & ACSUR. (2008). *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. Hegoa/Acsur.
- Hernández Arzuza, C. E. (2023). *Implementación de los ejes temáticos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el área de Ciencias Sociales en el grado noveno del Colegio Nuestra Señora de Fátima de Soledad-Atlántico* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga].
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, Y. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*.
- Herrera De La Hoz, N. (2019). *Construcción de la feminidad y la masculinidad en la escuela: Una propuesta pedagógica dirigida al fortalecimiento del PESCC de la IE Bojacá, a partir de la perspectiva de género* [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada].

- Hoyos, L. S. (2023). *Educación sexual y reproductiva en estudiantes con discapacidad intelectual de la I.E. San Isidoro del municipio de El Espinal-Tolima, mediante la aplicación del software “Edusex”* [Tesis doctoral, Universidad de Baja California].
- ICBF, UNICEF, OIT, INPEC & Fundación Renacer (2006). *Plan de Acción Nacional para la Prevención y Erradicación de la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (2006-2011)*. <https://www.unicef.org/colombia/informes/plan-de-accion-contra-la-explotacion-sexual-de-ninos>
- Institución Educativa Colegio Sagrado Corazón de Jesús. (s.f.). *La sexualidad sí importa sin ningún género de duda: Proyecto pedagógico transversal de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)* [Documento institucional].
- Institución Educativa Instituto Agrícola Risaralda. (2024). *Proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: Cuidando mi cuerpo y exigiendo respeto por mi intimidad crece mi integridad* [Documento institucional].
- Instituto de Derechos Humanos de Cataluña. (2021). *Derechos Humanos desde una perspectiva interseccional*. <https://www.idhc.org/es/publicaciones/derechos-humanos-desde-una-perspectiva-interseccional/>
- Ipas CAM. (2021). *De la teoría a la acción en salud sexual y salud reproductiva de adolescentes. Los derechos sexuales y derechos reproductivos de las y los adolescentes (Tomo 04)*.
- Isin, E., & Turner, B. (2007). Investigating citizenship: An agenda for citizenship studies. *Citizenship Studies*, 11(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/13621020601099773>
- Jares, X. (2012). *Educación para la paz: su teoría y práctica (2a edición)*. Editorial Popular.
- Jung, K. (2003). *Lo inconsciente*. Editorial Losada.

- Kleinman, A. (2006). *What Really Matters*. Oxford. University Press.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.
- Lahiri-Dutt, K. (Ed.). (2024). *The Routledge handbook of gender and development*. Routledge.
- Lassalle, F. (1987). *¿Qué es una Constitución?* (W. Roces, Trad.). Ariel.
- https://norcolombia.ucoz.com/libros/Lassalle_Ferdinand-Que_Es_Una_Constitucion.pdf
- León, L., & Cabarcas, Y. (2023). Exploración de las experiencias en sexualidad y reproducción de jóvenes de instituciones educativas en Cartagena: Un enfoque interseccional. *Palobra*, 23(2), 213–235. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.23-num.2-2023-4804>
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. C. (2014). *Guía para construir el estado del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- Mantilla, B. P., Hakspiel, M. C., Rincón Méndez, A. Y., Hernández, D. S., & Hernández Quirama, A. (2012). Promoción de derechos sexuales y reproductivos en adolescentes de Bucaramanga, Floridablanca y Lebrija – Colombia. *Salud UIS*, 44(3), 13–23.
- http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-08072012000300003&lng=en&tlng=es.
- Mariana, J. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Editorial Anagrama.
- Marshall, M. (2003). *Examining school climate: defining factors and educational influences*. Georgia: Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University
- Marshall, T. (1950). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.
- Masters, W. H., Johnson, V. E., & Kolodny, R. C. (1987). *La sexualidad humana*. Instituto Cubano del

Libro.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.

Mejía, D. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. *Perfiles Educativos*, 46(184), 162–175.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61156>

Meza, C. (2003). *Identidad de género y ambigüedad sexual*. Universidad de los Andes [Tesis de pregrado].

Ministerio de Educación Nacional, y UNFPA. (2008). Guía No. 1. *La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. MEN.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/Material/171601:Guia-1-Dimension-de-la-Sexualidad>

Ministerio de Educación Nacional, y UNFPA. (2008). Guía No. 2. *El proyecto pedagógico y sus*

hilos conductores. MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/Material/171603:Guia-2-El-proyecto-pedagogico>

Ministerio de Educación Nacional, y UNFPA. (2008). Guía No. 3. *Ruta para desarrollar*

Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.

MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/Material/171664:Guia-3-Como-implementar-un-proyecto>

Ministerio de Educación Nacional. (1993). *Resolución 3353 de 1993*.

https://compilacionjuridica.antioquia.gov.co/compilacion/compilacion/docs/resolucion_mineducacion_3353_1993.htm

Ministerio de Educación Nacional. (1994a). *Decreto 1860 de 1994*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994b). *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 14)*.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Serie Guías N° 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53231>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía pedagógica para la convivencia escolar* (Guía No. 49). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339480_archivo_pdf_guia49.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=62510>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Directiva No. 001 del 4 de marzo de 2022: Orientaciones para fortalecer acciones pedagógicas para la prevención de la violencia sexual en entornos escolares*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-407348_recurso_1.pdf

Ministerio de la Protección Social & UNFPA (2010). *Sistematización de la experiencia del*

proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.

Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132821_spa

Mockus, A. (2003). ¿Por qué competencias ciudadanas en la escuela? Al tablero: periódico del sector educativo del MEN.

https://descubridor.banrepcultural.org/permalink/57BDLRDC_INST/1bhj9rj/alma991005289339707486

Mojica Cely, C. (2024). Interseccionalidad: hacia la garantía de derechos en Colombia.

Entretextos, 18(34), 102–114. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10472741>

Money, J., & Ehrhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana: diferenciación y dimorfismo de la identidad de género desde la concepción hasta la madurez*. Ediciones Morata.

Moreno, S. P., & Santibáñez, M. A. (2026). Tensiones y desafíos de la educación sexual en una institución educativa oficial de Sogamoso, Colombia. Un estudio de caso. *Revista Enfoques Educativos*, 23(1), 202–227. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2026.77767>

Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Movilla, N. (2021). Educación integral de la sexualidad: un desafío curricular inaplazable.

Revista Grupo CIEG (53), 310-321. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/12/Ed.53310-321-Movilla-Nerys.pdf>

Muñoz, G., López, D., & Rincón, Á. (2021). Aplicación del enfoque decolonial y de equidad de género en instituciones de educación básica y media alternativa en Colombia. *Cadernos*

Pagu, 62.

Naciones Unidas y CEPAL. (2013). Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo.

CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/21835-consenso-montevideo-poblacion-desarrollo>

Naciones Unidas. (1995a). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo 5 a 13 de septiembre de 1994.*

<https://docs.un.org/es/A/CONF.171/13/Rev.1>

Naciones Unidas. (1995b). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995.* <https://docs.un.org/es/A/CONF.177/20/Rev.1>

Naciones Unidas. (2013). Orientación sexual e identidad de género en el derecho internacional de los derechos humanos. Oficina Regional para América del Sur del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

Nelsen, J. (2001). *Disciplina positiva*. Ediciones Ruz.

NosAldás, E. (2002). Reseña de "Filosofía para hacer las paces" de Vicent Martínez Guzmán.

Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 9(27), 311-321.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502711>

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31>

Nyamu-Musembi, C., & Cornwall, A. (2004). What is the “rights-based approach” all about? Perspectives from international development agencies (IDS Working Paper No. 234). Institute of Development Studies.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015).

Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>

Organización Panamericana de la Salud. (1998). *¡Hablemos de salud sexual! Manual para profesores de atención primaria de la salud: Información, herramientas educativas y recursos.* <https://iris.paho.org>

Orozco-Marín, Y. A., & Certuche-Martínez, J. A. (2021). Blanquitud y educación antirracista: Experiencias y reflexiones desde la enseñanza de la biología y las ciencias sociales. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12559>

Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer.* Evanston, IL: Northwestern University Press.

Parella Rubio, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: La triple discriminación.* Anthropos.

Pastrana Alzandre, J. C., & Villamil Benítez, S. G. (2019). *Una mirada crítica a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba* [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba].

Paterson, M., & Higgs, J. (2005). Using hermeneutics as a qualitative research approach in professional practice. *The Qualitative Report*, 10(2), 339-357.
https://www.researchgate.net/publication/228640854_Using_Hermeneutics_as_a_Qualitative_Research_Approach_in_Professional_Practice

Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, 16, 55-81.

<https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/869>

Peralta, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada

- reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera* (3), 165-178. Recuperado a partir de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5432>
- Pérez, A. C., & Román, B. (2017). Evaluación del Proyecto de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía en la Institución Educativa La Unión de Sincelejo. *Boletín Virtual*, 6(6), 144–151.
- Pérez, L. E., Uprimny, R., & Rodríguez, C. (2012). *Los derechos sociales en serio: Hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Pérez, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón: Revista de Pedagogía Bordón*, 59 (2-3), 239-260.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552442>
- Portillo, J. L., & Silva, D. M. (2015). Resignificación del Proyecto de Educación Sexual y Construcción Ciudadana (PESCC) en la Institución Educativa El Páramo, municipio de Taminango (Nariño): Una experiencia desde la vivencia [Tesis de maestría, Universidad de Nariño].
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024). *La integración de los enfoques de género e interculturalidad*.
https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/202406/pnud_derechos_genero_interculturalidad.pdf
- Puerta, M. (2010). De por qué los adolescentes en Medellín no reflejan la educación sexual escolar que reciben: Hablan adolescentes, padres y maestros. *Cuestiones Teológicas*, 37(88), 369–397.
- Quintana, L. & Hermida, J (2020). La hermenéutica como método de interpretación de textos en

la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en psicología*, 16(2), 73-80.

<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3593031>

Ragin, C. C. (2007). *La construcción de la investigación social: Introducción a los métodos y su diversidad*. Siglo del Hombre Editores.

Ramírez, I. M. (2020). *Evaluación de los niveles de apropiación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en cuatro instituciones educativas de Villavicencio* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia].

Reiner, W. G., & Wilson, B. E. (1998). Management of intersex: A shifting paradigm. *The Journal of Clinical Ethics: Special Issues: Intersexuality*, 9(4), 360–369.

Rincón-Méndez, A. Y., Oviedo-Cáceres, M. P., & Mantilla-Urbe, B. P. (2024). Educación integral en sexualidad durante la pandemia: Una experiencia de trabajo con docentes en el departamento del Cesar, Colombia. *MedUNAB*, 27(3), 295–303.

<https://doi.org/10.29375/01237047.5155>

Roa, C., & Moreno, E. (2025). Pedagogías para la paz: Aproximaciones teóricas e investigativas en el contexto colombiano. *Discimus. Revista Digital de Educación*.

Robledo, J. (2006). *Metodología de la investigación* (pp. 63–65). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH/Instituto Americano de Derechos Humanos* (61), 201-224. <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/388838ac-5e80-4c66-808f-0ca54bb69110>

Rodríguez, J., & Moreno, Y. (2023). *La enseñanza de la sexualidad para la construcción de ciudadanía en el municipio de San Vicente del Caguán, Caquetá-Colombia; zona de posconflicto* [Artículo de investigación].

- Rodríguez, S., Reyes, G., Yzquierdo, L., & Zavala, L. (2022). Educación y derechos humanos: Enfoques desde una perspectiva crítica latinoamericana. *Encuentros*, (15), 438–449.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8299244>
- Rojas, C., & Moreno, E. (2019). Pedagogía de la sexualidad para la construcción de ambientes de paz en entornos escolares. En *XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Rojas, R. (2017). Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y su incidencia en el proyecto de vida de los estudiantes [Tesis de maestría, Universidad del Tolima].
- Ronconi, L., Espiñeira, B., & Guzmán, S. (2023). Educación sexual integral en América Latina y el Caribe: Dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir. *Latin American Legal Studies*, 11(1), 246–296. <https://doi.org/10.15691/0719-9112vol11n1a7>
- Roth, A. (2017). *Políticas públicas: Formulación, implementación y evaluación* (12.ª ed.). Ediciones Aurora.
- Ruiz Villota, M. (2023). *¡El material educativo al tablero! mapeando la diversidad sexual y de género en el lineamiento sobre educación sexual del MEN: análisis del “Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía”*. [Tesis de pregrado. Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio Institucional.
<https://doi.org/10.71618/56vz-2p78>
- Ruiz, A. & Chaux, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación - ASCOFADE.
- Sánchez, A. (2018). *Proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: avances y retos de su implementación*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de

- Colombia. Disponible en: <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/16375>
- Santamaría Vargas, J. (2021). *Políticas, saberes y prácticas de educación sexual: reflexiones en torno a las tensiones entre las políticas y su implementación en colegios públicos de Bogotá 2010-2022* [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/5f62fca7-3be4-4a6c-8d9b-9b5a3ed50b73/content>
- Secretaría de Educación de Boyacá. (2025, mayo 13). *Circular conjunta 030 del 13 de mayo de 2025: Asistencia técnica en proyecto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC)*. <http://sedboyaca.gov.co/2025/05/14/circular-conjunta-030-del-13-de-mayo-de-2025-asistencia-tecnica-en-proyecto-de-educacion-para-la-sexualidad-y-construccion-de-ciudadania-pescc/>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). Construcción de paz, una apuesta desde la educación socioemocional y ciudadana. *Revista Escuela y Pedagogía*.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Soler, J. (2011). *El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela. Módulo: La mediación de conflictos entre pares y la formación de competencias ciudadanas en la escuela*. Corporación Opción Legal.
- Solís, S. (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. Universidad de Costa Rica.
- Stenhouse, L. (1984). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Troquel.
- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Narcea. Madrid.

- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Morata.
- Turner, B. S. (1990). *Outline of a theory of citizenship*. *Sociology*, 24(2), 189–217.
<https://www.jstor.org/stable/42853652>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unda, F. (2023). Estrategias didácticas inclusivas para la educación integral de la sexualidad en adolescentes. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 11(2), 29–38.
- UNICEF (2005). *Convención Sobre los Derechos del Niño*.
<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/convencion-version-ninos>
- Uprimny, R. & Saffon, M. (2005). Justicia Transicional y Justicia Restaurativa: Tensiones y complementariedades. De justicia.
- Valencia Montero, M. I., & Aravena Domich, M. (2022). Educación en derechos humanos: ¿cómo el sistema colombiano aborda la enseñanza en derechos humanos? I+D *Revista de Investigaciones*, 17(2), 141-151. <https://doi.org/10.33304/revinv.v17n2-2022010>
- Valencia, W. A., Sánchez, I. M., & Huertas, Ó. (2023). Visibilidad de la cultura afrocolombiana en el marco de la educación intercultural en la escuela: Realidad, percepciones y desafíos. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 17(2). <https://doi.org/10.15332/19090528.8772>
- Vargas-Romero, R., González-Mora, A., & Gómez-Vargas, M. (2025). Revisión: Retos de formación docente en educación sexual coeducativa, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 62, 190–203. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20855>
- Vásquez, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la Paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221–239.
- Vélez de la Calle, C. P., y Santamaría, J. P. (2023). Políticas, saberes y relatos de educación

sexual: Una revisión de la literatura latinoamericana 2000–2022. *Educación y Ciudad*,
(45). <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2870>

Viveros Vigoya, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*.

Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de
Género. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80372>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*.

Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala