UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CUESTIONANDO MANDATOS SOCIOCULTURALES SOBRE LA SEXUALIDAD: PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN EN BIOLOGÍA.

LAURA NICOL VELANDIA SILVA

MARÍA CAMILA SARMIENTO BUSTOS

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

SEMILLERO BER

BOGOTÁ D.C

2025

CUESTIONANDO MANDATOS SOCIOCULTURALES SOBRE LA SEXUALIDAD: PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN EN BIOLOGÍA.

LAURA NICOL VELANDIA SILVA

MARÍA CAMILA SARMIENTO BUSTOS

Proyecto de Trabajo de Grado para optar por el título de Licenciada en Biología

Directora

Msc. Elda Yanneth Villarreal

Codirectora

Dra. Maritza Mateus Vargas

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

SEMILLERO BER

BOGOTÁ D.C

2025

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

Directora

_____

Evaluador

_____

AGRADECIMIENTOS

A la educación pública. La universidad pública, especialmente a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por recibirnos y abrazarnos; por ser nuestro segundo hogar, en el cual no sólo se aprendió sobre la academia, sino a hacer de esta una herramienta accesible que esté a disposición de las clases populares. A la universidad que nos vio crecer y nos brindó lo que necesitábamos para hacerlo, que nos presentó personas que hoy son amigas y amigos, que acompañaron y alentaron con su amor nuestro proceso de formación. A la Distrital por ser cuna de resistencia y colectividad.

Al semillero Biología, Enseñanza y Realidades, por ser gestor y promotor de investigaciones como la presentada posteriormente e interesarse por problematizar y tratar factores socioculturales desde la biología como campo de conocimiento.

A nuestras maestras y maestros, por ser parte fundamental en nuestra formación. A la profe Angie, por confiar en la propuesta controversial y en nosotras, por permitirnos un espacio lleno de enseñanzas y aprendizajes muy aterrizados y llenos de cariño. A la profe Yanneth, por su sabiduría y apoyo en cada paso que tomó este proceso. Al profe Guillermo, por abrirnos el camino a la investigación de la sociedad por medio de la educación en biología y todo el conocimiento que nos aportó. Al profe Gustavo, por apoyarnos con su alegría y presentarnos el lugar donde se desarrolló este proceso . Especialmente, a la profe Maritza, por ver todas las posibilidades que este trabajo podía tomar, por enseñarnos la rigurosidad que requiere la investigación, por guiarnos cuando lo único que encontrábamos eran barreras y peros, por impulsarnos a escribir, pero principalmente a cuestionarnos siempre, para ser mejores profesoras.

A todas las y los estudiantes que hicieron parte de nuestra formación, que nos dieron un abrazo al corazón al llamarnos con emoción “profe” las primeras veces y reafirmaron en nosotras cada día la idea de dedicar nuestras vidas a ser profesoras. Gracias particularmente, a nuestras y nuestros estudiantes de grado octavo, que dispusieron sus inquietudes, las cuales fueron un puente no solo para compartir conocimientos, sino también momentos gratos que hacen agradable el camino de la educación.

A Leyda y Roberto, por sostener mi ser y mis sentires, por madrugar y trasnochar junto a mí, por acompañar con palabras y abrazos justos; por hacer parte de cada etapa de mi proceso personal y académico, desde la paciencia, el amor y la ternura, al momento de escuchar, charlar y debatir. A Lucas, por acompañarme y apoyarme en este camino a partir del día de la entrevista, por aconsejar desde su experiencia, por permanecer cariñosamente cerca, atento y dispuesto a impulsar cada idea y paso que emprendí. A Nicol, por vivir y transitar juntas, desde el inicio hasta el final esta bonita etapa universitaria y todo lo que esta conlleva, no sólo como compañera de trabajo, sino como mejor amiga.

María Camila

A Martha por ser un ejemplo como profesora, el amor por lo que hace me acompañó como guía desde que tengo memoria. A Mauricio por su apoyo incondicional y su deseo por mi felicidad. A Juanes por hacer el proceso mucho más divertido y acompañarme en silencio o risas mientras escribía. A David por siempre sostenerme, acompañarme, darme amor y vida para seguir. A Cami por su sentido de lucha, por inspirar a otras, por ser apoyo y refugio para otras, por formar un increíble equipo de trabajo, pero sobre todo por ser la mejor amiga. A Bella, Macarena y Sr. Gato por calentarme y acompañarme mientras escribía, por ser las mejores pausas activas llenas de ronroneos, besos y paseos al parque. A Dexter y Orión que aunque no terminaron este proceso junto a mí, si lo iniciaron y su amor fue siempre una fuente de energía.

Laura Nicol

Reafirmamos aquí, nuestro agradecimiento eterno a las mujeres que, con su trabajo no remunerado, sostuvieron con sus corazones y manos los hogares que nos criaron y nos dieron la posibilidad de vivir el proceso universitario lo más ameno y apoyado posible. Gracias a ustedes somos esto.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN 7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 9
3. OBJETIVOS 10
3.1. Objetivo general 10
3.2. Objetivos específicos 10
4. JUSTIFICACIÓN 10
5. MARCO REFERENCIAL 12
5.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS 12
6. MARCO TEÓRICO 19
6.1 Mandatos socioculturales 19
6.1.1 Sociocultura 19
6.1.2 Mandatos socioculturales de la sexualidad 20
6.1.2.1 Los mandatos de la feminidad 22
6.1.2.2 Los mandatos de la masculinidad 24
6.2 Educación sexual 25
6.2.1. Educación en biología 26
6.2.1.1 Educación en biología con enfoque de género 27
6.3 Educación de biología y construcción de ciudadanías 29
6.3.1 Ciudadanía intercultural 31
6.3.2 Cuestionamiento de MSC 33
7. MARCO METODOLÓGICO 36
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS 43
8.1 Primera sesión: 45
8.2 Segunda sesión: 49
8.3 Tercera sesión: 50
8.4 Cuarta sesión: 53
8.5 Quinta sesión: 58
8.6 Sexta sesión: 63
8. CONCLUSIONES 74

9. REFERENCIAS 74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 12
Figura 2 15
Figura 3 33
Figura 4 40
Figura 5 46
Figura 6 50
Figura 7 51
Figura 8 54
Figura 9 60
Figura 10 66
Figura 11 74
Figura 12 76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 41

Tabla 2 46

Tabla 3 51

Tabla 4 56

Tabla 5 58

Tabla 6 67

Tabla 7 68

Tabla 8 69

Tabla 9 69

Tabla 10 70

Tabla 11 71

Tabla 12 71

Tabla 13 72

Tabla 14 74

Tabla 15 74

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace parte de la Fase III del macroproyecto internacional “Esperanzar. Educación en Biología en clave de construcción de Ciudadanías”, la cual tiene como objetivo diseñar, implementar y sistematizar propuestas didácticas que se articulen con la educación básica, donde desde la biología se problematice la educación en biología en relación con la formación de ciudadanas y ciudadanos participativos, críticos, que conozcan la diversidad sociocultural. Centrado en la línea de interés de género, un enfoque que la pedagogía feminista que, según Espiñeira y Mastache (2023), promueve enseñanzas y aprendizajes que garanticen las capacidades para el empoderamiento y la participación en la sociedad, con el fin de deconstruir las lógicas dominantes y las desigualdades.

Desde la educación en biología, además de convertirse en un área integradora, como lo mencionan Fonseca et al. (2021), tiene como objetivo contribuir a que las personas puedan entender de manera integral el mundo, asumiendo y jerarquizando valores que promuevan la responsabilidad y consciencia, formando ciudadanas y ciudadanos capaces de despojarse de mitos y desmentir creencias asociadas al mal uso de las ciencias y comprendiendo sus implicaciones sociopolíticas.

A partir de lo anterior, se toma como tema central para esta los mandatos socioculturales sobre la sexualidad. Estos, al pertenecer a asignaciones o clasificaciones normativas que se establecen desde el nacimiento con respecto al sexo y género controlan acciones y decesiones por medio de procesos cognitivos que crean como propias ideas e imágenes preestablecidas de clasificación para las personas en función de los estereotipos (García, 2022). Al ser divididos en posiciones que resultan desiguales, desencadena relaciones de poder y dominación bajo un sistema patriarcal (Segato, 2003), las cuales no son evidentes en la cotidianidad, pero implican violencia estructural como resultado un mandato moral entre las relaciones desiguales entre hombre y mujeres, siendo estas mayoritariamente perjudiciales hacia ellas.

A partir de las narrativas presentes en el aula de clase sobre aspectos de la sexualidad, se evidencian las realidades que construyen a cada estudiante, alentando la reflexión orientada en esta investigación hacia la dicotomía de ser mujer u hombre, que conlleva normas opresivas y violentas implícitas en la manifestación de lo sexual desde la construcción biológica y sociocultural. Todo lo anterior a partir de las curiosidades que expresan las y los estudiantes de manera crítica y con intención de suscitar nuevas preguntas para profundizar el conocimiento sobre la sexualidad. Es así como se pretende acercar a las y los estudiantes al cuestionamiento del orden social, iniciando por prestar atención al discurso que reproduce y reafirma formas de sometimiento en el desarrollo personal para reconstruirlo en un acto emancipador de las violencias.

El sistema educativo, al ser un escenario que funciona como medio político para modificar o mantener discursos; según lo requiera el contexto (Arenas y Restrepo, 2023), permite abordar la necesidad y pertinencia de reconocer cuáles narrativas siguen reproduciendo asignaciones desiguales que atentan contra la integridad de las y los estudiantes, con la intención de derribar las barreras de género que se promueve en la escuela, para esto, sugiere Rodríguez (2023), el desarrollo del pensamiento crítico tanto de estudiantes como de docentes, que conlleva cambios en el proceder de la comunidad con un enfoque coexistente que permita el desarrollo personal íntegro y libre de violencias.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si bien desde un aspecto biológico la sexualidad es construida desde la información anatómica y fisiológica, también lo ha sido como menciona Montero (2011) desde la manera en que las personas dentro de la sociedad expresan las emociones, las relaciones y los deseos. Así, la sexualidad como identidad social, constituye al individuo cuando lo presionan a asignarse, en lo que Galán y Valadéz-Márquez (2019) denominan, grupos socioculturales genéricos asociados a estereotipos; los cuales, bajo un sistema heteropatriarcal, definen y fomentan patrones sistemáticos de lo que es ser un hombre masculino y una mujer femenina, condicionando su forma de comportarse. Siguiendo ese sistema reglamentario, las personas construyen diversos significados y respuestas a cosas o situaciones, las cuales entran en el binarismo debido a lo que se construye desde el sexo. Estas se hacen evidentes especialmente en el ámbito sexual, donde existe una interacción compleja entre las diferencias psicológicas, biológicas y socioculturales de hombres y mujeres.

Esos estereotipos o patrones, como mencionan Díaz-Guerreo (1986) y Briseño (2011), son considerados mandatos de género, los cuales permiten explorar cómo las personas y las culturas nombran el comportamiento de las y los demás basándose en modelos impuestos según el deber ser de la mujer y del hombre, condicionando la socialización en interacciones como las relaciones de pareja y las relaciones sexuales. El 90% de las personas desarrollan su personalidad y comportamiento según las condiciones que establece la sociedad en que crecen, las variables históricas y socioculturales, las cuales determinan la jerarquía de las relaciones interpersonales, conllevando la aceptación de roles y el cumplimiento de las reglas y normas que estas imponen.

Los mandatos antes mencionados, consideran Galán y Valadéz-Márquez (2019), son percibidos y reflejados en refranes, dichos, creencias, prejuicios hacia las personas y modos de enfrentar los problemas cotidianos; incrementando situaciones de riesgo en temas de salud y bienestar. Según Barra (2002) los roles de género influyen en el aprendizaje sexual al imitar patrones de conducta sexual que observan los sujetos en su cotidianidad; el descubrir sexual de las y los adolescentes del cual hace parte la aceptación de la imagen corporal, el descubrimiento de sus necesidades, el aprendizaje de las relaciones sexuales, el desarrollo de la personalidad y el establecimiento de un sistema de valores sexuales “propios”, trascurren

mientras las y los jóvenes están sometidas/os a la presión ejercida por su grupo de iguales, las reacciones y opiniones de sus madres y padres, los contenidos difundidos en medios de comunicación, redes sociales y los temarios escolares donde predominan las creencias de las y los adultos hacia la sexualidad juvenil (Calvo González, 2015). Ese enfoque que no se centra en las y los estudiantes, se refleja en diversas instituciones educativas colombianas cuando el carácter de la educación sexual es informativo en lugar de formativo, priorizando un enfoque preventivo, sexológico y biomédico que se centra en problemáticas de salud (Rosales y Flores, 2009; Roa García, 2017), el cual, según Morgade (2015) imposibilita la construcción de otros discursos y prácticas en la cotidianidad escolar; limitando la sexualidad a prácticas genitales e impidiendo la expresión plena y saludable de la misma como la toma de decisiones, el erotismo, la autoestima, la diversidad y la salud sexual.

Por otro lado, estudios en el país han expuesto que existe una diferencia en las edades en que mujeres y hombres inician su vida sexual. Rengifo et al. (2012) mencionan que es menor la población de mujeres que inicia su vida sexual antes de los 15 años, en comparación con los hombres, lo cual resulta en un riesgo sexual. Aunque, en estas poblaciones se ha destacado el conocimiento sobre la sexualidad, con relación a los métodos anticonceptivos, el riesgo de embarazo y las infecciones de transmisión sexual (ITS), otros factores que condicionan la sexualidad como los socioculturales, políticos y educativos han quedado a un lado, repercutiendo, como afirma Del Toro et al. (2018), en la práctica de la salud sexual y reproductiva de las y los jóvenes.

En la enseñanza se hace necesario adoptar formas alternativas de significación de los cuerpos a través de la reflexión, para permitir una visión más inclusiva y crítica de las realidades sociales, de las sexualidades y las múltiples formas de vivirlas. La integración de diversas perspectivas simbólicas, junto con la reflexión crítica en la biología, resulta fundamental dado que esta ciencia está profundamente inmersa en la humanidad. Pues como menciona Bleier (1984) su impacto se extiende a las relaciones políticas y socioeconómicas, ya que históricamente la ciencia ha sido utilizada para generar conocimiento desde y para sectores sociales dominantes, reproduciendo, por ejemplo, estructuras de sexismo.

Por tanto, la identificación de los mandatos socioculturales podría posibilitar la generación de procesos para la prevención, intervención y promoción dentro de la educación para la sexualidad; entendiendo que dichos factores construyen a los individuos como menciona el Ministerio de Educación (2008) en el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía sumado a que las personas a través del discurso construyen su identidad y la social, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las maneras en que las y los estudiantes de octavo grado cuestionan los mandatos socioculturales sobre la sexualidad?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Analizar la relación entre la sexualidad y el cuestionamiento de los mandatos socioculturales que realizan estudiantes de octavo grado desde la educación en biología y construcción de ciudadanía.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar los mandatos socioculturales sobre la sexualidad presentes en las narrativas de las y los estudiantes de octavo grado.
- Describir las formas de cuestionamiento de las y los estudiantes de octavo grado de los mandatos sobre la sexualidad.
- Deducir las ciudadanías implícitas en los discursos de las y los estudiantes sobre sexualidad.

4. JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que no puede existir democracia política, ni un ejercicio efectivo de la ciudadanía si no se garantiza a todas y todos las y los ciudadanas y ciudadanos el cumplimiento de sus derechos, normas políticas y civiles (Mieles Barrera y Alvarado Salgado, 2012), esta propuesta se fundamenta legal y jurídicamente en: la Constitución Política de Colombia; los Derechos sexuales y reproductivos de Colombia; la Ley general de educación (Artículo 13,14); el Código de la infancia y la adolescencia (Artículo 44); el Plan decenal de salud pública 2022-2031; la Ley de convivencia escolar (Artículo 15) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio oficial donde se desarrolla la investigación.

A través de las relaciones entre pares o las relaciones que se dan en la escuela con las maestras, los maestros y el conocimiento, también se intercambian opiniones y/o posiciones, se reafirman ideas, se debate y se realiza un proceso de construcción, a través de procesos de intercambio que orientan el discurso (Morales, 2002). El hecho de tener un cuerpo sexuado actualmente conlleva la enseñanza de unos patrones distintos de comportamiento, de motricidad, de uso del espacio, de alimentación, etc. Sin embargo, como menciona Rubin (1989), la sexualidad humana requiere de un cuerpo como instrumento de expresión, donde el aspecto cultural define las formas institucionales en que se experimenta, estableciendo normas sociales que aceptan o no representaciones de la sexualidad. Así, la aproximación a esas representaciones permite que las y los estudiantes formen identidades fuera de lo que se espera únicamente como femenina o masculina, para expandir el pensamiento y el accionar más allá de las márgenes del discurso establecido.

Para garantizar el ejercicio de la libertad y la participación democrática de las sujetas y sujetos de derecho, es esencial situar a las y los estudiantes en una posición activa que les permita el autoconocimiento. Fomentando así, un diálogo intercultural que valore la

diversidad y promueva la equidad e igualdad desde el género y la sexualidad. Analizar los distintos modos de vivir y experimentar la sexualidad, postula Echeverría-Lozano (2017), contribuye a que las y los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades individuales y colectivas para comprender la misma.

En relación con la representación de la sexualidad, Butler (1997) señala que es fundamental resignificar el lenguaje ya que, estar fuera de la narrativa de poder impide la existencia, de esa manera replantear y apropiarse de los significados de lo que en este caso implica "ser" o no mujer u hombre, así como los mandatos socioculturales sobre la vivencia de la sexualidad antes mencionados: cómo deben expresarse, con quién pueden tener relaciones sexuales, si pueden o no sentir placer, e incluso la manera en que son categorizadas y categorizados en la sociedad con mayor o menor valor según su comportamiento, son formas de transformar el uso de las palabras y su efecto (Quitián-Bernal, 2023), en clave de afrontar los problemas de la sociedad actual y futura, pues el lenguaje puede suponer amenazas para el bienestar de las personas.

La participación de las y los ciudadanos como vínculo social es fortalecida, según Lechner (2000), con la transformación de estructuras y relaciones sociales, que conllevan y demandan la construcción de nuevas condiciones de existencia, pensamiento, aprendizaje y sentir; proyectados por medio de la interculturalidad (Walsh, 2007). Las y los ciudadanos son conscientes de las situaciones o discursos que pueden vulnerar el desarrollo de la sexualidad, de acuerdo con Venegas (2011), cuando identifican palabras o acciones que intenten determinar el valor de una persona en función de su vida y actividad sexual, que pasen por encima del consentimiento para satisfacer intereses ajenos o que limiten la exploración de la sexualida con términos despectivos.

Para lo anterior, una educación sexual integral contribuye y construye la participación activa entre las y los ciudadanos y su contexto socio histórico, pues, elementos específicos como el conocimiento científico de la biología no solo proporcionará una base sólida para la comprensión de la sexualidad, sino que también, las y los estudiantes se permitan cuestionar las representaciones que circulan en la sociedad sobre el papel de la biología en la organización social con los discursos biologicistas sobre temas como la disidencia sexual, la identidad de género, el machismo y actividad sexual en sus vidas. Así pues, el accionar de este trabajo de grado hace parte del proyecto "Esperanzar. Educación en Biología en clave de construcción de Ciudadanías" donde, desde el ejercicio de la ciudadanía; lejos de situar a esta como una meta de "buen ciudadana/o", esa formación de ciudadanía crítica propenderá en las y los estudiantes por participar en la vida política, como se entiende actualmente, desde la reflexión; y, también el acceso al conocimiento dentro de la escuela y el dominio del propio cuerpo, aspectos que son fundamentales para el desarrollo individual y colectivo.

5. MARCO REFERENCIAL

5.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

A continuación, se expone una revisión de artículos académicos que abordan temáticas afines a la propuesta de investigación, centradas en el análisis de las ideas, creencias y normas que se construyen en torno a la sexualidad humana, y en cómo estas configuran tanto el discurso como las dinámicas sociales asociadas.

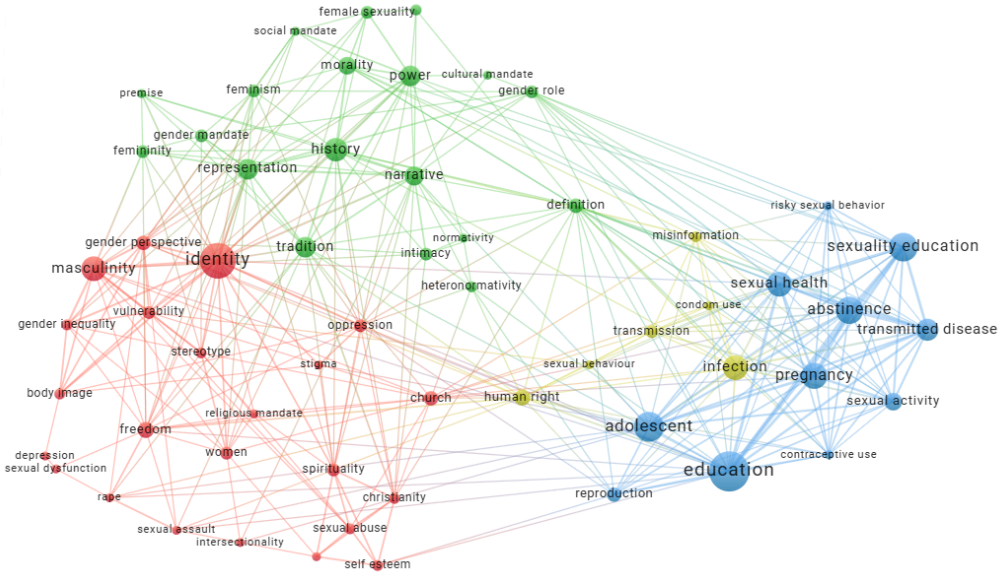
Por medio de la base de datos académica Scopus se realizó la búsqueda de antecedentes por las palabras clave: "mandates", "of" y "sexuality", lo que dio como resultado 175 documentos. A través del uso del software VOSviewer, se cargaron los documentos hallados con el objetivo de realizar un mapeo científico y lograr observar tres dimensiones fundamentales: la coocurrencia de términos, la coautoría y los países de publicación.

Este análisis permitió identificar patrones de tendencias, conexiones e intereses investigativos implicados en la construcción discursiva sobre los mandatos socioculturales en torno a la sexualidad. El estudio de la coocurrencia facilitó la delimitación de subtemas que configuran el campo general de estudio según los textos arrojados por la base de datos, así como la identificación de asociaciones implícitas entre conceptos, lo que, a su vez, permite comprender los enfoques o sesgos predominantes alrededor del tema, los cuales pueden variar en función del contexto espacial y temporal. Por su parte, el análisis de coautoría posibilitó establecer si se trata de una línea de investigación abordada por una amplia comunidad académica o, en contraste, por un grupo reducido de autoras y autores recurrentes. Finalmente, el examen de los países de publicación permitió observar tanto las regiones con mayor producción científica sobre el tema de la sexualidad como la procedencia geográfica de las y los investigadores involucrados, lo que aporta indicios sobre la distribución global del interés académico en esta área.

Para la red de coocurrencias que conecta términos representativos de los documentos (ver figura 1) se pueden ver 4 clústeres que albergan los términos centrales diferenciados por color, Identidad (clúster rojo), educación (clúster azul), narrativa histórica y cultural (clúster verde) y salud sexual (clúster amarillo).

Figura 1

Red de coocurrencias que muestra términos representativos encontrados en los 175 documentos arrojados por la base de datos.



Fuente: Red creada por las autoras en el software VOSviewer (2025).

La relación entre estos grupos temáticos radica en cómo vivimos y percibimos la sexualidad, particularmente en su vínculo con la **identidad** (clúster rojo). Según Taylor (1996), la identidad se configura a partir de la manera en que cada individuo se sitúa en el campo social y establece un horizonte moral que define qué es relevante o no en su vida. Sin embargo, factores culturales y sociales moldean esta identidad a través de estereotipos que crean estigmas, limitando el ejercicio pleno de la libertad (Becerra y Peña, 2018). La importancia de la sexualidad en la formación de la identidad trasciende según Bolin (2003), en que es una "simple" característica de la persona que orienta la forma de definirse a sí misma, un yo soy, y de ser definido por los demás, un tú eres, es decir, no sólo es una identidad personal o subjetiva sino una social o cultural. Para Rubin (1989) la sexualidad humana requiere de un cuerpo, pero sus contenidos, formas de experimentarlo y sus formas institucionales son culturales, en este sentido, el tener un cuerpo sexuado conlleva la enseñanza de unos patrones distintos de comportamiento, de motricidad, de uso del espacio, de alimentación y por consiguiente de talla y peso. Como menciona Sampedro-Diaz (2005), realmente se trata de un proceso mediante el cual una representación social es aceptada e incorporada por cada quien como si fuera una representación propia, desde este punto es que se aceptan las expectativas sobre la sexualidad y se convierten en normativas para actuar en la vida cotidiana, en cómo se construyen nuestros vínculos afectivos, eróticos y familiares; la manera en que una persona vive su cuerpo y experimenta el deseo configura de esa forma el mundo emocional y social de la identidad.

Este grupo está estrechamente relacionado con la **narrativa histórica y cultural** (clúster verde), ya que la identidad se construye como una experiencia histórica, múltiple y personal. En este proceso, las normas culturales y religiosas establecen relaciones de poder y orden, sustentadas en roles de género tradicionales que buscan prevalecer en el imaginario

social. Estos determinan cómo mujeres y hombres deben ejercer su sexualidad en su entorno inmediato y en su vida cotidiana, evidenciando dinámicas de dominación y subordinación en función del poder (Serra, 2017). El reconocimiento de estas dinámicas de dominación y subordinación refuerza la urgencia de repensar la educación sexual como una herramienta que no solo informe, sino que también permita cuestionar, resignificar y transformar esas estructuras en las que estamos sumergidas/os.

Las narrativas históricas a su vez no solo instauran sistemas de poder, sino que también generan producción de saber. No obstante, en distintos momentos surge resistencia y oposición ante estos saberes configurados desde el poder, ya que las comunidades buscan subvertir estos mecanismos de control que afectan sus acciones (González, 2017). En el tema de la sexualidad en las aulas, las y los estudiantes buscan entender los cambios experimentados en sus cuerpos que se encuentran atravesados por ideas, las cuales funcionan como marcos simbólicos para definir qué es aceptable o normal dentro de la existencia cultural, influyendo directamente en cómo las personas se perciben a sí mismas y a los demás, los cuales, generalmente mantienen el paradigma hegemónico que solo acepta la sexualidad dentro del matrimonio, entre personas adultas, heterosexuales y con fines reproductivo, reprimiendo cualquier expresión de la sexualidad que no se enmarque dentro de esta mirada (Zambrano-Plata et al., 2025).

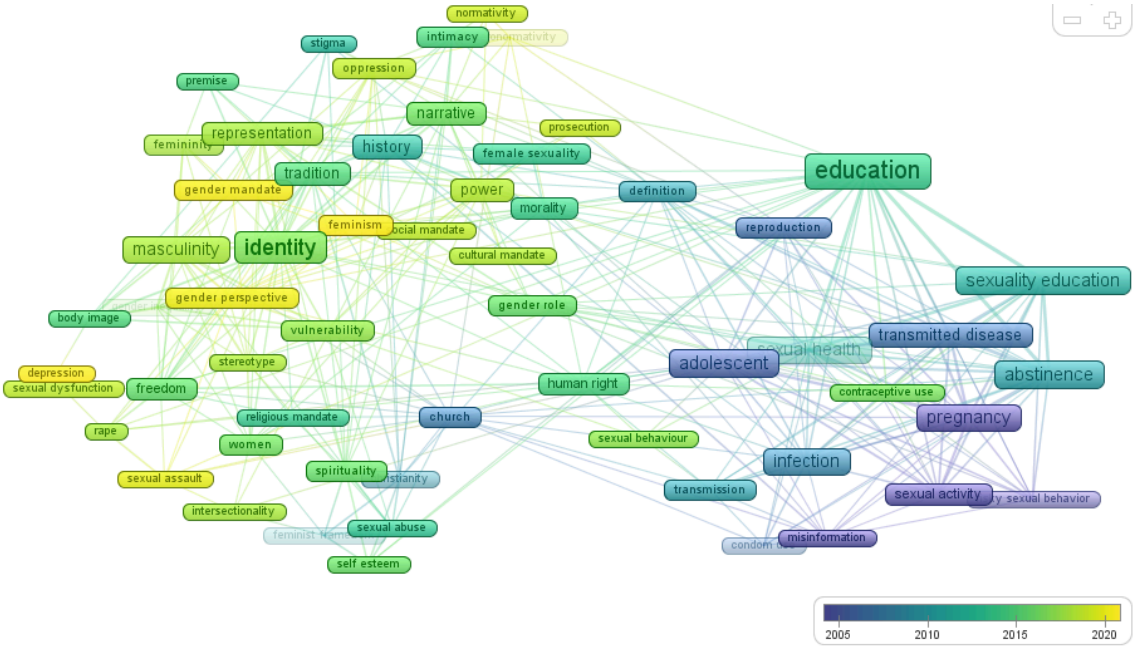
De esta forma, la identidad se construye en interacción con las historias, discursos, valores y representaciones que circulan socialmente, las narrativas que son difundidas por medios de comunicación, instituciones educativas, religiosas y familiares establecen modelos de género y sexualidad que sirven como referencia, y a veces como imposición, para la autoidentificación. De modo que también es importante que surjan narrativas alternativas o contrahegemónicas, de las cuales muchas son impulsadas por movimientos sociales como el feminismo, que permiten cuestionar los discursos dominantes y abrir espacio a identidades más libres, diversas y auténticas. Para lograr estas narrativas contrahegemónicas la educación (clúster azul) adquiere un papel fundamental, pues demanda que no se sigan promoviendo discursos y prácticas que cohíban y nieguen la expresión de los cuerpos, como modelo de control (Zambrano-Plata et al., 2025), y en su lugar, aborde la sexualidad desde una perspectiva más amplia, incorporando la emoción y el placer, evitando reducirla únicamente a la reproducción. Desde la educación, especialmente la educación sexual (Zambrano-Plata et al., 2025) se logra entender que la sexualidad no es sólo un aspecto individual, sino es una dimensión que forma tejido social, que hace parte de la salud sexual (clúster amarillo), al fomentar la equidad de género, al permitirse cuestionar los roles tradicionales que sustentan desigualdad y a su vez conocer y hacer cumplir los derechos sexuales y reproductivos de la propia persona y sus pares. Así pues, como la salud sexual cumple un papel social, también representa un aspecto biológico, el cual debe garantizar información sobre prácticas de alto riesgo que pueden llegar a afectar la anatomía y fisiología de los cuerpos (Vásquez, 2015). De este modo, la educación y el acceso a información veraz sobre salud sexual se convierten en herramientas clave para liberarse de normas socioculturales opresivas, porque permiten

cuestionar, analizar críticamente y reconfigurar las narrativas que sostienen esas normas, de igual forma favorecen la autonomía personal al saber cómo funciona el propio cuerpo, conocer los derechos sexuales y reproductivos y entender que existen múltiples formas legítimas de vivir la sexualidad, rompiendo con el binarismo y la culpabilización que muchas normas tradicionales imponen; como menciona Vela-Arévalo (2016), contribuyendo al desarrollo de actitudes críticas y reflexivas, punto de partida para asumir conductas favorables en esta dirección que permita mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

Por otra parte, con la red de coocurrencias también se lograron ubicar las temáticas trabajadas en los 175 documentos obtenidos por la base de datos Scopus, desde el año 2005 hasta el año 2025 (ver figura 2).

Figura 2

Temáticas trabajadas desde el año 2005 hasta el 2025 en los 175 documentos obtenidos por la base de datos.



Fuente: Red creada por las autoras en el software VOSviewer (2025).

Entre los años 2005 y 2010, se realizaron 24 publicaciones centradas en cómo deberían abordarse las políticas de educación sexual, especialmente en relación con las tasas de infecciones de transmisión sexual (ITS). En estas publicaciones, se cuestionó el cómo situaban el papel de la mujer, identificándola como posible foco de riesgo para sus parejas en prácticas sexuales heterosexuales, particularmente si se consideraba que podría tener comportamientos promiscuos, haciendo hincapié en el mandato de la abstinencia, sin embargo, a lo largo de las investigaciones el mandato de la abstinencia no tuvo resultados positivos para evitar tazas altas de ITS, ni mayor aprehensión en jóvenes que ya habían

iniciado su vida sexual. Además, en este contexto, se destacó la influencia de mandatos de índole religiosa, como el matrimonio, en el comportamiento sexual de las mujeres, sugiriendo cómo deberían comportarse dentro de este ámbito y a la vez mostrando el papel que deben cumplir los hombres reforzando la masculinidad hegemónica, fundamentado en los buenos valores dentro de la familia.

Entre los años 2011 y 2015 se publicaron 47 documentos que abordaron temas clave como la politización de la educación sexual, la cual ha estado fuertemente influenciada por la religión, creando normas sobre lo que se considera masculino y femenino, estructurando el contenido académico en establecimientos escolares. Los anteriores se centran en la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), embarazos no planificados, la abstinencia y el uso de anticonceptivos. Sin embargo, sólo 9 documentos abordan temas como los roles de género, las violencias interpersonales o programas dirigidos a estudiantes con orientaciones no heterosexuales, lo que genera una visión limitada y excluyente de la sexualidad. La literatura ha mostrado que estos mandatos de género no sólo estructuran las expectativas sociales sobre la masculinidad y la feminidad, sino que también contribuyen a diferencias en la exposición y vulnerabilidad a ciertos factores de riesgo para la salud (Marcos et al., 2013). Estas diferencias pueden influir en el acceso a la educación sexual y en la manera en que las personas internalizan normas relacionadas con su cuerpo y su comportamiento. Finalmente, se resalta que dentro de la educación sexual también emergen cuestiones de identidad, donde los individuos se enfrentan a una tensión entre dos dimensiones fundamentales: "normas y conformidad" frente a "libertad y autenticidad" (Clarke y Spence, 2012). Esto no solo configura su percepción de sí mismos, sino también su relación con su cuerpo y su comportamiento dentro de un marco social que sigue imponiendo límites sobre lo que es aceptable en términos de expresión de género y orientación sexual.

Entre 2016 y 2020 se publicaron 32 documentos, donde uno de ellos, realizado por Wang (2020), hace mención sobre cómo la familia ha sido históricamente un espacio de regulación social, influenciado por estructuras políticas, religiosas y culturales que buscan moldear la sexualidad y las relaciones de género. Uno de los principales mecanismos de control es la politización de la familia, a través de mandatos explícitos sobre el matrimonio y el control reproductivo. En este sentido, la familia ha sido utilizada de manera represiva como una herramienta para garantizar la estabilidad social.

A su vez, entre estos años fueron más frecuentes los documentos que hablaron sobre roles de género, como el publicado por Maialen Suarez-Errekalde y Marlen Prieto (2020), que investigaron si las personas siguen roles de género tradicionales y cómo los medios influyen en su sexualidad, deseo y percepción corporal. A partir de 29 entrevistas, se concluye que los estereotipos mediáticos afectan especialmente a personas cis y/o heterosexuales, aunque el feminismo les ayuda a ser críticas y conscientes de estas influencias. También Anna Poo y Beatriz Vizcarra realizaron un estudio en 2020 sobre los significados de la masculinidad en hombres del sur de Chile, comparando generaciones (jóvenes y adultos) y niveles socioeconómicos. A través de grupos de discusión con 44

hombres, se exploraron temas como identidad masculina, trabajo y sexualidad. Los resultados muestran que, aunque existe un cambio en los modelos de masculinidad, persisten mandatos tradicionales como el rol de proveedor. También se evidencian diferencias generacionales: los jóvenes muestran mayor apertura sexual; y diferencias socioeconómicas: los hombres de nivel bajo enfrentan más restricciones; demostrando que la masculinidad también se vive como una construcción en transición, influida por edad, clase y contexto.

Desde un enfoque patriarcal, diversos estudios analizaron cómo los Estados han gestionado la población filial para asegurar su gobierno, promoviendo modelos familiares que refuercen jerarquías de género y controlen la reproducción dentro de los límites de la heterosexualidad normativa. Dentro de este sistema, los mandatos de sexualidad han jugado un papel clave en la configuración de la masculinidad, imponiendo modelos de hombre heteronormativo que deben cumplir con ciertos ideales de poder y control (Wang, 2020). Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes perciben estos mandatos como demandas sociales externas, evidenciando una masculinidad en transición, con mayor apertura para explorar su propia sexualidad fuera de los modelos tradicionales.

Por otro lado, la interferencia de los mandatos religiosos en la socialización y experiencia sexual también ha sido determinante, ya que el sexo ha sido construido como un atributo social y cultural reservado para el matrimonio, limitando su ejercicio a un contexto regulado y moralmente aceptable. En el estudio realizado por Wiener en 2017 se muestra cómo han cambiado los discursos de los Relatores Especiales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la libertad de religión o creencias, entre 1986 y 2016 abordaron temas relacionados con género, sexualidad y derechos de personas LGBTI. El primer titular del mandato no se refirió a los términos sexualidad, género o LGBTI, pero abordó casos de matrimonio forzado, violencia intercomunitaria, violación de mujeres y circuncisión masculina (1986-1993), el segundo titular del mandato se centró en la condición jurídica y social de la mujer a la luz de la religión y las tradiciones, por ejemplo, examinando la mutilación genital femenina, la esclavitud ritual, la violación, la agresión sexual y los asesinatos por motivos de honor (1993-2004). La tercera titular del mandato destacó las prácticas discriminatorias contra las mujeres dentro de su comunidad religiosa y se refirió a la legislación contra la discriminación basada en la orientación sexual (2004-2010). El cuarto titular del mandato abogó por un enfoque holístico de los derechos humanos, por ejemplo, debatiendo la educación sobre cuestiones de salud sexual y reproductiva y la dimensión de género de la violencia cometida en nombre de la religión (2010-2016). Estos dos últimos titulares son de gran fundamento para esta investigación, pues, al recorrer una historicidad en cuanto la relación religión, sexualidad y educación se evidencia que, primero, estos temas necesitan y encuentran espacios de debate y agenciamiento y segundo, muestra que propuestas como la aquí presentada no son arbitrarias, sino al contrario, dan cuenta de las necesidades sociales que buscan la libertad de expresión y desarrollo, dejando de lado etiquetas valorativas o imaginarios que se construyen a raíz del binarismo hombre-mujer y

reprimen a costa de actitudes, ideas y palabras violentas, así pues, desde la escuela se puede encontrar el espacio oportuno para cuestionar y dialogar estas dimensiones.

Recientemente, entre el 2021 y 2025 se han publicado 48 documentos de los cuales sólo tres desde distintas perspectivas abordan la necesidad urgente de una educación sexual más inclusiva, contextualizada y centrada en el bienestar de las y los jóvenes, especialmente aquellas/os pertenecientes a comunidades históricamente marginadas (Caruso et al., 2023). Los documentos giran en torno a las limitaciones de los modelos tradicionales de educación sexual y la propuesta de nuevas metodologías participativas, flexibles y sensibles al género, que como lo estipulan Segovia et al. (2021) este tipo de modelo o metodología contribuye al autocuidado corporal al promover la autonomía personal mediante el reconocimiento del protagonismo y la capacidad de acción del individuo, permitiendo así replantear los roles de género en las relaciones sociales y ofreciendo una herramienta útil para el diseño de programas educativos orientados a la prevención y promoción de una sexualidad saludable. Resaltan que la educación sexual debe ir más allá de enfoques estandarizados o de abstinencia, para convertirse en una herramienta de empoderamiento, autocuidado y transformación social, basada en la autonomía, la agencia subjetiva y la conexión con las realidades socioculturales de cada comunidad (Atkins y Bradford, 2021; Segovia et al., 2021). Las investigaciones, considerando que son recientes, exponen que se sigue implementando un modelo muy medico biológico en materia de educación sexual y que a pesar de que se reconocen las normas de género, estas realmente no son puestas como eje orientador a la hora de hablar de educación sexual. Vemos fundamental entender desde las aulas las normas que son socializadas por medio de nuestra cultura y modifican nuestras acciones y expresiones en lo bueno o lo malo, en especial en la dimensión humana de la sexualidad, para también poder entender y ver las prácticas, los riesgos y el funcionamiento dentro de la actividad sexual con otras personas.

Por otro lado, los 175 documentos mostrados por las bases de datos son provenientes de 39 países y 419 autores. Entre los 39 países con más publicaciones sobre el tema, se encuentran: Estados Unidos (82), Reino Unido (11), Canadá (10), Australia (8), España (7) y México (5). Colombia, por su parte, solo registra 2 publicaciones, tituladas “Feminismo y Facebook: la posibilidad de experiencias de subjetivación política” (2024) y “Ablación femenina en comunidades Embera chamí” (2011), donde la primera investigación analiza cómo Facebook se ha convertido en un espacio clave para que mujeres latinoamericanas compartan contenidos feministas que cuestionan los discursos patriarcales sobre el cuerpo y la sexualidad. El estudio identifica cómo estas expresiones digitales promueven formas de resistencia y fomentan procesos de subjetivación política feminista, destaca el papel de las redes sociales en la construcción de nuevas dinámicas feministas que amplían las posibilidades de libertad y acción colectiva de las mujeres en el contexto digital latinoamericano. Y la segunda investigación explora la práctica de la ablación genital femenina dentro de ciertas comunidades indígenas embera chamí del occidente colombiano. A partir de un enfoque antropológico y con aportes del pensamiento feminista, se examina

cómo esta práctica se vincula con la forma en que dichas comunidades construyen culturalmente la identidad de las mujeres, regulan su sexualidad y refuerzan normas sociales específicas sobre el rol femenino. Aunque las publicaciones colombianas son escasas, es posible identificar que ambas analizan formas de control sobre el cuerpo y la sexualidad femenina en contextos sociales particulares, abordadas desde perspectivas feministas y críticas. Estas investigaciones resaltan la importancia del cuerpo femenino como un territorio en disputa política y cultural, ya sea mediante prácticas tradicionales, como la ablación genital, o a través de discursos digitales difundidos en redes sociales. Además, ponen en evidencia la coexistencia de diversas realidades culturales en Colombia y las tensiones existentes entre la tradición y los derechos humanos. Al mismo tiempo, destacan el rol transformador del feminismo tanto en el ámbito académico como en el activismo en la resignificación de estas realidades.

En cuanto a los 419 autores, solo 9 tienen al menos 2 publicaciones. Estas se distribuyen de la siguiente manera: 6 autores de España con 5 publicaciones en total, 1 autor de Australia con 2 publicaciones, 1 autor de Canadá con 2 publicaciones y 1 autor de Estados Unidos con 2 publicaciones. Los datos antes mencionados resultan importantes para evidenciar que países como Estados Unidos o Reino Unido tienen cifras altas de publicación, no porque traten estos temas necesariamente con sus propias/os habitantes, porque realmente el 21,1% de los trabajos se realizaron en territorios y/o poblaciones Latinoamericanas y africanas, sino porque en países como Estados Unidos y Reino Unido se encuentran la mayoría de las revistas indexadas.

6. MARCO TEÓRICO

6.1 Mandatos socioculturales

Para introducir a los mandatos socioculturales, primero es necesario hablar de la sociocultura.

6.1.1 Sociocultura

Nos situamos desde el postulado de Bejar (2007) el cual refiere a que el sistema social está conformado por aspectos relacionados con el ambiente, la historia, la organización y la cultura, los que influyen por medio de la socialización en cada persona desde la infancia. Diaz-Guerrero (1986) menciona que esa interacción con el carácter y las necesidades individuales crean patrones de conducta constantes que parecieran peculiaridades, pero, realmente son comunes en una sociedad determinada. Por otro lado, Geertz (1973), argumenta que el humano al ser una especie animal que fabrica herramientas y agencia su propia realización, es un ser que crea, gracias a su capacidad de fabricación, modelos simbólicos; tal así que se transforma en un animal político construyendo imágenes esquemáticas de orden social, las cuales permiten a las personas comprender e interpretar el mundo que las rodea. Estos símbolos presentes en rituales, lenguajes, costumbres y otros elementos sociales, actúan como marcos de referencia que dirigen la experiencia humana.

Cuando la sociocultura impacta en el comportamiento social, proporciona estructuras que se traducen en un sistema de premisas, normas o, como lo denominaremos en este trabajo, mandatos, los que son un marco regulador y de lineamientos de lo aceptable o no aceptable en función de comportamientos y creencias (Salazar et al., 2007), que, finalmente, establecen jerarquías en las relaciones interpersonales y los tipos de roles que se deben cumplir en la sociedad cuándo, dónde, con quién y cómo desempeñarlos. De esta manera el comportamiento individual es guiado según la interiorización de los mandatos socioculturales (Díaz-Guerrero, 1963), por esto se afirma que el desarrollo de nuestra personalidad depende en gran parte de la sociocultura, fuera del potencial genético que se contenga.

Desde esta perspectiva, entender una cultura implica interpretar los significados que los miembros atribuyen a sus acciones, como si de leer un texto se tratase. Ya que, los mandatos socioculturales son validados dentro de la familia, la sociedad y las superestructuras institucionales en una temporalidad determinada, Diaz-Guerrero (1963) plantea que pueden ser rechazados o reconfigurados por la misma sociedad al encontrarlos obsoletos. En consecuencia, preguntar sobre esas ideas y normas abre la oportunidad de encontrar planteamientos ideológicos sistemáticos que reformen aquellas reglas y opiniones.

6.1.2 Mandatos socioculturales de la sexualidad

Los mandatos socioculturales de la sexualidad hacen referencia a las narrativas que regulan los comportamientos, deseos y sentires del cuerpo, creando un orden social en función de la diferenciación en la identidad de género y la orientación sexual, actuando por medio de modelos preestablecidos, como los roles de género que, considera Vergara-Maldonado (2020), están relacionados con un modelo de sociedad heteronormativa y patriarcal.

Para desglosar la idea anterior, consideramos necesario definir qué se entiende por sexualidad en el contexto de esta investigación. Más allá de lo biológico, la sexualidad es una dimensión que construye parte del ser humano, producto del paso histórico. Marina (2002) define a la sexualidad como un universo simbólico que se construye sobre el sexo, una realidad biológica; en ese sentido es una interacción entre factores biológicos, culturales, éticos, psicológicos, económicos, sociales y religiosos o espirituales. Esa coexistencia se estructura y reestructura en contextos sociales específicos y se manifiesta por medio de discursos culturales hegemónicos que generan o restringen hechos sexuales y; expectativas, además marcan posturas que dan significaciones a las relaciones, condicionando los límites y posibilidades que construyen la vida erótica (Luisi Frinco, 2018).

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional (2008), abordando la educación sexual para la construcción de ciudadanía, se entiende la sexualidad como una creación simbólica a partir de la realidad de los seres sexuados en una sociedad determinada. Al constituir al ser humano comprende aspectos cognitivos, emocionales, comportamentales y comunicativos que permiten el desarrollo individual y social, donde se hace evidente su

aspecto humanizante y personalizador al mediar las relaciones con otras y otros, en diversos niveles de intimidad tanto física como psicológica.

La interacción de factores cognitivos, emocionales, comunicativos y comportamentales antes mencionados da lugar a nuevos elementos que constituyen a la sexualidad, entre ellos: la identidad de género, comportamientos culturales del género -mejor conocidos como roles de género- y orientación sexual. Para propósitos de esta investigación el género se entiende desde el postulado de Osborne y Molina (2008), como una concepción social en la que existe una relación continua entre el dimorfismo sexual de hombre y mujer y sus productos socioculturales, masculino y femenino, una relación entre lo biológico y lo cultural.

En relación con la **identidad de género** se tomó como referente las conclusiones recopiladas por De la Maza (2021), en especial la expuesta por Margared Mead cuando en 1935, al analizar los comportamientos femeninos y masculinos en tres sociedades de Nueva Guinea, determinó que estos no se encuentran ligados al sexo, sino que tales comportamientos y las particularidades que se le atribuyen a cada grupo están soportadas en la construcción cultural. Lo anterior conlleva que; al desligar el género de su asignación sexual el primero se torne en un concepto ambiguo, al no relacionarse a una representación de femenino o masculino, convirtiéndose en una expresión subjetiva de cada persona, que puede modificarse de acuerdo con el momento o disposición que se encuentra en el sujeto, desencadenando así un largo historial de polémicas.

Es así como la identidad de género se plantea como la autoclasificación que tiene cada persona de acuerdo con lo que culturalmente se entiende por hombre y mujer, condicionando los sentimientos y pensamientos que desarrolla dentro de una categoría de género (García-Leiva, 2005). Diferente de lo que se entiende como **orientación sexual**, constituida como una expresión personal que alude la preferencia con respecto a la atracción sexual, emocional y/o psicológica hacia otras y otros, definiendo los términos de heterosexualidad (atracción por una persona de distinto sexo), homosexualidad (atracción por una persona del mismo sexo) o bisexualidad (atracción por los dos, personas del mismo o de distinto sexo) (Negro Alvarado, 2010). A lo largo del tiempo se han mostrado otras expresiones de la orientación como, pansexualidad (atracción hacia persona sin importar el sexo) y asexualidad (no hay atracción sexual específicamente), las cuales también cuentan con normativas al momento de ser expresadas.

Para Crawford (2006), lo anterior define las relaciones sociales, el espacio que ocupamos en la sociedad y las expectativas hegemónicas de ser, es decir que, las personas a medida que desarrollan la personalidad construyen formas de expresar y vivir de acuerdo con patrones ya establecidos, socioculturalmente hablando, que responden o son percibidos desde los binarismos de masculino y femenino, dependiendo de la experiencia y perspectiva individual. Dichos patrones se conocen como **roles de género** que están acompañados por perspectivas asociadas a estereotipos y prejuicios sobre el valor cultural que tiene tanto el

hombre como la mujer, entre ellos: las actividades que pueden realizar y en qué lugar, los papeles que deben jugar en los trabajos o relaciones familiares, amorosas y amistosas, los juguetes en la infancia o el ejercicio de poder (Ministerio de Educación Nacional, UNFPA, 2008); lo que termina fundamentando la desigualdad, otorgando jerarquías a acciones y actividades, considerándolas como superiores o inferiores.

En vista de que la diferenciación por género se adquiere durante la niñez y se reafirma con el inicio de la actividad sexual, que generalmente sucede en la adolescencia (Correa Romero et al., 2013), se hace necesario desde la escuela abordar y reflexionar los mandatos socioculturales desde el género puesto que, según Saletti-Cuesta et al. (2022), permite hacer notorias las desigualdades de género sentando las bases para desmontar conocimientos y aseveraciones absolutas, identificando así cuándo y bajo qué circunstancias se reproducen las normas y analizando si los comportamientos clasificados por género son o no agresores de la identidad, con el fin de tomar decisiones de orden preventivo o correctivo en las diferentes situaciones.

Además, los comportamientos que se han normalizado en torno al género no solo han determinado estas responsabilidades, sino que también han traído consigo formas de violencia que, a menudo no, son fácilmente reconocibles para toda la sociedad (Pasalagua y Durán, 2023). Estas violencias no siempre se manifiestan de manera evidente; muchas veces, se expresan de forma sutil en la vida cotidiana, tanto en las interacciones individuales como en las colectivas. Con el tiempo, la violencia prolonga el orden asimétrico ya establecido como “natural" en la sociedad, por lo que reconocerla como objeto de discusión ha sido, sostiene Arriazu (2000), desfavorable para algunas personas al percibir el cuestionamiento como un riesgo que rompe la estabilidad ya conocida.

6.1.2.1 Los mandatos de la feminidad

Los mandatos de la feminidad, como describe Ordóñez et al. (2022), están fundamentados desde los estereotipos; que son adoptados de forma consciente o inconsciente por parte de las personas y entran en funcionamiento casi que de forma obligatoria en las actividades diarias individuales y colectivas. Los mandatos de la feminidad se basan, también, en interdicciones sobre la conducta sexual y las manifestaciones de placer, al no ser aceptadas por algún grupo de personas por motivos culturales como podría ser la religión.

Como lo muestra la investigación de Bravo y Villaciervos (2007) los estereotipos que actúan con respecto al cuerpo señalando cualidades físicas que caracterizan a cada género, en el caso de la feminidad, el atractivo es un cuerpo delicado, frágil y ligero. En cunto al comportamiento social, se indica la existencia de perfiles de conductas ligadas al sexo, en lo femenino se esperan ser más valorados comportamientos discretos, prudentes y recatados por parte de las mujeres. En relación a la responsabilidad social, se alude a la adopción de comportamientos específicos según el sexo, en las muejres es sobre la relación del cuidado de

las demás personas, la comunidad y la naturaleza. Es la casa el escenario principal donde las mujeres realizan generalmente las labores de cuidado, de sus hijas e hijos.

Uno de los estereotipos o mandatos más persistentes es el de la virginidad, Moussaoui et al. (2022) argumenta que la virginidad no tiene desde la medicina, una definición, sino que la definición usada proviene de la asociación entre la cultura, la religión y la sociedad y que hace referencia a no haber participado en relaciones sexuales, normativamente relaciones heterosexuales. En ese sentido, para Vilela y Nakamura (2009), la primera relación sexual en el caso de la mujer se ve atravesada por el sentimiento de "entrega" con relación al acto sexual, dándole un aspecto valorativo a la virginidad e imponiendo también el acto de preservarse sobre el deseo de descubrirse.

Otro patrón que se hace mandato, es la responsabilidad sobre la anticoncepción. Si bien a mediados del siglo XX la creación, legalización y acceso a métodos anticonceptivos representó un gran logro por parte de las mujeres y la segunda ola del movimiento feminista sobre la independencia de la fertilidad femenina al reconocer sus derechos en salud sexual y reproductiva, en la actualidad se da otra discusión en busca de la emancipación de los cuerpos de las mujeres, al sugerir no vincular únicamente como responsable al cuerpo femenino con la capacidad reproductiva, y se contemple que sólo la tercera parte de la anticoncepción total es dirigida a los cuerpos masculinos con métodos como el condón, la vasectomía, la abstinencia y el coito interrumpido (Quiroz y Gil, 2009). Reflexionar sobre este mandato, lleva a retomar lo encontrado por Sigindioy et al. (2021) quienes resaltan las implicaciones a nivel físico y mental en mujeres entre los 18 y 25 años de la ciudad de Bogotá al ser las únicas responsables de usar de métodos anticonceptivos de tipo hormonal a largo y corto plazo, donde describen cambios en el ciclo menstrual, incremento en el sangrado vaginal, cambio en la composición ósea, cambios visuales al causar engrosamiento en la córnea y cambios en estados de ánimo, catalogando estos como cambios a nivel psicológico o de comportamiento.

Desde el lado opuesto la sexualidad de la mujer tiene como objetivo la procreación, permitiendo identificar otro estereotipo de la feminidad a través del mandato de ser madre. Es importante destacar que, desde la biología, no se ofrecen explicaciones adecuadas sobre las razones por las cuales las mujeres llegan a ejercer la maternidad, sin embargo, si se demuestran rasgos de la estructura social en la que se desarrollan las mujeres, que pueden asociarse a este fenómeno. Como lo menciona Marcús (2006), las mujeres de sectores populares pueden ver la maternidad como un atributo de la esencia femenina, como un instinto. Por ejemplo, Correa-Romero et al. (2013) en su estudio muestran como en las adolescentes el embarazo en ocasiones se puede ver como una forma de mejorar las condiciones de vida al encontrar una compañía o un sentido para vivir, especialmente cuando sienten que las oportunidades para su desarrollo son limitadas, por otro lado, pueden algunas mujeres no desear ser madres, pero tampoco pueden negarse a serlo porque es un atributo que autoreconocen como propio de la mujer. En el caso colombiano, el informe "Mapa Mundial de la Familia" (Child Trends, 2015) muestra una estructura familiar predominante, donde el

84% de las niñas y niños que nacen en el país son criadas y criados por madres cabeza de familia.

A partir de esas significaciones que giran en torno a percibir la sexualidad de la mujer como un elemento intercambiable por aspectos morales, reproductivos o de satisfacción externa, el placer propio termina siendo invisibilizado, incluso pasa ser un tabú. De acuerdo con Moral y Ortega (2008), el comportamiento sexual de la mujer se ve inhibido y delimitado en varias manifestaciones por las normas socioculturales, en comparación a la libertad que se le entrega a la sexualidad masculina, particularmente con la masturbación y la homosexualidad. Más adelante, Moral de la Rubia (2011) plantea que la diferencia de género en esta práctica es evidente, pues los hombres se masturban con más frecuencia y disfrutan más de las mujeres. Pues se relaciona, según lo mencionado por Kraus (2017), con una excesiva expresión sexual femenina,donde las mujeres pueden asociar espontáneamente el placer de una manera independiente a la figura masculina, lo cual no es bien visto dentro de los estándares tradicionales de las relaciones normativas heterosexuales.

6.1.2.2 Los mandatos de la masculinidad

Los comportamientos estereotipados que se esperan de un hombre se establecen en situaciones que involucran sus relaciones primarias, es decir, las interacciones con sus pares, su familia, una mujer o incluso consigo mismo. En relación con este último punto, los aspectos predominantes que se exigen para ser considerado masculino son, principalmente, la fuerza física y un carácter fuerte. Aguirre y Güell (2015) mencionan que se espera que el cuerpo masculino sea robusto y útil para el trabajo, ya que esta fortaleza física se percibe como una característica biológica que le permite ser protector, particularmente hacia la mujer; a quien se le considera débil. Esta visión influye en las dinámicas familiares y de pareja, ya que se establece una jerarquía donde el hombre se percibe como superior.

En cuanto a la paternidad, se asocia con un mandato de responsabilidad que se refuerza al tener hijas/os o casarse. Sin embargo, desde esta perspectiva, ser padre no está relacionado con la conexión emocional con los hijos, sino con la autoridad y el control. El hombre, como padre de acuerdo con Aguirre y Güell (2015), es visto principalmente como el proveedor, cuya función es trabajar y mantener a su familia. Esta responsabilidad se ejerce mediante la provisión económica, sin que se le exija expresar emociones o tener una relación afectiva profunda con su pareja o hijas/os.

Por otro lado, desde la configuración y significación de la masculinidad, temas como la autoexploración -la masturbación- sigue estando envuelta en tabúes, principalmente porque se percibe como una práctica que se aleja de los modelos sexuales tradicionales y conservadores (Leonhardt et al., 2020). Diversos estudios han demostrado que los hombres tienden a hablar de la masturbación con mayor libertad (Reece et al., 2010), sin embargo, la masturbación masculina en la adolescencia es vivida frecuentemente con sentimientos encontrados, tanto negativos como positivos. Según el estudio de Ávila-Toscano et al. (2023),

aunque la gran mayoría de los adolescentes varones reconoce practicar la masturbación con regularidad, esta conducta suele estar acompañada por sentimientos de culpa y malestar emocional. Estos sentimientos se intensifican en quienes tienen menos experiencia sexual, lo cual sugiere que la masturbación sigue siendo vista por muchos jóvenes no solo como una necesidad fisiológica, sino como una práctica moralmente cuestionable o incluso prohibida. Este conflicto interno refleja una baja aceptación de la sexualidad personal (Ávila-Toscano et al., 2023), alimentada por discursos sociales y religiosos que promueven una visión negativa del autoerotismo, en lugar de ser comprendida como una forma legítima de exploración del cuerpo y la intimidad, la masturbación tiende a vivirse en silencio y con vergüenza.

Avendaño (2009) encontró que los adolescentes varones presentan actitudes más positivas hacia la masturbación en comparación con las mujeres. Estos demostraron un mayor nivel de conocimientos sobre el tema, pero no debido a diferencias naturales, sino a un privilegio cultural que les permite hablar, explorar y aprender sobre su sexualidad de manera más libre que a las mujeres. Autoras como Viveros Vigoya (2002) explican que este fenómeno forma parte del mandato de masculinidad, en el que se espera que los hombres demuestren su virilidad y autonomía sexual, dónde prácticas como la masturbación contribuyen a esa construcción.

La construcción social de la masculinidad impone a los adolescentes mandatos que los orientan hacia una iniciación sexual temprana y a la acumulación de múltiples experiencias sexuales como símbolos de virilidad y estatus. O'Neill (2018) destaca como se promueve un modelo de masculinidad basado en la virilidad sexual, el poder y la dominación, este enfoque refuerza la idea de que los hombres deben ser sexualmente activos y dominar en las relaciones sexuales, mientras que se desvaloriza a aquellos que no se ajustan a este patrón. En el estudio realizado por Martín (2022) se señala que la masculinidad es una construcción identitaria que necesita ser validada constantemente mediante mandatos socioculturales. Entre esos mandatos se encuentra la presión para iniciar la actividad sexual a una edad temprana y demostrar éxito en las conquistas sexuales, lo que se traduce en una forma de validación social entre pares.

De tal manera que se legitima una visión de la masculinidad como algo que se obtiene luego de lograr un acto sexual con el cuerpo de las mujeres y así "obtener algún tipo de puntuación". Las sociedades producen narrativas que naturalizan instituciones sociales, como la idea de que existe una naturaleza sexual masculina como un impulso irrefrenable (Cobo, 2017) constituyendo una fuerte idea de que los hombre tienen más deseo sexual y más potencia, sexualmente hablando, que las mujeres (Royo, 2018), fortaleciendo una actividad constante de demostraciones como las nombra Badinter (1992), donde para alcanzar la masculinidad tiene que el hombre convencerse y convencer a los demás de que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual.

6.2 Educación sexual

Así, es como llegamos a pensarnos sobre la educación. Una práctica que, mencionan Roa García y Osorio Gonzáles (2016), aparentemente, ha funcionado como el medio de transmisión de información en la reproducción del acervo cultural de los grupos humanos, responsabilizándola de todo lo que debe funcionar socialmente. Pero, de acuerdo con el postulado de Touriñán (2021), dejamos de lado ese modelo nominal y entendemos la educación como el lograr en las y los estudiantes razones, aptitudes, acciones, prácticas, etc., que les sean adecuadas para la toma de decisiones, de preferencias y procederes en sus vidas desde la actividad interna: sentir, querer, hacer, pensar; y la actividad externa: relaciones interpersonales, de trabajo, de estudio; las cuales deben ser vistas desde posiciones teóricas de género, tiempo, espacio y diferencia específica.

En este sentido la educación sexual integral se refiere, como plantean Heredia y Rodríguez (2021) y el UNFPA (2024), a un proceso de formación que ofrece información, posiciones y capacidades sobre elementos emocionales, sociales, cognitivos y físicos de la sexualidad; cuyo objetivo es defender y propiciar un desarrollo gradual de la sexualidad, por medio de las relaciones seguras, la toma de decisiones fundamentadas en los derechos sexuales y reproductivos que propendan la salud y bienestar propio como el de las otras personas. Para responder a las necesidades anteriormente mencionadas, retomamos como la institucionalidad colombiana ha avanzado en reconocerlas y atenderlas:

Desde 1993 se instituyó en Colombia la educación sexual como contenido obligatorio desde el grado preescolar hasta la media vocacional, construyendo el primer Plan Nacional para la Educación Sexual, donde se daba relevancia a la familia y al individuo, desarrollando temas como el embarazo adolescente, aborto, violencia intrafamiliar, maltrato y abuso psicológico, asumiendo teóricamente la educación sexual como un proyecto pedagógico dentro del currículo escolar (Duque, 2016).

En 2003 se presentó la Política de Salud Sexual y Reproductiva, pero esta vez siendo una política fundamentada desde los Derechos Humanos, donde se incluyen temas de maternidad segura, planificación familiar, salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes, cáncer de cuello uterino, infecciones de transmisión sexual y violencia doméstica y sexual. En 2005 el Ministerio de Educación Nacional incorpora el programa de educación sexual para las competencias ciudadanas, donde posteriormente entre el 2006 y 2007 se crea el actual Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, estructurado a partir de elementos sobre la identidad de género, comportamientos culturales del género y orientación sexual; funciones comunicativas, relacionales, eróticas, afectivas y reproductivas; y contextos: individuales, en pareja, familiares, y sociales de la sexualidad (Duque, 2016).

Para el año 2014 se publicó la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, que asume la sexualidad como condición humana, en igualdad y equidad, diversidad y no discriminación, así como el reconocimiento de acciones para la garantía de los Derechos Humanos (Ministerio de Salud y protección social, 2014). Más tarde

en 2015, el Estado Colombiano publicó la Ley 1761, en la cual el Artículo 10 habla sobre la perspectiva de género en la educación preescolar, básica y media, refiriéndose a la incorporación curricular de "la perspectiva de género y las reflexiones alrededor de la misma, centrándose en la protección de la mujer como base fundamental de la sociedad" (Congreso de la República de Colombia, 2015). Finalmente, en 2016, el Ministerio de Educación Nacional en conjunto con entidades internacionales, presentó el material Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela, el cual fue criticado y rechazado por sectores públicos y religiosos del país, bajo el argumento de encontrar elementos adoctrinadores dentro del texto.

De esa manera, se asume una educación para la sexualidad con el fin de promover conocimientos, habilidades, comportamientos y acciones que fomenten la dignidad humana y la práctica de los derechos sexuales y reproductivos por parte de personas que establezcan relaciones pacíficas, diversas y democráticas, acompañadas de la reflexión crítica sobre los comportamientos que se han heredado culturalmente y de fomentar posiciones tolerantes e incluyentes. Conocer las situaciones que vulneran los derechos conlleva su análisis en la vida misma, desarrollado desde narraciones feministas contrahegemónicas, como definen Martínez et al. (2021), permiten visibilizar en un entorno educativo las desigualdades y falencias respecto a la sexualidad y progresar en reconstrucciones discursivas y didácticas a favor de la equidad, así mismo como enfoque interdisciplinar que pretende relacionar elementos científicos con la construcción de una ciudadanía crítica, equitativa y con justicia social.

6.2.1. Educación en biología

Al institucionalizar la educación sexual en la escuela, la sexualidad pasó a ocupar un lugar en el área de biología, esto permitió situar a biólogas/os, fisiólogas/os, médicas/os, psiquiatras y demás profesionales de las ciencias naturales y de la salud en un lugar autorizado para enunciar los problemas relacionados con la sexualidad en la configuración social **(**Tiusaba-Rivas, 2017). Indudablemente es la biología la que se sitúa en esencia en un aspecto de la sexualidad, el sexo, debido a que este viene determinado por cromosomas sexuales, la anatomía y las características sexuales secundarias. Por lo cual, cuando en la enseñanza de esta prevalece lo tradicional hegemónico, con dos modelos grandes: biologicista o biomédico, considera Morgade (2011), se caracteriza por una "neutralidad" científica y adquiriere una "autoridad" para decir "la verdad" de los cuerpos, de la sexualidad y lo válido para enseñar respecto al tema. Así que vemos esto como un riesgo al posibilitar la legitimación de mitos o situar el conocimiento en lo "científicamente comprobado" y en clasificaciones arbitrarias acerca de lo natural; por eso desde la biología se deben reconocer también los factores sociales y culturales (el entorno social, las normas, la educación, etc.) que influyen en cómo se expresan las personas en la vida y específicamente, en la sexualidad (Asensio, 1987; Tiusaba Rivas, 2017).

Si bien, entonces, la sexualidad se pensó como un universo construido sobre el sexo y este fue asignado a la clase de biología o ciencias naturales, hoy decidimos reconocerlo como un espacio trasversal, donde el campo de acción lo entendamos como una perspectiva integral, tanto en sus dimensiones y funciones y no sólo desde el ámbito biológico, abriendo espacios para preguntas y miradas sobre la sexualidad, ubicando el aprendizaje, en lo que llama Quicke (1999), un "currículo para la vida". La transversalidad debe permitir la potenciación de la formación integral desde sus dimensiones "afectiva, intelectual-cognoscitiva, ética-valores y de convivencia social" (Magendzo, 2003), para contribuir a la formación de estudiantes con autonomía mediada por lo intelectual y lo moral, comprometidos con ellas/os mismas/os y con las/os demás, que puedan participar en procesos de cambio, que contribuyan a la transformación de la sociedad para que sea más equitativa y justa.

Es fundamental reiterar que no hay ninguna característica biológica que justifique una valoración social superior de unas personas sobre otras. Estas diferencias en el reconocimiento social surgen de construcciones socioculturales. La idea de que ciertos roles o comportamientos son "naturales" para hombres o mujeres limita las posibilidades de alcanzar una verdadera equidad en el acceso y cumplimiento de los derechos para ambos géneros (Caricote Agreda, 2006). Situamos la educación en biología como un espacio que promueve el pensamiento científico, pero, a su vez, el pensamiento crítico, esencial para que las y los estudiantes puedan cuestionar mitos, estereotipos o ideas erróneas sobre la sexualidad, pues, como lo afirman Moussaoui et al. (2022), proporcionar a niñas, niños y adolescentes conocimientos basados en evidencia sobre la sexualidad permite transformar conceptos erróneos como una oportunidad de crecer y desarrollarse sexualmente en una sociedad sana y respetuosa.

6.2.1.1 Educación en biología con enfoque de género

En la escuela y desde ella circulan contenidos respecto a la sexualidad,siendo esta circulación, tenue y marcada, lo hacen de maneras tenues y marcadas, en lo que se dice y en lo que no (Morgade et al., 2016). Abarcar dichos contenidos desde un enfoque de género posibilita el debate sobre los discursos heteronormativos; por ejemplo, cuando se enseña la reproducción humana para abordar la anticoncepción y la prevención de infecciones, se deben incluir las problemáticas resultantes de la disparidad entre mujeres y hombres al momento de tomar decisiones respecto a cuándo, cuál, con quién, cómo y para qué utilizar un método de protección. Cuando la práctica educativa se constituye desde pedagogías feministas, funciona como resistencia a las violencias hegemónicas. Para lograrlo mencionan Ramos et al. (2020), es necesario identificar las expresiones violentas, de poder y privilegios de cada contexto trabajando a partir de las emociones, los cuerpos y la memoria, cuestionando el género como única forma de organización social y deconstruyendo aprendizajes apoyados en la diferenciación social.

Si bien la escuela, la familia y la sociedad refuerzan y replican estereotipos y costumbres que generan desigualdades entre hombres y mujeres, desde el punto de vista de Trejo Sirvent et al. (2015), la educación puede transformar esas condiciones por medio de diversos mecanismos como currículo oculto y formal, los elementos pedagógicos dentro de estos y la estructura organizativa de la información que reconozca las relaciones de poder. Para ello, Rebollo (2013) postula algunas estrategias desde pedagogías feministas para incluir una igualdad real en la planeación educativa:

- Visualización: capacidad para ver e identificar discriminaciones y desigualdades de género en diversos escenarios. Supone observar cómo se dividen las tareas y los roles entre mujeres y hombres, los cuales repercuten en sus vidas.
- Aprender a creer en la igualdad: aprender a pensar, hablar y compartir términos en pro de la igualdad por medio del pensamiento crítico, procurar no repetir comentarios, expresiones, chistes, creencias, etc., machistas. El diálogo que cuestiona ese tipo de expresiones brinda recursos para que desarrollen nuevos códigos con los que comprender las relaciones interpersonales y el mundo.
- Buenas prácticas coeducativas: procurar cambios que se sostengan en el tiempo por medio de la asignación de actividades y tiempos en contextos escolares, laborales, sociales como la familia, la pareja y las amistades.

Orozco Marín (2019) menciona que analizar las cuestiones de género que se fundamentan el discurso biológico puede proporcionar herramientas para denunciar aspectos normalizados y restringidos. Asimismo, si la sexualidad se relaciona directamente con el cuerpo del ser humano, es la asignatura de biología la encargada de enseñarla. Es necesario entonces tener en cuenta que el enfoque de género no cambia los contenidos, sino que cambia la forma en la que se enseñan optando por cuestionar y descubrir los roles adscritos en una sociedad hetero normada, lo que posibilita la generalización de discursos donde participen las poblaciones que han sido vulneradas a razón de género y sexo para reconstruir el conocimiento científico que ha legitimado relaciones de poder.

Además, es importante mencionar que las prácticas educativas con perspectivas de género van desde las acciones pedagógicas para preparar la enseñanza hasta las que se dan en la implementación de dichas acciones, por lo que es necesario diseñar actividades y proveer recursos que pongan en la mira y sean desafiantes hacia los estereotipos de género como mediadores de los procesos comunicativos que cuestionan el androcentrismo en las ciencias (Martínez et al., 2024). Es decir, la o el docente que pretenda transformar un discurso hegemónico violento debe poseer una postura política que le permita tener claridad sobre el origen y el sostenimiento de los mecanismos de poder que han desencadenado violencias en la humanidad.

Cuando se habla de género en la enseñanza de las ciencias se habla de las cuestiones políticas y epistemológicas que deben cuestionarse también las maestras y los maestros en formación, porque como mencionan Hass y Hutter (2019), las y los docentes tienen la tarea de implementar un currículo que promueva la educación para la sexualidad basada en

derechos, salud y ciencia, pero lo hacen generalmente dentro de culturas que, muchas veces, considera esos temas tabúes o inmorales. En ese orden de ideas, las y los docentes son mediadores culturales que pueden involucrar sesgos sobre lo que consideran aceptable o apropiado e incluso sesgos ya muy interiorizados e históricos como la ideología cultural que ha estado presente en los momentos de hacer ciencia o la exclusión que ha tenido y sigue teniendo la mujer a lo largo de la historia como sujeto y objeto de la ciencia. Con base en eso, pueden o no ajustar los contenidos, por esto el papel de las y los docentes es decisivo para que la educación para la sexualidad funcione; sin la preparación, el compromiso y el respaldo de ellas y ellos, incluso el mejor currículo, puede no tener impacto. A partir de ello, Hass y Hutter (2019) recomiendan fortalecer su formación, brindando apoyo institucional y abordando tensiones y temas de índole cultural en el diseño de programas de educación para la sexualidad, con lo que concuerda Solís-Espallargas (2018) cuando menciona que se requiere un proceso de socialización por el que deben pasar docentes en formación por medio del análisis propio, revelando los estereotipos de género que han interiorizado y pueden incidir en sus prácticas de enseñanza.

6.3 Educación de biología y construcción de ciudadanías

Esta investigación hace parte de la tercera fase del proyecto internacional denominado «*Educación en biología y construcción de ciudadanías: una perspectiva latinoamericana»*, del cual hace parte el Grupo de investigación Biología, Enseñanza y Realidades (BER-UD), donde se analizan distintos tipos de ciudadanías que posibilitan focalizar una perspectiva crítica hacia la enseñanza de las ciencias, la educación y la biología en pro de la emancipación y el reconocimiento de las identidades culturales de Latinoamérica.

Partiendo del reconocimiento de la educación y la investigación como un acto político, surge la necesidad de problematizar la educación en biología y su papel en la construcción de una sociedad justa y equitativa. Debido a que América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo, analizar las problemáticas permite conocer cuáles son los retos que afronta la educación con el objetivo de superar brechas de ámbito, cultural, social, político, académico, económico (Ravanal et al., 2021) y de género que enfrentan los sectores socialmente marginados.

La biología, como una disciplina consolidada, busca constantemente contribuir a su enseñanza y, en ese sentido, la didáctica de la biología ha reflexionado sobre cómo se interactúa con los conocimientos biológicos y cómo estos se organizan en dos partes clave. La primera parte se refiere a la biología como una disciplina escolar, que tiene sus propios objetos de estudio, contenidos y objetivos de enseñanza, los cuales están claramente definidos dentro del ámbito educativo. La segunda parte se enfoca en cómo los contextos históricos, políticos y socioculturales han influido en el desarrollo de la biología, tanto en términos políticos como ideológicos.

Para esta investigación, es de nuestro interés situar la ciudadanía como un vínculo social, donde cobra relevancia el capital social como motor de la acción colectiva que

favorece los procesos de participación democrática (Lechner, 2000). Este tipo de ciudadanía se plantea como un enfoque basado en las habilidades humanas, ofreciendo una alternativa para abordar los problemas a través de la toma de decisiones, para llevar el tipo de vida que se valoran, en este caso, las y los estudiantes para sí mismas y sí mismos en los diferentes contextos. En este sentido, la ciudadanía se toma como un aspecto integral que abarca los derechos y libertades de los individuos, su identidad, así como su participación en la política y en la construcción de una sociedad o grupo determinado (Fonseca et al., 2021).

Por lo tanto, la educación en biología debe estar comprometida con un enfoque ético y político, ya que no se trata solo de enseñar ciencia de manera aislada, sino de generar una interacción interdisciplinaria que permita a los estudiantes interpretar la realidad cotidiana. Esto es fundamental para abordar las necesidades actuales de la sociedad, ya que temas como la salud, el medio ambiente, la diversidad de género y la diversidad cultural están estrechamente relacionados con la biología (Ravanal et al., 2021). El objetivo final es mejorar la calidad de vida de las personas, educando a los ciudadanos y ciudadanas de manera integral para que puedan enfrentar de manera consciente y crítica los desafíos del mundo contemporáneo. De acuerdo con Silva y Beltrán (2015), la educación es un pilar en la constitución de la ciudadanía igualitaria, democrática e incluyente cuando promueve la construcción de la identidad personal y colectiva desde un enfoque de género, ya que este permite el reconocimiento responsable y común de otras personas, lo que posibilita apreciar todas las vivencias personales dadas en un contexto priorizando las capacidades que hacen a esos sujetos parte de una sociedad.

La ciudadanía en un ámbito educativo supone que las y los estudiantes cuenten con oportunidades adecuadas para ejercer de manera plena sus derechos y asumir sus deberes en la vida escolar buscando la convivencia justa y equitativa, y, como refieren Serrano y Ochoa (2023), la construcción de esa ciudadanía desde la perspectiva de género en la escuela se da a partir del diálogo de conocimientos que convergen en la diferencia de ideas, creencias y valores sin tomarlas como mandatos sino como oportunidades para construir de manera colectiva entornos empáticos donde se luche contra las injusticias constitutivas que no permitan la elección de lo mejor por parte de los propios individuos.

Sabiendo entonces que la sexualidad es una dimensión que construye a las y los sujetos, el ejercicio pleno de esta como parte del desarrollo de ciudadanas y ciudadanos con conocimientos, actitudes, comportamientos y valores que favorezcan la dignidad humana y el cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos por medio de relaciones democráticas y pluralistas. Esto permitirá llevar la educación a una democracia sexual, donde prime la contextualización de los derechos humanos, pero, sobre todo, donde prevalezca el respeto hacia los mismos como regla de convivencia básica, es decir, donde se respeten los estilos de vida sexual, de género y de pareja propios y de las y los demás (Giraldo, 2006). Debido a ello, debe existir un accionar educativo en pro de fortalecer la identidad de cada miembro de la comunidad, analizar los roles y la construcción de comportamientos culturales de género y construir ambientes pluralistas donde los miembros eligen vivir de manera autónoma su

orientación sexoafectiva y sexual fuera de agresiones a la integridad física y moral (Ministerio de Educación Nacional, UNFPA, 2008).

En el ámbito educativo, la ciudadanía crítica significa, de acuerdo con Sales (2012), sentirse acompañado y compartir el conocimiento, problematizar y renegociar prácticas y significados de la sociedad y plantear posibles medidas para transformar y mejorar la realidad. Todo esto de la mano del diálogo, donde se evidencia la necesidad de conocer mundos inexplorados, que permitan construir una cultura que elimine poco a poco el aislamiento debido a las construcciones sociales que se han dado; de esa forma, como mencionan Tamayo et al. (2015), la escuela aporta con la formación integral de los ciudadanos, lo que implica tener en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo social y humano.

6.3.1 Ciudadanía intercultural

Ahora, en aras de especificidad se plantea el accionar desde la idea de ciudadanía intercultural pues, de acuerdo a Mieles y Alvarado (2012) esta busca un intercambio y diálogo entre distintas culturas, además procura por el desarrollo de un sujeto crítico frente a fenómenos de injusticia social y exclusión que viven poblaciones en situación de vulnerabilidad, tanto socioeconómicamente como la exclusión e invisibilización cultural y política; teniendo como fin que ciudadanas y ciudadanos participen en la transformación de dichas situaciones las cuales no permiten el desarrollo colectivo e individual. Además, desde una perspectiva de interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009) se cuestiona el modelo de sociedad vigente, construyendo una sociedad desde y para las personas que han sufrido históricamente una subordinación y sometimiento; esta funciona como herramienta pedagógica para cuestionar de forma continua los patrones de poder en la sociedad (relaciones sociales), las estructuras, instituciones y como consecuencia la inferiorización de ciertos grupos, se trata de crear condiciones de ser, estar, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

Desde la ciudadanía intercultural crítica el que se hablen temas relacionados a la sexualidad y sus mandatos socioculturales, permite el desnaturalizar las normas impuestas de manera explícita o implícita sobre cómo debe vivirse la sexualidad y como esta es condicionada al género, en el marco de esta ciudadanía como menciona Bedoya (2013), se debe reconocer y hacer efectivos a la vez los derechos relacionados con la sexualidad de tipo reproductivos en medida a la elección de posibilidad de procrear, el disfrute de los servicios de la salud reproductiva, garantías de la salud materna, prevención de embarazos no deseados y dolencias del aparato reproductor, y de tipo sexual que involucra la autoestima y autonomía para expresarse con un ser sexuado, el disfrute de una sexualidad sin violencia y la garantía de bienestar físico y psicológico.

Como elemento de la ciudadanía intercultural crítica vemos pertinente involucrar el campo del pensamiento crítico que implica emplear el análisis epistemológico y científico-social para examinar y cuestionar nuestra percepción de la realidad. Esto incluye la evaluación de nuestras teorías y métodos para comprender la realidad social, con el fin último

de contemplar acciones que puedan influir en dicha realidad (Morales-Zúñiga, 2014). La manera en que deliberamos, juzgamos y actuamos está estrechamente ligada a cómo construimos una comprensión significativa del mundo a través de nuestro pensamiento expresado en palabras. Por lo tanto, la comunicación a través del diálogo facilita la emergencia de diferentes puntos de vista individuales, invitando a la reflexión, la creatividad y la corrección. Esto, como señalan Breilh y Zapata (2006) fomenta la adopción de posiciones racionales y conscientes, que no se basan simplemente en la repetición de comportamientos y la aceptación acrítica de patrones establecidos, sino que promueven el pensamiento autónomo, la defensa y la responsabilidad personal por nuestras ideas y acciones.

En el ámbito educativo se nos es importante situar que no es un pensamiento crítico emancipador, el que se reduzca a una denuncia moral de la desigualdad, mientras se descuida el análisis de los procesos que generan esas desigualdades (Breilh & Zapata, 2006). Cuando se analiza el mundo de una manera crítica y cultural, se hace yendo en contra de la versión dominante de la realidad, debido a que no se puede aceptar lo que las estructuras de poder, o las hegemonías dispongan, si no se practica ese análisis el pensamiento crítico pierde sentido al estar desconectado realmente con la realidad de lo que se experimenta como seres humanos (Cuadra, 2020). Como docentes resaltamos que tenemos un compromiso histórico con las necesidades colectivas a la hora de realizar nuestra labor, como mencionan Breilh y Zapata (2006) una forma de apartarnos del compromiso es el divorcio de la ciencia hegemónica con el conocimiento no académico y el saber de otros sujetos sociales, esto porque todo discurso científico necesita de una estructura social que la apoye (económica, cultural, política), que haga posible que esa ciencia exista y así mismo son las ideas, creencias y lenguaje que están presentes en una sociedad las que influyen en producción de ciencia.

Por lo anterior, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben orientarse hacia la comprensión de la diversidad cultural, reconociendo que los saberes y expresiones de distintas culturas o grupos han sido muchas veces invisibilizados por una visión hegemónica del conocimiento. Cuadra (2020) menciona que no se enseña ni se aprende para uniformar criterios, se enseña y se aprende para comprender lo diverso, esto es clave para entender como nos relacionamos con el mundo global desde nuestras propias realidades las cuales en su mayoría están marcadas por la desigualdad. Esta perspectiva intercultural no solo enriquece el pensamiento crítico (Fornet-Betancourt, 2012), sino que lo impulsa a resignificar y volver a nombrar aquellos códigos culturales que han quedado al margen, invitándonos a cuestionar los nombres y conceptos que usamos, sus orígenes, sus límites y los intereses que los atraviesan, como forma de construir un conocimiento más justo y representativo. El pensamiento crítico como lo describe Lipman (2014) es un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto, por lo tanto, fomenta la autonomía al verificar y contrastar ciertas posiciones o ideas aplicadas a determinados temas y contextos.

La ciudadanía intercultural hace parte de la categorización que realiza el proyecto internacional que enmarca esta investigación (ver figura 3) entendiendo la polisemia del concepto que reúne la realidad social con el papel del conocimiento científico/biológico y la idea de ciudadano.

Figura 3

Tipos de ciudadanía.

Tipos de ciudadanía	Descripción y algunos autores representativos
A	Patrón de comportamientos adecuados y/o civiles que las personas deben atender en la sociedad, independiente del contexto. Morais (2013), Mieles y Salcedo (2014), Herbert (2018).
B	Dominio de los contenidos científicos necesarios para comprender, adaptarse o tomar decisiones en la vida cotidiana. Marco (1999), Auler y Delizoicov (2006), Lave (2008), Walsh (2009), Orozco y Cassiani (2020).
C	Manejo de los contenidos científicos y sus relaciones con la tecnología y la sociedad, para comprender, adaptarse, tomar decisiones informadas e intervenir en la realidad, no solo cotidiana, si no de problemas sociales. Gordillo (2006) y Oliva (2017).
D	Reconocimiento e interacción con diversas culturas y diversos saberes, la pertenencia a un grupo y la construcción de actitudes de respeto por la diversidad. ur y otros (2010), Mieles y Alvarado (2012).
E	Ejercicio político de denuncia, organización y lucha delante de las diversas opresiones históricas que fundamentan la sociedad. Quijano (1992), Forbrig (2005), Walsh (2009), Di Caudo (2013), Costa y Grosfoguel (2016), Mardones (2018).

Fuente: Ibáñez et al., (2023).

6.3.2 Cuestionamiento de MSC

De la mano con el apartado anterior, para hablar de ciudadanía intercultural crítica, transformación y construcción, hay que hablar de la acción de cuestionar en un ámbito educativo. Podemos referirnos a esta acción inicialmente como una orientación desde la pedagogía de la pregunta propuesta por Paulo Freire, donde la pregunta es una herramienta que posibilita y activa el conocimiento, pues el preguntar va acompañado de otro proceso intelectual: pensar (Zuleta, 2005). Además, las preguntas para Salmon y Barrera (2021) suelen evidenciar lo que es importante para las y los estudiantes y de esa manera, las decisiones curriculares deben responder a esas curiosidades e intereses para lograr la construcción activa de significados.

Pero ¿por qué elegir esa pedagogía para abordar la educación sexual? Jarpe-Ratner & Marshall (2021), desde una perspectiva pedagógica y crítica en escuelas públicas de Chicago, encontraron en opiniones de estudiantes y docentes, que para lograr una educación sexual integral es necesario: incorporar oportunidades de aprendizaje que se centren en la o el estudiante, por medio del diálogo y el debate explorar las opiniones e identidades propias sobre la o el estudiante buscando la autonomía en su aprendizaje y aproximarse directamente a las desigualdades en materia de salud. Esas actividades están mediadas por preguntas, inicialmente. Sin embargo, hay otros procesos que acompañan la búsqueda de respuestas, por ejemplo, la reflexión que requiere un o una estudiante para fundamentar y construir sus propios conocimientos como los colectivos, donde cada sujeto cumple un papel de interacción entre sí (Zuleta, 2005). Ese proceso está entonces atravesado por el acto de

cuestionar, que es reflexionar críticamente una pregunta, idea, creencia o situación que se plantee para poder entender e identificar cómo está construida la realidad o esa realidad.

Benoit Ríos (2020) expone lo que hace diferente al cuestionamiento como la capacidad de construir sentidos desde un plano personal y un plano social, esto genera un tipo de aprendizaje que se da cuando el estudiante relaciona sus vivencias y la estructura conceptual que ya tiene con los conceptos a aprender. De esa manera, el cuestionamiento se convierte en una herramienta la cual permite que el enfoque sociocultural atraviese todo conocimiento aprendido y por aprender, en este caso, la relación entre la sexualidad como dimensión de construcción humana con experiencias, ideas, creencias y pensamientos que tenga la población en torno a ella.

Abordar de esa forma las clases, permite desde la teoría del aprendizaje significativo crítico según Moreira (2005), que el o la estudiante forme parte de la cultura, pero al mismo tiempo esté fuera de ella, así puede lidiar con la representación cultural sin ser dominado por sus mitos e ideologías. De allí surgen ciertos principios para llegar a ese aprendizaje y uno de ellos como mencionan López et al. (2014) es el cuestionamiento, que se enfoca sistemáticamente en los fenómenos y hechos que nos rodean siendo un acto de enseñar/aprender preguntas en lugar de respuestas. Por lo tanto, cuestionar implica reflexionar por medio de inquietudes cómo la sociocultura construye las formas de vivir y cómo el conocimiento incide en las mismas de manera crítica.

Entonces es cuando hablamos de cuestionamiento crítico, González Díaz (2023) parte desde que el pensamiento crítico requiere habilidades como analizar, evaluar y cuestionar ideas, argumentos, supuestos y creencias; González Díaz (2023) le da el aspecto integral al cuestionamiento como una habilidad cognitiva y reflexiva que implica analizar y evaluar activamente la información para comprender de manera más profunda y fundamentada la realidad. Por ello, cuestionar conlleva no dar por verdadero el conocimiento establecido y más bien busca desafiarlo por medio de la exploración de otras y nuevas perspectivas, lo que ayuda a la toma de decisiones informadas, el crecimiento personal y la resolución de problemas, características de un enfoque en formación ciudadana.

Siendo este concepto una habilidad elemental para la formación, es ineludible reconocer que puede ser más difícil para algunas personas cuestionar de manera activa, sin embargo, puede ser entrenada con los estímulos adecuados. Es donde entra el papel docente ya que, para llegar a ese tipo de aprendizaje, cuestionar en las clases de manera intencionada se transforma en una necesidad; las actividades que se desarrollen para buscar la reflexión deben tener como objetivo posicionar a las y los estudiantes en situaciones donde evalúen, imaginen, juzguen, pronostiquen, recuerden hechos, generalicen y formulen hipótesis (Costa y Kallick, 2015) que les permitan entender la diversidad de fenómenos que hacen funcionar el mundo.

Finalmente, al acto de cuestionar también se le adjudica un aspecto emancipador que revisa las diferencias y desigualdades surgidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos

socioculturales, de género, orientación sexual o étnico-racial que, como expone Ferrão (2013) tiene como fin asumir esas diferencias como fracciones que forman la democracia y permite construir relaciones igualitarias entre diferentes grupos socioculturales empoderando a los grupos marginados históricamente por considerarlos inferiores. De esa manera relacionamos la educación-pedagogía con el orden sociocultural que funciona bajo un modelo capitalista, colonialista y patriarcal; para el que Walsh y Monarca (2020) reafirman el menester de ver a las escuelas siempre como lugares y contextos de lucha social, lucha a la que se llega abriendo grietas en las concentraciones de poder que priman el conocimiento eurocéntrico y la clasificación binaria con jerarquías hetero sexuadas y racializadas, grietas a la violencia que pueden ser generadas a partir del cuestionamiento y la reflexión.

Partamos de la división entre violencia y agresión; esta última es una respuesta refleja como reacción instintiva a la amenaza de un peligro hacia la integridad psicológica y física, siendo entonces un recurso emocional para adaptarse a medios hostiles. Por su parte la violencia como mencionan Martínez-Soto et al. (2020) tiene el factor determinante que es la voluntad, entonces es una acción que tiene como objetivo intencional provocar daño o demostrar superioridad y poder sobre otra u otras personas.

A interés de esta investigación, la violencia de género se ha tomado como un fenómeno sociocultural que como exponen Moreno-Gómez y García-Díaz (2021) se asocia a acciones de sometimiento y dominación o comportamientos y actitudes que se fundamentan en las relaciones de poder para amenazar y herir personas a causa de su sexualidad o género. Una de las formas en la que este tipo de violencia traspasa a la cotidianidad es la violencia simbólica, la cual usa un poder invisible que pasa desapercibido, a consideración de Martínez-Soto et al. (2020) este se trata de la complicidad que generan los opresores con los oprimidos, utilizando aspectos muy legítimos en ese modelo capitalista, colonial y patriarcal que se apropian de la mentalidad reflejada en las formas de vida que ofrece el sistema económico dominante y estas optan por expresar el dominio, la desigualdad y la discriminación.

Por lo anterior, se hace necesario conocer las razones y condiciones en las que se respaldan los agresores para violentar y que conllevan a las víctimas a convivir y tolerar esos actos. Considerando entonces que los medios por los cuales se reproduce esta violencia son el lenguaje y las representaciones culturales (Araiza y González, 2016), es indispensable analizar aquellas manifestaciones en determinados contextos, las cuales van a permitir conocer la intencionalidad y la personificación que acompañen las acciones de los sujetos, así como los efectos de la participación de otros actores en la instauración de la realidad (Cabrera, 2005).

Una manifestación de lenguaje se da por medio de un discurso, este es una recopilación que transmite significados y genera comportamientos sobre asuntos específicos o generales, también puede entenderse en cuanto a oraciones o la lengua que se usa, sin embargo, Schiffrin (2011) habla del discurso como emisiones, es decir el discurso es un conjunto de elementos que están esencialmente contextualizadas en el uso de la lengua.

Entendiendo entonces al discurso como un elemento de construcción social de género, pues este no es neutral, sino que también se vincula a las relaciones de poder institucionales, sugiere Jiménez Cortés (2007) que se convierte en un estilo de comunicación cuyo estudio tiene como énfasis la manera en que se aprenden y ponen en práctica las diferencias asignadas por sexo y género en el habla.

Dentro de ese discurso se encuentran las narrativas como una muestra de los vínculos entre las personas y su institucionalidad en la vida y además de ser una fuente de comprensión de la experiencia humana, la narrativa considera Quintero (2018) se ha constituido como un campo temático en el que esas expresiones se vinculan con daños políticos y morales los cuales han sido resultado de la crueldad humana que se da en periodos de guerras, conflicto armado, dictaduras y totalitarismos. El análisis de las narrativas se convierte en un proceso constante de resignificación por medio del cual se reconocen las relaciones entre el agenciamiento de los individuos en la sociedad y las estructuras dominantes de la misma, las narrativas en torno a las vivencias de la sexualidad son atravesadas por lo que dice la comunidad, la familia y la escuela, como exponen Díaz-Carrasco et al. (2024) usualmente están relacionadas con la abstinencia hasta el matrimonio y eventualmente un embarazo, es decir manifiestan “edades ideales” para tener relaciones sexuales y los roles que deben cumplir hombres y mujeres en esa unión.

Así se hace necesario analizar precisamente los discursos marginales y dominantes para posibilitar el espacio de conductas alternativas ya que, como mencionan Aguirre y Güell (2015) el encuentro y mención de esas expresiones permite encontrar otros caminos para el discurso y accionar de los y las adolescentes. La importancia que tiene el lenguaje en la realidad no es solamente que la retrata, sino que también la crea, respecto a eso Butler (2015) menciona:

> Cuando las condiciones de la subordinación hacen posible la asunción de poder, el poder que se asume permanece ligado a ellas, pero de manera ambivalente; de hecho, el poder asumido puede mantener y al mismo tiempo resistir la subordinación. (p. 23-24)

Al actuar el poder por medio de la cuestión discursiva, se forman sujetos que tienen agencia para la emancipación en sentido de que, así como están constituidos por esos mecanismos de subordinación, al mismo tiempo pueden desafiarlos por el mismo medio: el discurso, uno reevaluado, reconstruido y resignificado que desde una mirada crítica favorezca a la capacidad de resistir y trastocar las normas hegemónicas configuradoras de la sociedad.

7. MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de esta investigación, se trabajó con una población perteneciente a un colegio distrital ubicado en la localidad de Santafé, en el centro de Bogotá, Colombia, con estudiantes distribuidos desde el nivel de jardín hasta grado undécimo. La muestra seleccionada estuvo conformada por 50 estudiantes de grado octavo, pertenecientes a los grupos 801 y 802, 25 mujeres y 25 hombres con edades comprendidas entre los 12 y 16 años.

Dentro de la muestra, ellos y ellas se encuentran mayoritariamente distribuidas distribuidos en un 38% en la localidad de Santafé y un 18% en la localidad de Chapinero, de las/os cuales el 44 % de las y los estudiantes hace parte del estrato 3, mientras que el 26 % de las y los estudiantes pertenece al estrato 2.

Por otro lado, el desarrollo de esta investigación se fundamentó en un contexto institucional que acoge activamente los principios de la Ley 1620 de 2013, la cual establece 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. En particular, el artículo 13 de esta ley define las funciones del comité escolar en relación con la promoción de acciones orientadas al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos dentro de la comunidad educativa.

En coherencia con este marco normativo, la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio contaba con un Comité de Educación Sexual como parte de su estructura de gobierno escolar. Además, su manual de convivencia incorporaba el principio de diversidad y equidad de género, con el propósito de transformar prácticas, discursos e imaginarios que perpetúan violencias en la cotidianidad escolar. Esta visión reconoce a la escuela como un espacio clave para el autodescubrimiento y la construcción de identidad.

Asimismo, la institución disponía de un protocolo de atención ante la vulneración de derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como de un programa de Educación para la Sexualidad basado en el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, cuyos ejes conceptuales son el género, la ciudadanía y la sexualidad.

Estas condiciones institucionales y normativas no solo hicieron viable la realización de la presente investigación, sino que la fortalecieron al ofrecer un entorno propicio para el abordaje de la temática. Además, para la adecuación y planeación del tema en esta población, se tuvieron en cuenta experiencias previas en el aula, las cuales fueron facilitadas por la docente titular mediante una metodología flexible, que permitió evidenciar el interés y la pertinencia del tema de la sexualidad entre las y los adolescentes participantes, lo cual contribuyó a delimitar y contextualizar el objeto de estudio.

Así pues, según lo anterior, esta investigación se ubicó con lo que respecta a lo cualitativo orientada a la producción de datos de tipo descriptivo, que como mencionan Taylor y Bogdan (1986) en este caso son las palabras y los discursos de las y los estudiantes, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de las actitudes y disposiciones corporales que son observables. Este tipo de investigaciones es útil cuando se trata de fenómenos sociales complejos, como lo es el tema de la vivencia de la dimensión de la sexualidad humana, que está rodeada de creencias, hábitos y valores, donde se entremezclan las percepciones, los conocimientos y el lenguaje de las personas (Bedregal et al., 2017). A diferencia de otro tipo de investigaciones como la cuantitativa, Urbina (2020) menciona que la investigación cualitativa permite profundizar en la manera en que las personas experimentan y construyen su mundo, y es aquí donde se resalta su importancia, debido a que

muchos aspectos de la vida social no pueden reducirse a números, sino que requieren de interpretación, contexto y análisis subjetivos.

En este sentido, al abordar un fenómeno tan complejo y construido de significados como lo es la sexualidad y su experiencia en la vida individual y colectiva, se hizo necesario no sólo adoptar una perspectiva cualitativa que permitiera interpretar las experiencias y discursos de las y los estudiantes, sino también integrar un enfoque teórico que proporciona herramientas críticas para comprender las estructuras sociales que influyen en nuestras vidas, especialmente en la dimensión de la sexualidad.

Por ello, esta investigación trabajó a su vez, el enfoque de la epistemología sociocrítica sobre la que se recalca una educación y formación desde la transformación y emancipación. Esta pedagogía se centra como menciona Muñoz y Runge (2017), en la socialización de acciones y símbolos que construyen a la realidad existente como una base de necesarios cambios sociales, de esa manera, la educación vista desde una perspectiva crítica permite visualizar sus expresiones discursivas y prácticas como construcciones y representaciones sociales que no pueden ser comprendidos o modificados sin considerar su historicidad relevante. Muñoz (2017) expresa que es necesario reconstruir los contextos históricos en los que ha emergido la educación como proceso sociocultural, así buscar que la persona oprimida tenga condiciones para descubrir su realidad histórica y se asuma como sujeta/o de su propia historia. Adicional, refieren Díaz y Pinto (2017) para llegar a una crítica social autorreflexiva, el conocimiento se edifica según los intereses surgidos de las necesidades de las poblaciones, planteando que la autonomía liberadora y racional del ser humano se obtiene capacitando a las/os sujetas/os para la participación y transformación de la sociedad.

Desde esta mirada crítica de la realidad social, fue necesario incluir una metodología que no sólo permitiera comprender las dinámicas socioculturales que atraviesan los procesos educativos, sino que también integrará activamente a las y los estudiantes en la construcción de conocimientos y soluciones. En este marco, se implementó la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) la cual de acuerdo con Balcázar (2003) tiene tres actividades centrales: la “investigación”, que se refiere al proceso de estudio y examen de situaciones, problemas y/o experiencias de la comunidad, donde se identifican las de necesidades de esta y se establecen las prioridades para el proceso de solución con las/os integrantes de la misma; la "Acción" se refiere a la educación, donde se pretende desarrollar conciencia crítica en la comunidad que permita identificar las causas de los problemas y las posibles soluciones a estos, con el propósito de que ellas/os descubran su potencial para actuar y decidir; y la “participación” indica la importancia de la colaboración activa de la comunidad y las investigadoras en todas las etapas del proceso, la participación se considera esencial para garantizar que las soluciones sean contextualmente relevantes y aceptadas.

Esta metodología se ha conceptualizado como un mecanismo por el cual una comunidad oprimida (grupo minoritario que experimenta condiciones de marginalización)

recoge y analiza información; además como sostiene Delgado (2012), no sólo se limita a capturar la voz, sino que por medio de la observación sistemática se registran las acciones de las personas en contextos culturales específicos para actuar con soluciones y transformaciones políticas y sociales resolver sus problemas. Esta ideología considera Balcázar (2003), busca generar conciencia sociopolítica en las/os participantes del proceso, tanto la comunidad como las y los investigadores y promoviendo el desarrollo de conciencia crítica de los participantes como un elemento para la transformación social convirtiéndose en un proceso liberador.

De esta metodología se desprende la investigación acción participativa feminista (IAPF) la cual promueve hablar sobre las mujeres mismas como integrantes de un género, permite que en el momento de enunciar los acontecimientos sean nombradas y asumidas como parte de un colectivo, el propósito de las investigaciones feministas como sostiene Delgado (2012), tiene un fin político concreto: desmontar las estructuras de dominación patriarcal para generar condiciones de equidad entre hombres y mujeres. Esta metodología teniendo en cuenta a Flamtermesky (2014), nos permite participar visiblemente y reescribir conjuntamente la historia de nosotras/os al empezar a cuestionar lo hegemónico: la sexualidad, la historia, los conocimientos y el poder. De esta manera, todo aquello que se pensaba que era un problema personal se visualiza como una problemática colectiva que puede tener diversas soluciones. Como lo presenta Hélène Cixous (1976) una investigación que tiene la huella de las voces de las/os participantes es precisamente la llave del cambio, ya que es el espacio que permite surgir los pensamientos recónditos que llevan a la toma de conciencia para las transformaciones personales, sociales y de cuestionamiento a las estructuras culturales.

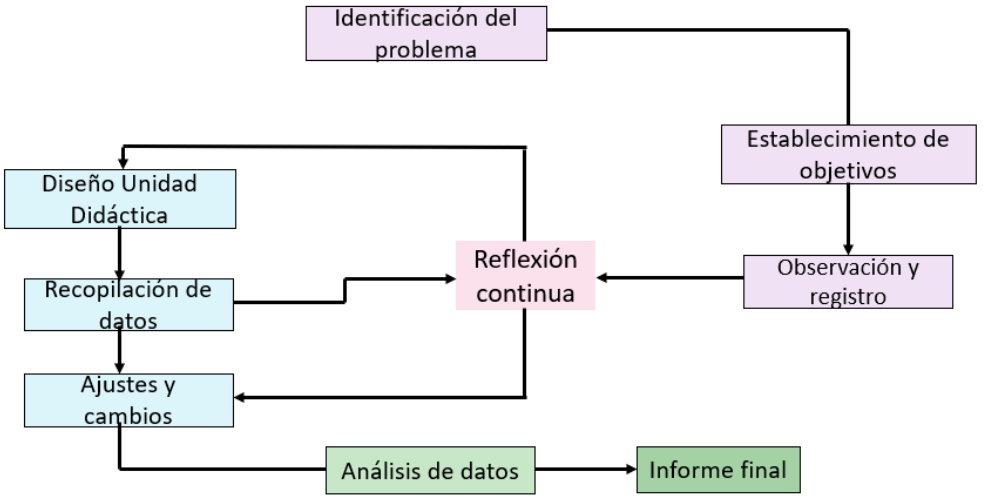
De acuerdo con Balcázar (2003) las actividades interrelaciones de la IAP formar un ciclo dinámico que se constituye de:

- Investigación: análisis de las condiciones del grupo y evaluación participativa de las necesidades.
- Educación: círculos de estudio para el desarrollo de conciencia crítica.
- Acción: modelo para el desarrollo de la capacidad comunitaria.

A partir de lo anterior, se creó un ciclo dinámico específico para la investigación constituido por un proceso que tiene como eje principal la reflexión continua (ver figura 4). Para garantizar la participación de la población en la toma de decisiones sobre la investigación, en la primera sesión fueron las y los estudiantes quienes clasificaron los intereses sobre la sexualidad en dimensiones que guiaron la ejecución de las siguientes actividades.

Figura 4

Ruta metodológica de la investigación.



Fuente: Creado por las autoras (2025).

En la segunda sesión surgieron dudas o comentarios por parte del estudiantado, las cuales, al ser analizadas por las profesoras determinaron el curso de la siguiente sesión y así de manera consecutiva, resultando en ajustes específicos de la planeación. Adicionalmente, al ser un espacio donde se desarrollaron las prácticas profesionales, el colegio solicitaba que fuera coherente con los aprendizajes referidos por el MEN, por lo que la investigación se organizó en 6 clases (ver tabla 1).

Tabla 1

Organización de clases por temarios.

Sesión	Actividad	Propósito	Contenido	Modalidad	Productos
1	Cuestionándome lo cotidiano.	Recoger los intereses, dudas, inquietudes de las y los estudiantes en torno a lo cotidiano de la sexualidad.	Roles de género, métodos anticonceptivos, fuentes de información.	Individual y grupal.	Tarjetas con preguntas y clasificación de temas de interés. Cuestionario con situaciones problema resuelto.
2	La sexualidad en internet.	Analizar contenidos expuestos en redes sociales sobre sexualidad.	Derechos sexuales y reproductivos y la vulneración de estos, primera relación sexual.	Individual y grupal.	Conversación sobre el caso de "la tremenda" por vulneración de derechos sexuales y reproductivos. Conversación sobre las percepciones de la primera relación sexual mostrado en material audiovisual.
3	Anticonceptivos ¿solo previenen el embarazo?	Comparar los efectos hormonales, físicos, psicológicos y económicos de los métodos anticonceptivos para	Sistema reproductor y de placer femenino y masculino, métodos anticonceptivos,	Grupal.	Modelos en papel que muestran la relación de los sistemas reproductores y de placer masculino y femenino con las vías de

		mujeres y hombres, y de la menstruación.	menstruación, sus efectos y sus métodos de recolección.		administración de los métodos anticonceptivos.
4	Himen y Virginidad	Cuestionar el concepto de virginidad desde la fundamentación biológica.	Himen, virginidad.	Individual y grupal.	Conversación sobre el concepto de virginidad, desde aspectos socioculturales y biológicos. Construcción de modelos representativos del himen.
5	Debatiendo lo incómodo.	Exponer las decisiones que toman los y las estudiantes frente a la sexualidad e implementaciones educativas sobre la misma.	Edad proyectiva del inicio de la actividad sexual, masturbación, proyecto de educación sexual en los colegios.	Individual y grupal.	Debate sobre la masturbación y la implementación de la educación sexual en los colegios.
6	Mi lugar seguro. Rally de pistas.	Cuestionar mandatos socioculturales sobre la sexualidad encontrados en las anteriores sesiones y plantear espacios donde sea y no sea seguro llevar a cabo actividad sexual.	Orientación sexual, virginidad, métodos anticonceptivos, masturbación, consentimiento, roles de género.	Grupal.	Construcción de “mi lugar seguro”, una figura representativa de una casa/hogar, relacionando dentro de ella elementos necesarios que se integran en la actividad sexual (conocimientos, sentires y espacios). Cuestionamientos escritos sobre mandatos socioculturales de la sexualidad.

Nota. Tabla creada por las autoras (2025).

Para realizar el análisis de los datos recolectados, se emplearon dos enfoques: el análisis del discurso, el análisis de contenido por medio de las narrativas, que como menciona Shankar et al. (2001), son la manera en que estructuramos y damos sentido a nuestras vidas.

Las narrativas reflejan interpretaciones, ideas o explicaciones que permiten conocer los imaginarios, significaciones, conocimientos y simbologías que las y los estudiantes relacionan con aspectos de la vida diaria; considerando las ideas expresadas en el discurso de la población, se pueden clasificar dentro de los sistemas y perspectivas de los intercambios culturales de la sociedad. El análisis de las narrativas permitió visibilizar las fuentes de conocimiento que funcionan como criterios de preferencia cultural, de esa forma se pudo ahondar en la comprensión cultural e histórica de las y los estudiantes (Molina et al., 2020/2005). Las narrativas son una de las categorías metodológicas que, de acuerdo con Molina (2000) asumen los conglomerados de relevancias, los cuales se forman desde la idea de discurso y contexto de Ricoeur (2000) y la conceptualización de la cultura y sus significados según Geertz (1996). Además, por medio de este método, la investigadora, se reconoce como un sujeto que se implica, no es una observadora externa e imparcial, sino su

voz está también presente en la de las y los participantes permitiendo así que el conocimiento se dé por medio del lenguaje a través de la significación que se le da al mismo.

Las narrativas están constituidas por elementos conceptuales entrelazados como: realidad (social, discursiva, relaciones de poder), sujeto (conductores de hábitos, discursivo afectivo), experiencias (vividas, emotivas, recordadas, propias, ajenas), historias (contadas a otros, datos, códigos), construcciones conceptuales (creencias, símbolos, valores, deseos, representaciones sociales, estigmas, prejuicios) y teorías (interpretaciones, historias culturales). Con la reunión de estos elementos, como menciona Hamui Sutton (2016) las narrativas transportan las vivencias que evidencian no completamente, experiencias, historias, partes de realidad, actores que interactúan, ideologías y otras condiciones individuales y colectivas; de esa forma, anuncian relaciones complejas entre varios elementos relacionados que crean un entramado cambiante de significación, el cual va a afirmar tendencias hegemónicas o puede posibilitar alternativas algo radicales.

Arias y Alvarado (2015) por su parte, hacen un compilado de momentos que efectúan el análisis de narrativas, inicialmente se parte de una sistematización que se le da a la información ya transcrita para identificar esas ideas proporcionadas por las y los estudiantes en forma de códigos; información que es completada con las características de los hechos: ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué?, temporalidades y espacialidades: ¿tiempo? y ¿dónde?, que contextualizan los acontecimientos y formas de crear realidades, finalmente, se realiza un análisis a nivel de las fuertes narrativas que van a referir lo que el lenguaje hace de acuerdo en este caso, a la sexualidad. Para ese análisis específico de narrativas, Hamui Sutton (2016) menciona que estructurarlas ayuda a visibilizar discursos históricos-sociales ocultos que cuentan con actitudes, mitos y comportamientos estandarizados, para dar cuenta de ello en las narrativas se buscaron:

- Expresiones de regulación social y relaciones de poder, expresiones del padecer.
- Significados de la vida cotidiana que evidencian la construcción social (familia, comunidad)
- Representaciones y emociones que se relacionan con el cuerpo.

Desde esta perspectiva, el análisis de narrativas no puede desligarse del entramado discursivo en el que se inscribe, ya que las narrativas constituyen una forma específica de discurso mediante la cual las y los sujetos estructuran y comunican sus experiencias. En tanto prácticas discursivas, las narrativas articulan elementos culturales, simbólicos y emocionales que permiten interpretar la manera en que se produce sentido sobre fenómenos sociales, como la sexualidad (Hernández et al., 2023). Por esto, fue pertinente complementar el análisis narrativo con una mirada crítica del discurso que lo sustenta, reconociendo que este no solo refleja la realidad social, sino que también la constituye.

Desde Fairclough (1989) el discurso que se forma en las personas es un hecho sociocultural (constituye lo social y cultural) que se articula a las prácticas propias de un grupo de personas, siendo este una representación de algún aspecto de la vida social en

alguna perspectiva particular, entendiendo la relación discurso-sociedad que interactúan mutuamente.

Para analizar el discurso se van relacionaron elementos sociales como el poder, las creencias, valores culturales e instituciones con la semiosis inspeccionando términos, frases, ejemplos, usos del lenguaje, palabras claves, debido a que el discurso es una forma semiótica de interpretar aspectos del mundo (físico, social o mental) que pueden tomar una posición según el actor social (Pardo, 2013), para este análisis como investigadoras fue imprescindible tomar una posición política ya que se pueden reproducir o legitimar abusos de poder que perpetúan ideas de género por medio del discurso social.

Neyla Pardo en su trabajo "Como hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva Latinoamérica" (2013) propone la ruta metodológica que siguió esta investigación del análisis crítico del discurso:

- El reconocimiento de un fenómeno sociocultural lo cual permite preguntarse por asuntos como: qué reiteran; qué eligen; qué se propone como conflictivo; qué valores se proponen comunes; o qué interpretan como colectivo acerca de un asunto que es inherente a sus vidas.
- El análisis y sistematización de los resultados obtenidos con técnicas cuantitativas ancladas en la estadística textual para dar cuenta de hechos como la expresión o palabra clave usada para definir el asunto; las asociaciones semánticas; o las formas de categorizar la realidad representada.

  Para lo cual se utilizó el software de análisis cualitativo ATLAS.ti versión 24 que posibilitó la organización, codificación y posterior interpretación de datos obtenidos de las narrativas. Se realizó inicialmente la lectura detallada de cada documento por sesión, realizando codificación abierta en la que se asignaron códigos descriptivos a segmentos donde se identificaban dentro de las narrativas los mandatos socioculturales de la sexualidad, los tipos de cuestionamientos y los tipos de ciudadanías presentes. Posteriormente a partir de las redes de códigos generadas por el software se pudo construir una comparación estructurada sobre la relación entre las sesiones ejecutadas con los tipos de ciudadanía y los tipos de cuestionamiento.
- El análisis en perspectiva cualitativa procedente de técnicas lingüísticas y el análisis cultural del discurso, que da paso a modelos culturales u otras categorías que dan cuenta de realidades complejas y dinámicas.
- El análisis en perspectiva cultural-cognitiva que permite analizar e interpretar modelos y representaciones, así como los tejidos discursivos circulantes, los distintos grados de variación y aceptabilidad en los puntos de vista que las personas expresan a propósito de un asunto de su vida social, todo lo cual posiciona al investigador frente al problema social de su interés.

Dentro de los objetivos que busca el análisis crítico del discurso feminista (ACDF) se fundamentó el trabajo en analizar cómo se perpetúan las desigualdades de género a través del

lenguaje y desafiar las narrativas hegemónicas para promover la diversidad de experiencias de género (Lazar, 2007), pues al descifrar las ideas y las estructuras de poder presentes en el lenguaje, el ACDF contribuye a la conciencia crítica y al cambio social hacia la equidad de género.

En este marco metodológico, resultó pertinente complementar el análisis crítico del discurso feminista con el análisis de contenido, en tanto ambos enfoques permitieron explorar las formas en que los discursos reproducen o transforman significados dentro de contextos sociales específicos. Mientras el ACDF se centró en deconstruir los usos del lenguaje que sostienen desigualdades de género, el análisis de contenido facilitó la identificación sistemática de temas, patrones y representaciones que circulan en los mensajes comunicativos.

Desde Bardin (1991) el análisis de contenido es una técnica de análisis de comunicaciones humanas, ya sean escritas, orales o visuales, que se enfoca en estudiar la cultura, vista como un proyecto dentro de la realidad social, que permite descubrir los mensajes latentes o explícitos dentro de un conjunto de datos, con el objetivo de revelar patrones, temas y significados subyacentes. La comunicación al transmitir ideas, valores o ideales de forma explícita o implícita actúa como un receptáculo de un contenido que puede influir profundamente. Esta influencia se manifiesta en cambios en las formas de pensar y sentir, y luego en la adopción de nuevas formas de comportamiento que se ajustan a esos cambios. Teniendo en cuenta que las formas de pensar, sentir y actuar de un grupo social conforman su estructura y configuran su identidad colectiva, la modificación de estas formas a través de la influencia de los contenidos comunicativos adquiere una importancia crucial al estar en una sociedad industrializada que mueve masas.

8. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Las narrativas y discursos obtenidos de las y los estudiantes, fueron divididas por sesión, luego categorizadas en el programa ATLAS.ti para codificar los mandatos socioculturales de la sexualidad, los tipos de cuestionamiento y los tipos de ciudadanías reflejadas en clases para posteriormente ser analizados mediante su contenido.

Se limitaron a 5 formas de cuestionamiento de acuerdo con las expuestas por González Díaz (2023) y Costa & Kallick (2015):

-**Pregunta:** Roca et al. (2013), reúnen aspectos que componen una pregunta, entre ellos, dos partes de una información: la que presupone (conocimiento cotidiano) y la información pedida o esperada; ambas reflejan aspectos de asombro e inclinación, aspectos que demandan aclaraciones o complejizan ideas, por medio de la cual se comprueban o comparten sospechas. Por su parte, Puig (2016), la define como una premisa de averiguación y estimulación de diálogo.

-**Reflexión:** Se asume como un proceso de revisión, que implica el acto de pensar para debatir consigo mismo lo observado, para justificar o argumentar las decisiones tomadas desde una mirada crítica (Chacón Corzo, 2006).

-**Análisis:** Retomando a Facione (2007), entendemos el análisis como la identificación de relaciones entre lo real y lo supuesto de las ideas, conceptos, preguntas, entre otras formas representativas de creencias, valoraciones, vivencias u opiniones; por medio de la descomposición de las mismas para su entendimiento (Marconi, 2019).

-**Evaluación:** Citando a Foronda Torrico y Foronda Zubieta (2007), es un proceso que emite juicios, desde pautas específicas, acerca de un objeto de estudio con el propósito de comprenderlo.

-**Formulación de hipótesis:** Según Ortiz y Cervantes (2016), es plantear desde diferentes posibilidades, sospechas y deducciones para explicar un tema de interés o resolver un problema.

Por otro lado, el registro de ciudadanías (ver tabla 2) se fundamentó teóricamente en el marco del Proyecto Internacional *La educación en biología y la construcción de ciudadanías: una perspectiva latinoamericana*, cuando respondieron a la categorización de las diferentes perspectivas sociales (Hernández et al., 2022), específicamente se tomaron en cuenta características específica.

Tabla 2

Categorización de los tipos de ciudadanías.

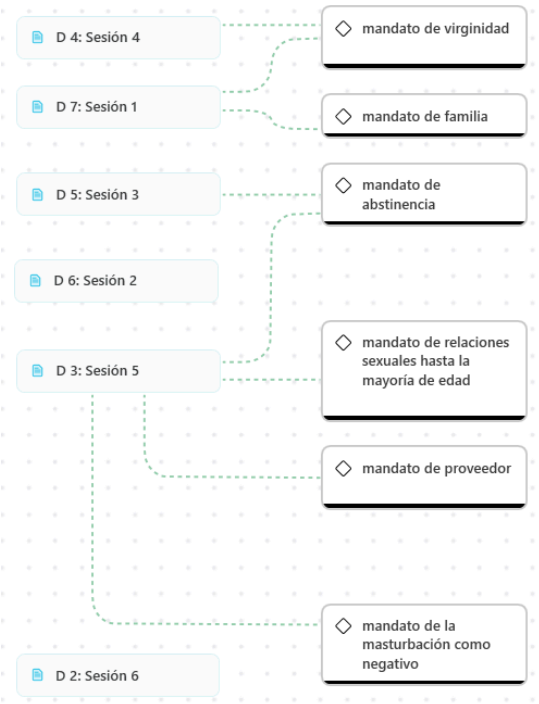
Tipos de ciudadanía	Características
Tipo A	-Patrón de comportamientos adecuados y civiles que deben atender las personas en la sociedad independiente del contexto.
Tipo B	-Dominar contenidos científicos desde la neutralidad, para adaptarlos y usarlos en la vida cotidiana.
Tipo C	-Relacionar los contenidos científicos con la tecnología y la sociedad. -Enjuiciar y valorar los dilemas presentados, para decidir individual o colectivamente en un contexto. -Reconocer la participación en la toma de decisiones para comprender la ciencia, su función en la sociedad.
Tipo D	-Reconocer las diferentes culturas, etnias, colectivo de las diversidades LGBTQI+, campesinas y otras. -Énfasis en el discurso de inclusión de minorías, por ende, antidiscriminatorio.

Tipo E	-Ejercicio político de denuncia, organización y lucha frente a diversas opresiones históricas que fundamentan la sociedad. -Preocupación por superar el machismo, el capitalismo, el racismo, entre otros. -Abordaje de las relaciones de poder sobre el cuerpo.

Los mandatos socioculturales encontrados en las narrativas de las y los estudiantes están organizados por sesión como muestra la figura 5. La última clase no se relaciona con ningún mandato sociocultural pues, en esa ocasión fueron cuestionados directamente 4 mandatos socioculturales de los 6, en las otras sesiones fueron nombrados y analizados. El análisis de crítico de discurso se realizó por sesión para especificar cuáles mandatos, cuestionamientos y ciudadanías se encontraron en cada momento.

Figura 5

Red de relación entre los mandatos socioculturales presentes en las narrativas de las y los estudiantes y las sesiones de clase.



Fuente: creada por las autoras en el software ATLAS.ti (2025).

8.1 Primera sesión:

La primera sesión, estuvo marcada por dos grandes momentos, en el primero se implementó un instrumento de indagación que contaba con tres casos en los cuales las y los estudiantes debían situarse en la posición de las personas y socializar que harían en esas situaciones.

El primero: “Juan es un chico que desde pequeño cree que debe ser dominante y experimentado en el ámbito sexual. Cuando inicia una relación con Ana, se siente presionado a tomar la iniciativa en todas las ocasiones y satisfacer las necesidades de Ana sin considerar sus deseos o límites. Por su parte Ana cree que debe cumplir el rol de sumisa y complaciente en la relación, incluso cuando no se siente cómoda.” Del cual se formularon dos preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles serían las razones de Juan y Ana para comportarse así?, donde se obtuvieron respuestas como: “*Su comportamiento se basa en el hecho de la sociedad, tiene estereotipos en las relaciones sexuales, donde el hombre tiene que cumplir el rol de ser el que lleve la relación sexual y no debería ser así*” y “*las razones de Juan es que quizás desde pequeño, la familia le inculcó que, porque ser el hombre tiene más poder, por ende, siempre debe ser el dominante en una relación y lo de Ana, es que quizás siempre le dijeron que por ser mujer es inferior, por ende, siempre tiene ese rol*”
- ¿Qué harías en el lugar de cada uno? A lo que dos estudiantes contestaron: “*Hablaría con mi pareja, sobre mis gustos y disgustos en la relación sexual, y tendría una buena comunicación con ella, para tener una buena relación y duradera*” y “*Nosotros en el caso de Ana, no nos dejaríamos manipular de Juan. Nosotros en el caso de Juan dejaríamos el pensamiento egoísta y dejaríamos de pensar en nosotros mismos sino también pensar lo que va a sentir la mujer*”

En el segundo caso fue: “Andrea es una chica que tiene preguntas sobre temas relacionados con su sexualidad, los métodos de anticoncepción, las infecciones de transmisión sexual y las relaciones personales. Pero, su escuela no ofrece un servicio de educación sexual integral y su familia no se siente cómoda hablando de esos temas; por lo que Andrea no sabe a dónde acudir por información confiable y de apoyo ¿Cómo afecta la vida de Andrea no tener acceso a la información necesaria?”, para este caso las y los estudiantes mencionaron posiciones como *“Uno, puede llegar a quedar embarazada y puede llegar a tener una infección de transmisión sexual, afectando a su salud y a la del bebé, por eso es necesario consultar en internet de infecciones sexuales y todo que tenga nmque ver con relaciones sexuales y embarazo.”*

En consecuencia, la siguiente pregunta del caso fue ¿Qué haces tú para obtener información sobre la sexualidad? En este caso, las y los estudiantes presentaron opciones de búsqueda en documentales, libros, videos sobre sexualidad, preguntar a orientadores de su colegio o a sus familiares, sin embargo, manifestaron usar realmente sólo buscadores como Google para solucionar sus dudas acerca de la sexualidad. Como menciona Fernández Velasco (2018) al encontrar en internet un espacio libre de personas adultas percibidas como autoridad, donde pueden expresarse con total libertad sin vigilancia.

Para el tercer caso se planteó: “Andrea y Juan han estado saliendo durante varios meses y decidieron tener su primera experiencia sexual usando condón. Al terminar la

relación sexual se dieron cuenta que el condón estaba roto. Ellos sin saber qué hacer decidieron preguntar a sus amigos que deben hacer en este caso. Si Juan y Andrea te preguntaran qué deben hacer en el caso que, al pasar los días Andrea no presente su menstruación del mes que le tocaba"

A lo que ellas y ellos respondieron: *"Si no le llega la menstruación, primero uno se preocupa ¿sí o qué? Pero puede ser un retraso o puede ser que quedó embarazada, entonces se lleva al médico y se le hace una prueba de embarazo"; "Tomarse la pastilla del día después y luego hacerse la prueba de embarazo para saber si quedó embarazada o no." ; "Si se embaraza, toca que haga una familia bonita, porque no va a abortar, no se los recomiendo, porque se puede morir"; "Yo sé otro que me dijeron que puede ayudar, que todos los días se bañe con agua hirviendo en la vagina"; "a algunos de nosotros nos pareció que sería mejor si tuviera el hijo y a la próxima vez que tuviera relaciones sexuales si se cuidara mejor". ; "ya paila, ya les toca tener el bebé".*

Lo que plantean las y los estudiantes en los registros mostrados en el párrafo anterior responde a construcciones, reflexiones y acciones con relación a dominar contenidos científicos o conocimientos necesarios para comprender y tomar decisiones en la vida cotidiana (Hernández et al., 2022), aspecto representativo de la ciudadanía de tipo A y B. Se identificó inicialmente un comportamiento más de tipo mecánico o instintivo el cual se adapta y responde a los desafíos que acontecen exigiendo comportamientos civiles adecuados por parte de las y los estudiantes para su funcionamiento, en este caso las y los estudiantes reconocieron un posible riesgo de embarazo, dando dentro de las posibles decisiones frente a la situación el asumir su destino como algo que, en algún momento tendría que suceder, formar una familia, puesto que es lo enseñado por parte de las adultas y adultos cercanos; como también lo describe el estudio realizado por Álvarez Nieto et al. (2012) donde concluyen que el contexto sociocultural, la distribución tradicional de roles en función del género de las adolescentes y la falta de comunicación entre cuidadores e hijas e hijos, tiene gran relevancia en la toma de decisiones sexuales y reproductivas, ya que las jóvenes perciben que su responsabilidad es relativa, mostrando una actitud de conformismos y resignación frente a la continuidad del embarazo, pues fue algo que simplemente pasó y no pueden hacer nada, mostrando la interiorización y reproducción del rol tradicional de mujer cuidadora.

En medio de las respuestas frente a los casos expuestos surgió una pregunta adicional, en la cual se plantearon las y los estudiantes que harían si quedaran en estado de gestación. Se encontraron opiniones divididas, el 20% de las y los estudiantes mencionaron que sí continuarían un proceso de gestación pero se cuidarían la próxima vez, mientras que el 80% de las y los estudiantes que se negaban a continuar un proceso de gestación, especialmente las chicas, presentaron argumentos como *"es que eso es lo que pasa porque las que están de acuerdo de que lo tuvieran, o sea, no se ponen a pensar muy bien en eso, o sea, es simple decirlo pero es difícil hacerlo, porque la mamá la puede echar, (refiriéndose a una compañera) que ella no tenga trabajo, ella no pueda cumplir su futuro ¿si me entiende? Las*

que no estamos de acuerdo con eso de tenerlo, o sea nosotras nos ponemos a pensar en lo que pasa".

Para el mismo caso se realizó la segunda pregunta: ¿Cuál pensarías que sería el paso a seguir? dando como respuestas: *"si después de días no tuvo la menstruación debe ir a sus padres y luego ir al médico para que le digan que hacer o que pasó"; "Si yo fuera a perder mi virginidad, yo usaría dos condones, para prevenir";* entre risas *"Yo les diría que creen una familia muy bonita"; "Llorar y llorar profe qué más".*

En la socialización de esta pregunta se presentó la siguiente conversación breve entre cuatro estudiantes:

> Estudiante A: *"siendo en mi caso yo no le diría a nadie y yo lo aborto así a escondidas, a lo bien, porque es que sabiendo que ya decepcioné a mi familia en una parte y sabiendo cómo son mis papás, o sea, sabiendo que voy a decepciona a mi mamá, o sea yo en el caso de ella, yo le cuento a la persona con la que tuve relaciones"*
>
> Estudiante B: *"¿y si él dice que no?"*
>
> Estudiante A: *"pues tendrá que responder en uno, si me paga el aborto o dos, que responda, que mantenga el niño"*
>
> Estudiante C: *"ir al médico, hacerse una prueba de embarazo y si sale positiva, abortar"*
>
> Estudiante D: *"no eso es feo, uno aborta si fue una violación, pero es algo que no fue una violación"*
>
> Estudiante C: *"pero ella no quería tenerlo"*

La conversación expuesta responde a preocupación de una estudiante al situarse hipotéticamente en estado de gestación sorpresivamente. La estudiante A manifestó cierta angustia al preguntarse cómo podría reaccionar su familia, especialmente su mamá, al analizar como menciona Mottrie et al., (2006) la posible reconfiguración de los vínculos familiares, al sugerir que la maternidad y más en adolescentes no involucra solamente la modificación del estatus de hija al de madre, sino una alteración en la representación real y simbólica de la posición que las jóvenes tienen en la familia. Así mismo, la estudiante A evaluó factores involucrados en la maternidad como la responsabilidad de la pareja sexual y la responsabilidad económica, en el caso de emprender un proceso de crianza o en el caso de interrumpir el proceso de gestación al no desear ser mamá. La estudiante reflexionó sobre la idea de lo que implica ser mamá, desafiando lo caracterizado en escenarios con privaciones sociales y económicas, donde la maternidad se convierte en un proyecto de vida deseado por las jóvenes (Montenegro y Pacheco, 2010). De este modo la estudiante socioculturalmente hablando transgredió los mandatos de género al no vincular simbólicamente la feminidad con

la maternidad y no querer identificarse actualmente como madre y negarse a asumir esa responsabilidad como deber.

Hasta ese momento fueron insertadas las narrativas en el programa ATLAS.ti (ver figura 6), de las cuales se extrajeron 3 de los 5 tipos de cuestionamiento, análisis, evaluación y reflexión, con predominancia de la ciudadanía tipo A y B, aunque también estuvieron presentes la C y la D, dando como información inicial que ya existían bases para trabajar con la promoción de la transformación social.

Figura 6

Distribución de tipos de ciudadanías y tipos de cuestionamiento para la sesión 1.



Fuente: creación de las autoras en el programa ATLAS.ti (2025).

El segundo momento tuvo como objetivo indagar sobre las preguntas e intereses que poseían las y los estudiantes a cerca de su sexualidad y todo lo que la rodea, algunas de estas fueron: *¿Qué medios anticonceptivos le hace menos daño a la mujer en cuestiones hormonales?; ¿Al penetrar duele mucho?; Cuando una chica queda embarazada, ¿sí o no le llega el periodo?; ¿Es verdad que cuando una mujer pierde la virginidad se le ensanchas las caderas?*

Se clasificaron un total de 27 preguntas en cuatro categorías: Fisioanatomía, Sexoafectiva, Educación Sexual y Juicios de Valor. Sin embargo, se estableció una quinta categoría denominada "Preguntas no válidas" que corresponden a 23 estudiantes, las y los cuales tuvieron que retirarse de la clase en ese momento, otros no asistieron y otros formularon preguntas relacionadas a otras temáticas.

Dentro de las cuatro categorías se identificaron conceptos clave recurrentes entre las preguntas, tales como: embarazo, semen, placer, sentimientos, métodos anticonceptivos, coito, penetración, infecciones de transmisión sexual (ITS), menstruación, virginidad y aborto, como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 3

Categorización de los intereses de las y los estudiantes.

Categoría	Concepto clave	# estudiantes	# estudiantes
Fisioanatomía	Embarazo	3	5

	Semen	2	
Sexoafectiva	Placer	4	5
	Sentimientos	1	
Educación sexual	Métodos anticonceptivos	7	15
	Coito	2	
	Penetración	2	
	ITS	4	
	Menstruación	2	
Juicios de valor	Virginidad	1	2
	Aborto	1	

Es importante mencionar que la categoría de "Educación sexual" contó con más preguntas debido que, temas como Métodos anticonceptivos, Coito, penetración, ITS y menstruación fueron los que las y los estudiantes reconocieron como educación sexual ya que eran los temas que les nombraban y se han implementado en talleres de educación sexual en el colegio. Esta actividad se enfocó en la pregunta como forma de cuestionamiento, de manera que las y los estudiantes exteriorizaron requerimientos para aclarar sus intereses.

8.2 Segunda sesión:

Esta tuvo como requerimiento la lectura de los Derechos Sexuales y Reproductivos para el desarrollo de la primera parte, la cual constó del análisis del caso de "la Tremenda". Para febrero de 2024 esta creadora de contenido confesó en una entrevista haber drogado a su esposo, desnudarlo, depilarlo y posteriormente penetrarlo sin su consentimiento, a lo que su pareja Jordan refirió no recordar nada. De manera que al preguntarle a las y los estudiantes ¿qué derechos habían sido vulnerado?, respondieron:

"Explorar y disfrutar de una vida sexual placentera, porque el man no sentía nada, la vieja prácticamente lo estaba violando", *"vivir tu sexualidad sin ningún tipo de violencia porque no fue consciente del hombre, porque lo durmió"*, *"autonomía sexual, microtráfico porque lo drogó"*, *"discriminación, porque se está desvalorizando porque él es hombre creyendo que no es tan importante"*, *"poder elegir libremente en el que hacer, porque él no quería hacerlo, él lo dijo y la vieja lo tuvo que drogar pa poder satisfacerse ella misma"*, *"elegir con quien, donde y cuando iniciar tu vida sexual, porque como él estaba inconsciente, no decidieron si querían hacerlo", "derecho a la privacidad porque contó lo que le había hecho sin su consentimiento, en una parte tiene consentimiento y otra no"*.

Desde la Defensoría del Pueblo (2007), María Isabel Plata ratifica que no es posible tomar decisiones autónomas sobre el propio cuerpo sin el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Por lo que, el reconocimiento de estos hace parte del ejercicio de la ciudadanía intercultural crítica que posibilita el bienestar en el disfrute de la sexualidad. Adicionalmente, relacionan otros problemas como el manejo de sustancias psicoactivas, analizan cómo la situación es vista como graciosa al tratarse de un hombre como la víctima y valoran las decisiones tomadas.

La ciudadanía predominante en el análisis de este caso fue la de tipo C (ver figura 7), debido a los juicios y valoraciones relacionados a la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos, también por la relación de la tecnología, las redes sociales en este caso, con la privacidad. Se presentaron 3 formas de cuestionamiento: análisis, evaluación y pregunta.

Figura 7

Distribución de tipos de ciudadanías y tipos de cuestionamiento para la sesión 2.



Fuente: creación de las autoras en el programa ATLAS.ti (2025).

Para la siguiente parte de la clase, se proyectó un vídeo titulado “La Primera Vez” el cual fue utilizado para recoger información como: ¿qué emociones asocian las y los estudiantes a un encuentro sexual?, para ese momento las que mencionaron mayoritariamente fueron: nervios y ansiedad, en menor medida satisfacción y placer, acompañadas de miedo, angustia, dolor, cariño y amor, vergüenza, confianza y seguridad.

8.3 Tercera sesión:

En la tercera sesión se abordó el sistema reproductor y de placer femenino y masculino donde luego de una explicación gráfica de las partes de cada uno y cómo funcionaban algunos anticonceptivos, se realizó el análisis de 2 casos: preguntas problema sobre el uso de anticonceptivos: Sara es una estudiante que tiene una vida sexual activa. Olvidó tomar su píldora anticonceptiva durante dos días seguidos y tuvo relaciones sexuales sin protección durante ese tiempo.

- ¿Qué consejos le darías para minimizar el riesgo de embarazo? A lo que respondieron: *“No olvidar las pastillas anticonceptivas y siempre ponerse el condón”, “Acudir a un hospital y preguntarle que hacer al doctor”, “Me parece que Sara debe tomar pastillas anticonceptivas o decirle a su pareja que use condon tambien deveria [sic] ir al hospital y hacerce [sic] un chequeo así mirar si llegó a embarazarse”, “Que se tome la pildora otra vez, pero la de emergencia.”, “La mujer puede tomar la pastilla del día después”, “Que se tome la pastilla como lo lleva haciendo pero la de emergencia”, “Pues que espere de 3 a 5 días y después de eso se aga [sic] una prueba de embarazo para ver si esta embrazada”, “que no tenga relaciones tan seguidas, que tome la pastilla del día después ya que esta sirve dentro de 3 días”, “Que utilice métodos de barrera y no tenga tanto sexo y tomarse la*

pastilla del día después", "Yo le aconsejaría que a la hora de tener relaciones sexuales que el hombre utilice condón masculino para minimizar la probabilidad de quedar embarazada, sino la pastilla del día después como una solución de emergencia", "tomar la pastilla, operarse, simpre usar condon feenino y tomar posdei [sic]", "que no tenga tantas relaciones sexuales, toma menos pastillas", "que se tome una post day y que se haga una prueba de embarazo", "que aborte si el feto crese con la pastilla del día después", "una prueba de embarazo, si sale negativo se recomienda no tener relaciones sexuales, si sale positiva una pastilla del día después y asegurarse que no esté 100% embarazada", "yo le aconsejaría la pastilla del día despues [sic] y pues si llegara a quedar embarazada y no quiere tenr un hijo lo deberia avortar [sic]".

Las preguntas relacionadas con este caso se asociaron a aspectos de las ciudadanías de tipo A y B, debido a que siguieron un patrón de comportamiento que generalmente son adecuados para la sociedad; por ejemplo, los cuatro comentarios que recomendaban no tener tanto sexo, se relacionan con los beneficios de la abstinencia que mencionan Maïn-ndeiang et al. (2025), cómo prevenir ITS o embarazos no deseados. También, condicionaron sus comportamientos de acuerdo con contenidos científicos, pero, esos contenidos científicos no fueron muy claros ya que consideraban la pastilla anticonceptiva de emergencia como abortiva. Oizerovich y Labovsky (2009), consideran esto como un mito que surge de la compresión de los mecanismos de acción, solamente han sido comprobados la alteración de la migración del esperma y la inhibición de la ovulación; los cuales fueron explicados más detalladamente luego de las respuestas mencionadas.

Para el segundo caso: Andrés es un joven homosexual, su amiga Camila es lesbiana y ambos están en una relación seria con sus respectivas parejas. En ambos casos desean prevenir ITS.

- ¿Qué medidas de protección contra ITS podrían considerar? ¿Cómo podrían abordar estas conversaciones en su relación? Cuyas respuestas fueron:

  "El condón porque eso lo evita y en mujeres los metodos anticonceptivos o condon", "Que andres y su pareja usen condon y Camila use condon con su pareja igual pero cortado par que tape bien", "para el hombre podría utilizar condon, y las mujeres pastillas anticonseptivas [sic] y poner lubricante, preferiblemente de buena calidad", "los hombres pueden utilizar condon o hacerse la vichotomia [sic], las mujeres pueden utilizar un panty de latex o cortar un condon", "se puede usar condón en los dos generos", "tiene que usar condón Adnres y su novio para protegerse y prevenir enfermedades de transmisión sexual, lo mismo para Camila, que use panti de latex con su novia", "En el caso de la chica usar panti de latex y no unan la boca pero ya depende de la persona si tiene conocimiento y que los hombres sigan usando condon. Que lo hablen con sus parejas recalcando la seguridad y protección", "utilizar

condon y pantis para no correr riesgos, prevenir infecciones porque los embarazos son impocibles [sic] para este tipo de parejas".

Para este caso, la conversación de cómo las parejas homosexuales previenen las infecciones de transmisión sexual, permitió resaltar la importancia del cuidado oral en los actos sexuales y el reconocimiento de diversidades LGTBQI+, lo que figura como uno de los aspectos de la ciudadanía tipo D.

Adicionalmente en siluetas hechas con papel de un hombre y una mujer fueron ubicados los anticonceptivos en la zona de aplicación o uso respectivo y fue posible percibir como había muchos métodos en el cuerpo de la mujer y el hombre, solo el condón. Lo anterior se acompañó de la pregunta:

- ¿Cuáles piensas que son los efectos en el cuerpo de Luisa que planifica con pastillas anticonceptivas? Las y los estudiantes respondieron: *"hace una barrera en el óvulo hacia los espermatozoides", "le cambias la menstruación y le pueden cambiar las ormonas [sic]", "manchas en la piel, retraso de líquidos y yo creeria que estres", "cambio hormonal, cambio del periodo, dolores diferentes y mal humor", "se puede subir de peso, salir acne, le cambia la menstruacion y le salen manchas en la cara", "Nose sabe por que depende de la persona y retiene los ovarios y no permite que el espermatosoide [sic] entre en su utero", "ayuda a prevenir el embarazo y no tener enfermedades sexuales", "cambios hormonales y metabolicos".*

En esas expresiones, el reconocer que previenen el embarazo, incide en el impacto social que puede tener la anticoncepción de mujeres cuando disminuyen las muertes por abortos ilegales y los embarazos de alto riesgo, pero, como agregan Sigindioy et al. (2021), es importante que la ciencia avance en estos métodos para no poner en riesgo la salud Además, a pesar de las numerosas investigaciones para promover una anticoncepción hormonal masculina, hoy en día sigue recayendo la responsabilidad de la reproducción humana en la mujer, al afirmar Quiroz y Gil (2009) en su investigación que el condón, la vasectomía, la abstinencia y el coito interrumpido componen sólo una tercera parte de la anticoncepción total, entonces como no muchos métodos anticonceptivos dependen del hombre, la responsabilidad se le asigna a la mujer.d de las usuarias, ofreciendo opciones que no involucren cambios físicos y psicológicos.

Aunque por accesibilidad sigan siendo estos los métodos a los que recurren, conocer la funcionalidad y efectos de los anticonceptivos conlleva a la toma de decisiones más informada y precavida. A partir de ello se fundamentó la actividad final de esta sesión, la comparación de precios entre los preservativos, las pastillas anticonceptivas, la pastilla de emergencia y métodos de recolección menstrual como la copa y el aro menstrual, las toallas higiénicas reciclables y la ropa interior menstrual; pues como señala de Oliveira et al. (2023) los ambientes escolares donde se propicia la información sobre vivir dignamente el periodo menstrual se convierten en acciones benéficas para las mujeres y personas que menstrúan.

Debido a la relación que hicieron las y los estudiantes del uso de anticonceptivos en la cotidianidad, reflejaron características de la ciudadanía C, acompañada de 4 formas de cuestionamiento lideradas por la evaluación y el análisis (ver figura 8).

Figura 8

Distribución de tipos de ciudadanías y tipos de cuestionamiento para la sesión 3.



Fuente: creación de las autoras en el programa ATLAS.ti (2025).

8.4 Cuarta sesión:

Para esta sesión fue abordado el tema de la virginidad y el himen, para lo cual inicialmente se les preguntó a las y los estudiantes ¿qué entendían por virginidad y como la identificaban en el hombre y la mujer?, sus respuestas están clasificadas en la tabla 4.

Tabla 4

Narrativas iniciales de las y los estudiantes respecto al término virginidad.

¿Qué es virginidad?	-Alguno de los dos no ha tenido relaciones sexuales con alguien más. - ¿También se quita la virginidad entre dos sexos? -Está relacionado con la religión, con la virgen María. -Una persona que no ha tenido relaciones sexuales y se está reservado para alguien. -Una persona no del todo adulta, me imagino, sino también niños porque no han tenido relaciones. -Es una etapa, pasa de ser una niña a una mujer. - ¿Si uno pierde la virginidad es malo? -Cuando la persona tiene su primera vez. -Es cuando la mujer o el hombre no han tenido relaciones sexuales nunca. -Se ve como la pureza de la mujer. -Para mí como mujer es algo que nos define, es super importante porque nos hace estar en una etapa.
Como es en la mujer.	-La mujer cuando tiene la primera relación sexual sangra. -En la segunda sangra porque de pronto la capita se rompe. -Yo solamente he conocido la de la mujer, se le abren las paredes en la penetración. -Una telita se rompe.

	-Se le rompe el imen [sic], la telita que protege a la vagina de la penetración, cuando la penetran esta telita se rompe y se libera un poco de sangre. -Algo sagrado que hace referencia a la delicadesa [sic]. -El himen es una piel que se desgarra. -El himen se rompe cuando el pene entra en la vagina y sangramos y nos avisa que perdimos la virginidad. -Es una niña de casa. -Es mucho mas delicado ya que las chicas son mas propensas a enfermedades y al embarazo, y algo muy importante para ellas -Se nota por el cuerpo. -Es como toda su dignidad. -Es como sagrado. -Se les hanchan [sic] las caderas.
Como es en el hombre.	-Cuando el prepucio se baja y se estira. -El cuero se le zafa. -Es algo de poca importancia. -Que no ha penetrado a alguien. -Es un débil. -Se siente diferente y raro. -Le sale el esperma. -Para los hombres es un poco mas complicado porque con los hombres casi no les enseñan que es y de que manera. -No se les nota. -No sufren demasiado. -Ninguna parte del cuerpo se rompe o cambia. -Se estira la espalda, crece más rápido.

La virginidad en las mujeres como se muestra se caracteriza por fundamentarse en afirmaciones biológicas; usualmente el término se asocia a la integridad del himen, lo que significa una prueba de que la mujer no ha tenido relaciones sexuales con un hombre; pues se cree que la integridad del himen puede ser atravesada por medio de penetración. El himen en su estructura anatómica es una membrana interna de los genitales femeninos que cubre de manera incompleta la vagina; no es un orificio sino un tejido con agujeros que cubre parcialmente el canal vaginal y por allí salen las secreciones de la vagina, del útero y de las trompas uterinas (Velásquez et al., 2012). Con frecuencia se cree que la integridad del himen tiene relación con la virginidad ya que estar “intacto” significa la ausencia de actividad sexual.

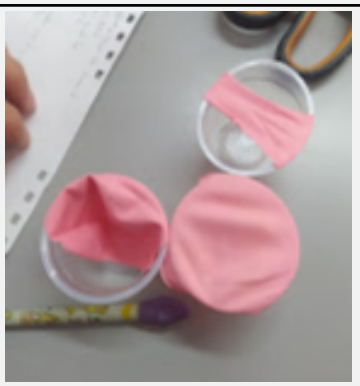
La mujer históricamente no sólo ha sido valorada por su capacidad reproductiva, sino también por su honor y virginidad, Reyes y Díaz (2012) describen que, desde la historia la virginidad es una premisa sociocultural que, percibida como un tesoro, determina la pureza y destina el valor de la mujer dependiendo si se abstiene de tener relaciones sexuales hasta el matrimonio, se muestra como una herramienta para crear prestigio social y respetabilidad para la autodefinición y construcción de identidad (Mulumeoderhwa, 2018). Este rol tradicional con rechazo a la actividad sexual en contextos cómo el colombiano deriva de la

marca social inducida por el catolicismo romano, dónde se mantienen los valores femeninos y familiares conservadores reflejados en la imagen de la Virgen María. Lo que indican Estrada et al. (2024) como un mandato ligado al orden social que toma a la sexualidad femenina para el servicio de otros, donde la procreación y el goce del hombre acaban siendo el objetivo de esta; manifestada de forma pasiva, complaciente y cuidadora en un rol que Valadez-Márquez y Luna-Lara (2018) definen como tradicional.

Ahora bien, teniendo en cuenta que mencionaron la estructura del himen directamente relacionada con la virginidad en la mujer, se procedió a realizar por grupos de trabajo un modelo (ver tabla 5) de esta estructura de acuerdo con como ellas y ellos imaginaban que era el cual debía ser explicado.

Tabla 5

Modelos del himen con su respectiva explicación por grupos de trabajo

#	EXPLICACIÓN	MODELO
1	"*Nosotros hicimos la representación del himen, nosotros decimos que cuando ya viene la penetración se rompe esto así [mete los dedos en el látex que pusieron en la copa de plástico], se rompe y sigue y ya. Pero, o sea, creo que el cuero no es tan, es que no sé si el cuero de la mujer es tan duro (se refiere al latex de la bomba), el himen, pa ser roto tan fácil ¿no? Entonces nosotros hicimos una representación chiquita y ya*"	
2	"*Tenemos 3 representaciones del himen porque hay muchos depende de la mujer entonces tenemos el cerradito* [muestra la copa con el látex totalmente cerrado]*, y hay uno que es como más abierto* [muestra la copa con el látex con dos ranuras a los costados] *y otro que es entre los dos. Listo, entonces digamos que este es el miembro masculino llega y digamos entra a la vagina y llega hasta acá* [simula el pene con un esfero y lo introduce en la copa con el látex] *y pum rompe y ahí empieza el sangrado. Este es un himen que está todo sellado y al momento de la penetración va a ser mucho más difícil, más doloroso porque no tiene digamos el huequito que tiene el himen que fácilmente se puede romper o abrir para penetrar, en cambio acá tiene que romper todo el himen. Este es el más himen con dos huequitos, otros son más abiertos, otros más cerrados y depende de la mujer*"	

3	"*Pues el himen es como una telita que está en el aparato reproductor femenino internamente y pues cuando una mujer es penetrada, esa telita se rompe y sangra, pero esa sangre no es periodo. Entonces las tijeras son como el pene y pues este es el himen"* [introduce las tijeras por la parte de abajo de la copa que tiene un orificio, en el otro extremo está la bomba un poco inflada y por dentro tiene agua con colorante rojo como representación de la sangre. Les cuesta romper el látex]. Las profesoras preguntan: *¿sale tanta?* Ellas y ellos responden: *no sabemos*".	
4	"*El himen es lo que protege adentro de la vagina que para que cuando haya la penetración eso se rompa y pues si ya no queda virginidad*". [Cubren la copa con el látex de la bomba y con un bisturí que simula el pene rompe el látex y afirman que ya no es virgen. Les cuesta romper el látex].	
5	[Simulan el canal vaginal con la copa y el látex de la bomba, con un caucho simulan el himen. Por la parte inferior de la copa hace un agujero por el que introducen unas tijeras y cuando sale rompen el caucho]. "*Esta es la telita y acá está el hueco que va directo al útero y cuando introduce el este se rompe la telita, se rompe es adentro y ya*".	
6	[Simulan las paredes del canal vaginal con dos copas plásticas unidas por un trozo de bomba se representa el himen, ven el himen como una especie de hilo que va de costado a costado]. "*Esto es lo que sostiene a la telita, las paredes, digamos al momento de la penetración haría esto*": [proceden a cortar las con las tijeras que representan el pene al trozo de bomba] *entonces cuando pasa eso ya se pierde la virginidad*.	

7	[Cortaron la base de la copa para hacer entender que de ahí hacia arriba está el útero y con la bomba cubrieron la copa solo por una abertura simulando el himen]. "E*ste se supone que es como la telita que uno tiene a dentro, o sea las paredes y se supone que si uno hace así se romper ¿cierto?* [introduce su dedo en la bomba hacia arriba, o sea hacia el "útero"]*espere* [Coge un lápiz para simular el pene] *entonces hace así y se rompe y ya* [introduce el lápiz con mucha fuerza en la copa perforando la bomba], *ahí la pierde y cuando ella va al médico y el medico la ve abierta [el himen] es porque ya perdió la virginidad. Y como de aquí pa´ dentro está la vagina en si* [muestra la bomba hacia donde continua la copa, señalando la otra abertura] *entonces acá esta póngale que la sangre, entonces la telita es la que sostiene a toda esa sangre, la sangre se recarga aquí y cuando se rompe va a salir por ahí*".	
8	[Recubren con vinipel la abertura de la copa] "*Esta es la parte de la mujer, pues a lo que uno entra se rompe esto* [el himen] *se rompe así ¿no? Esto está re duro jaja*".	
9	[Representa el himen con la bomba pero no como una estructura templada sino más flexible] *"Miren, en la parte del labio mayor y menor se encuentra el himen que es una piel muy delgada, la cual cuando está en el momento de la penetración la piel* [el himen] *para evitar que el labio menor que es la parte más cercana a la parte reproductiva no sufra daño se rompe eso* [el himen], *esto* [el himen] *sirve para proteger más que todo la parte de adentro, entonces si se llega a romper puede provocar daños muy serios adentro por esa razón está el himen*".	

10	"*Se supone que eso es una vagina normal, una vulva y esta parte por acá es el orificio donde se penetra, y pues la telita que esta acá es la que se tiene que romper, se rompe cuando se introduce el pene*". [Colocaron el látex dentro de la copa sosteniendo este con las orillas de la copa, con los dedos simularon como al introducirlo en la vagina este se rompía].	 

Las estructuras anteriormente representadas respondieron a lo que Mishori et al. (2019), dan a conocer como mitos relacionados con el himen y la virginidad que puede ser desmontados desde el conocimiento anatómicos y fisiológico del sistema reproductor y de placer de la mujer:

- "El himen es un tejido membranoso que cubre completamente el orificio vaginal". Esta estructura rodea el orificio vaginal, lo que forma una abertura en el canal vaginal que se presenta en diferentes formas, incluso estar totalmente sellado, lo que corresponde a una anomalía que se debe corregir.
- "La ausencia o presencia de tejido himenial puede usarse para determinar si una mujer o niña ha tenido relaciones sexuales alguna vez". Los cambios en la anatomía del tejido del himen no necesariamente son indicativos de haber tenido relaciones sexuales consensuadas o no.
- "El sangrado en la primera relación sexual es indicativo de virginidad". El himen es una membrana con relativamente pocos vasos sanguíneos, que si verdaderamente se rompe incluso puede no sangrar significativamente. La penetración forzada y la falta de lubricación puede lacerar la pared vaginal, la que puede ser la responsable del sangrado en lugar de laceraciones en el himen.

Las preguntas que giraron en torno a los propios modelos construidos llevaron a la explicación de lo anterior a las y los estudiantes para finalizar la clase.

En esta clase, las ciudadanías más presentes fueron las de tipo A y B debido a que las explicaciones iniciales del mandato de la virginidad respondían a las creencias tradicionales

generalmente expresadas en los entornos familiares, cotidianos, de amigos, entre otros. Y en el mismo sentido, las 4 formas de cuestionamiento (ver figura 9), estuvieron presentes en menor medida a la anterior sesión.

Figura 9

Distribución de tipos de ciudadanías y tipos de cuestionamiento para la sesión 4.



Fuente: creación de las autoras en el programa ATLAS.ti (2025).

8.5 Quinta sesión:

Al iniciar la clase se socializó la tarea la cual fue, preguntar a las mamás, papás y/o cuidadores ¿qué edad creen que es la más acertada para que una persona inicie su vida sexual?

Las respuestas de las y los estudiantes en su totalidad indicaron que sus mamás, papás y cuidadores les manifestaron que la edad adecuada para iniciar la actividad sexual son los 18, alcanzando la mayoría de edad, debido que consideran que desde esa edad las decisiones son más conscientes, sus cuerpos ya se han desarrollado y pueden realizar más actividades por sí mismas y sí mismos, al mismo tiempo en todas las respuestas estuvo presente el embarazo como resultado inminente del inicio de la vida sexual. Sin embargo, se hallan diferencias entre lo recomendado por las y los cuidadores hacia sus hijas y hacia sus hijos.

Lo recomendado para los estudiantes fue iniciar su actividad sexual después de los 18, argumentando que desde esa edad los chicos ya son adultos y pueden solventar económicamente los gastos que surgen de iniciar la vida sexual, hablando de los anticonceptivos y de formar una familia (como lo expresaron muchos), pueden sostener a su hija, hijo y pareja. Se presentan a continuación algunas de las respuestas dadas por los estudiantes "*que mayor a 18 años, porque si no tienes la plata cómo vas a comprar anticonceptivos"* y *"que más o menos a los 20, que porque si tengo novia la tengo que mantener y cosas así, si quiero tener hijos a esa edad poderlos mantener."*

Para el caso de las estudiantes, las recomendaciones fueron más dirigidas hacia la reputación, tener cuidado de "*no abrir las piernas con cualquiera*" o no tener relaciones sexuales nunca, *"porque antes [de los 18 años] sería vergonzoso perderla, a tan temprana edad",* se les mencionó que el hecho de iniciar la vida sexual implica un embarazo inmediato, lo anterior sustentado en las propias experiencias de las cuidadoras, dónde afirmaron haber quedado en estado de gestación en su primera relación sexual, como cuentan dos estudiante:

"bueno mi papá dijo que iniciara mi vida sexual a los 20 años y mi mamá dijo que iniciara mi vida sexual a los 21 años, porque no quieren que sea como ellos y quede embarazada a temprana edad."; "mi mamá dijo que por ahí a los 29, 28, porque no quiere que inicie una vida sexual a temprana edad como ella, porque ella tuvo a mi hermana a los 16"

Las narrativas anteriormente mostradas, funcionaron como una fuente de información proveniente de la familia, llegando a otro mandato que implica definir una edad ideal para iniciar la vida sexual, lo que relacionan Díaz-Carrasco et al. (2024), con normas comunitarias asociadas a la reproducción como configurar una pareja, un embarazo y cómo ello desencadena por sí la formación de una familia. En ese sentido, por un lado, refirieron a los varones entre sus expresiones, como el proveedor de la familia, que Jiménez (2018), lo considera el mandato central de género masculino y un factor de riesgo para la salud cuando implica la culpabilidad de no cumplir con lo exigido. Y por otro, muchos padres les sugirieron a sus hijas incluso nunca tener relaciones sexuales, esto a causa de, consideran Andrade et al. (2006), que existe mayor imposición y menor autonomía cuando se tratan con el padre los temas relacionados a la sexualidad, lo que resulta en una relación directa entre la comunicación con el padre y la vida sexual de hija cuando este pretende ciertas exigencias; adicionalmente ponen nuevamente en duda el embarazo a temprana edad y se toma como ejemplo las vivencias de sus padres.

Para el segundo momento se debatió sobre dos asuntos, primero, el proyecto de ley 229 de 2021 que tenía como objeto promover y fortalecer la educación sexual y los derechos reproductivos en las instituciones educativas públicas y privadas de Colombia, a su vez, buscaba brindar una perspectiva de cuidado del propio cuerpo y respeto del cuerpo ajeno; y segundo, sobre la campaña liderada por la secretaría de juventud de la ciudad de Medellín, Colombia, titulada "Hazte el amor", que buscaba desestigmatizar la práctica sexual íntima de la masturbación, para conversar sobre una sexualidad segura, consentida y libre de tabúes, promoviendo el goce de los derechos sexuales y reproductivos de las juventudes de la ciudad antes mencionada.

El 85% de las y los estudiantes mencionaron estar de acuerdo con el proyecto de ley 229 de 2021 y la campaña "Hazte el amor", lo hicieron con base a su experiencia, fundamentado en que como personas jóvenes no encuentran muchas fuentes de información confiables y a su vez, sus adultas y adultos cercanos no les brindan el espacio para resolver sus preguntas sea por vergüenza o falta de conocimiento por parte de ellas y ellos. Las y los estudiantes expresaron: "*el derecho de escuchar lo de relaciones sexuales en el colegio sería como una ventaja para nuestro desarrollo, para saber cosas y no cometer errores que en el pasado cometieron muchas veces." y "si estoy de acuerdo [con los proyectos] porque la mayoría de las veces cuando los padres no están presentes para contarle las cosas sexuales, por así decirlo, a sus hijos, los hijos buscan información en otras personas o según lo que otras personas le digan intentan hacerlo con otras personas, entonces si llega cualquiera y le dice vamos a tener relaciones ellos por no saber, o por no estar informados dicen que sí".*

Por otro lado, el 15% de las y los estudiantes mencionaron no estar de acuerdo con el proyecto de ley 229 de 2021 y la campaña "Hazte el amor", pues, sustentan su opinión en que hablar de la actividad sexual y su cuerpo en desarrollo es algo privado, y nadie les asegura que en espacios como el aula lo hablado no saldrá de allí, a su vez, afirman que hablar de "esos temas", refiriéndose a su sexualidad, es hablar "pervertidamente", por lo que es mejor no hacerlo. Algunos de sus puntos de vista fueron: "*porque yo creo que si tu implementas un programa ¿cierto? Lo tienes que formular, yo diría que estaría mal porque eso es más personal, tú se lo tendrías que decir a alguien más cerca tuyo, por ejemplo, a tu mamá o tu papá en vez de hacer un programa porque quién sabe qué se diga en esa cosa y se sepa [...]es más por ejemplo que sea muy íntimo, que sea por la superficie sin por qué ni dar respuestas abiertas.*"; "*yo digo que no porque eso yo creo que es privado de uno, o sea su cuerpo es privado y también íntimo y no yo no estoy de acuerdo.*" y *"no estoy de acuerdo pues porque o sea es como intimidad ¿no? y daría pena hacerlo en la calle".*

Dentro de la escuela el abordaje de las cuestiones sobre sexualidad y género han sido planteadas como una temática extra, con una perspectiva totalmente anatómica, higienizante y preventiva, dirigida especialmente a las mujeres por parte de las y los docentes de área de ciencias en los colegios (Marín, 2019), por lo anterior, la secretaría de Educación Distrital (SED) (2006) reconoce que por la forma en cómo se ha tratado y planteado la temática refleja poco impacto o acogida a nivel de vivencias y conducta en las y los estudiantes. En consecuencia, lo sugerido aquí coincide con lo hallado por Jarpe-Ratner y Marshall (2021) en su estudio donde por medio del diálogo y el debate exploran las opiniones propias de las y los estudiantes y de sus pares para lograr una educación sexual integral. Se evidenció el uso del debate primero, como herramienta para despojar a la y el estudiante de su rol pasivo tradicional en el cual los temarios ya establecidos dependen de lo que las adultas y adultos creen necesario para la juventud y segundo, como un espacio de posible negociación en este caso con las metas de aprendizaje sobre lo que se entiende como educación sexual (Oruç, 2024), pues, al preguntarse las y los estudiantes sobre qué deberían aprender y de qué forma en temas como la educación sexual y educación para la salud en el colegio sobre su cuerpo, su placer y sus relaciones, hace que sus curiosidades e intereses sean conocidos, exigiendo de esta forma que las decisiones curriculares respondan realmente a sus propias necesidades, en busca de la autonomía en su aprendizaje como derecho.

Para la campaña "Hazte el amor" las y los estudiantes demostraron más interés pues la discusión se concentró en temas como el placer, el autoconocimiento, las acciones ligadas frecuentemente a la masturbación como el ser usuaria o usuario de contenido pornográfico y la masturbación vista por los hombres y por las mujeres. La conversación tuvo más participación de parte de las estudiantes, quienes se refirieron a ella como una actividad de alta importancia donde pueden conocer sus cuerpos, conocer lo que les gusta y lo que no sin correr los mismos riesgos de salud que se corren en un encuentro sexual en pareja, como se observa en las posturas demostradas por ellas: *"yo digo que es importante hablar de la*

masturbación porque si no hablan de la masturbación no sabría, o sea, qué tipo de placer sienten"; "deberíamos hablar de la masturbación ya que nosotros podemos ahí conocer nuestros cuerpos y saber qué es lo que estamos haciendo al momento de tener relaciones sexuales" y *"yo estoy de acuerdo porque con la masturbación conocemos nuestro cuerpo y por ende conocemos qué nos gusta y qué no".*

Las estudiantes resaltaron la importancia de que sus compañeras y compañeros que demostraron una actitud renuente frente a la discusión de la masturbación se adentraran en él, pues mencionaron que es un tema que se les ha silenciado o como menciona una estudiante: "*es tabú y a la gente le incomoda, por eso dicen que no debería nombrarse públicamente",* como consecuencia, también, se observó que se conservan posiciones como: "*no se debe hablar de masturbación porque hay mucha perversidad con ese tema" ; "La masturbación puede dañar la autoestima y le puede causar depresión, pero también influye mucho en las relaciones, digamos, tú te masturbas mucho, baja la testosterona y el nivel sexual, o sea, no se va a tener la misma sensación sexual como la tenías antes y ya no vas a tener ese deseo, por lo que se baja la testosterona, hay hombres por hacer esa cosa que baja la testosterona, ya no tienen tantas relaciones con su pareja y todo eso"* o *"(...) la gente muere por tanta masturbación, no sé si es verdad o mentira, pero lo que he escuchado es que la gente muere por mucha masturbación, entonces es mejor enseñarles para que no vuelva a pasar eso".* Así mismo, las estudiantes señalan que el hablar sobre la masturbación podría prevenir lesiones por malas prácticas en el momento de autoexplorarse, reflejado como una preocupación *"yo digo que sí se debería enseñar, explicar eso porque hay niños muy que no tienen buena información y se pueden lastimar o hacer algo no debido".*

En medio de la conversación surgió de manera grupal la pregunta *¿Por qué los hombres se masturban más que las mujeres y por qué se habla más de eso con ellos?*, la conversación fue liderada por las estudiantes quienes mencionaron en diferentes momentos: "*las personas le meten a la cabeza a las mujeres que eso es cochino y todo eso y pues al mundo el dicen que eso es de hombres*" y *"que si una mujer se hace eso es sucia".*

La masturbación a través de la historia como lo muestra García (2016) en su estudio ha sido concebida como un tema prohibido y controversial, pues, las determinaciones son originadas por la cultura al designarla como impura o inmoral. Sin embargo, dentro del campo de la construcción como personas se encuentra el descubrimiento de la sexualidad, como explica García (2016) la masturbación hace parte del desarrollo de las conductas asociadas a las etapas evolutivas de las y los adolescentes, puesto que, es una de las principales formas en que las y los adolescentes conocen sobre sus cuerpos, con la inspección y exploración física, considerando que esta exploración no es uniforme para todas las personas (Masters et al., 1996). Usualmente, las y los adolescentes no reciben información con respeto a la masturbación en sus instituciones educativas pues es un tema el cual se infiere que cada persona lo descubre por sí mismo, sin embargo, se concuerda con el trabajo

realizado por Avendaño (2009) donde el no dialogar la masturbación en espacio como el colegio hace que se sostengan mitos y creencias erróneas como que causa baja autoestima o cambios físicos negativos en el cuerpo que delataría su autoestimulación, como si se tratase de una práctica que deba permanecer oculta, como se evidenció en las respuestas de las y los estudiantes.

En la investigación realizada en Lima, Perú por Gutiérrez (1999) con 300 jóvenes de ambos géneros, expone como la masturbación para esa población casi en su totalidad aún significa algo tabú, considerándola como una práctica vergonzosa o denigrante, de la cual sí se debe guardar silencio. Sin embargo, para esta investigación no concuerda del todo con lo visto en la investigación realizada por Gutiérrez, puesto que, a pesar de que las y los estudiantes identifican la masturbación en sus vidas como un tema tabú en la sociedad, el cual es poco hablado, también exponen su necesidad y deseo de saber del tema, desde sus posiciones se preguntan, discuten y se despojan de lo que la sociedad les adjudica con etiquetas valorativas a sus personas, priorizando la importancia de dialogar sobre la masturbación contemplando aspectos como el autocuidado (prevención de lesiones) y autoconocimiento (sensaciones de placer) con personas expertas en el tema, como lo pueden ser las y los docentes en el aula.

En contraste, en una investigación realizada en Estados Unidos con adolescentes entre los 14 y 17 años, se halló que el 73,8% de los chicos manifestaron haber practicado la masturbación mientras que sólo el 48,1% de las chicas afirmaron haberse masturbado (Robbins et al., 2011). Lo anterior es sustentado generalmente por otros estudios como el trabajado por Waterink en 2017, dónde concluye que los chicos se masturban más debido a que su libido sexual es más activo, excluyendo factores sociales y culturales. Sin embargo, esta investigación se encuentra en desacuerdo con lo antes mencionado, pues, la libido sexual no sólo es biológica, también se encuentra configurada por aspectos socioculturales. En lugares con alta influencia de ideas religiosas y valores tradicionales, las mujeres tienen menos oportunidad y campo de sentir y expresar su deseo sexual (Abdolmanafi et al., 2018) puesto que se les cataloga como promiscuas o impuras si lo hacen, reprimiendo totalmente la masturbación femenina, creando el imaginario de que es natural que los hombres se masturben más. Por lo que desde la posición de las estudiantes se muestra la práctica masturbatoria como empoderamiento sexual (Guarín-Serrano et al., 2019), al incluir la toma de conciencia de los cuerpos y una confianza en sí mismas para autogestionar su propio placer sin pensar en cómo serán vistas socialmente.

Por otra parte, las estudiantes en respuesta a la pregunta *¿Por qué los hombres se masturban más que las mujeres y por qué se habla más de eso con ellos?* enlazaron otros factores que se asocian a la masturbación como la pornografía, la cual mencionaban ha sido normalizada a edades tempranas más que todo en los chicos, distorsionando la actividad sexual real y posicionando la mujer como un producto, lo anterior fue expresado como: "*eso*

sí, se debería hablar más porque se ha malinterpretado mucho el tema de masturbación, más en los hombres, por la etapa en la que crece. Entonces empiezan a normalizar más, por ejemplo, el porno. Nadie habla de eso. Me parece un tema muy importante porque sexualiza la mujer y la lleva a un límite, la mujer no es así. Es una industria que explota la mujer, pues hay gente que está ahí por su propia voluntad, no los juzgo, pero de eso no se habla y hace parte de una etapa de la persona que empieza a descubrir su cuerpo. La mujer resulta siendo un producto, una vez con una amiga, estábamos en la ruta y había como un niño de 9 años, viendo porno. Entonces nosotras empezamos a hablar de eso, él va a normalizar esas situaciones, va a pensar que eso sí pasa en la vida real (refiriéndose a la pornografía) y que llega a ellas (a la mujer) y que a la mujer no le va a importar y que se le ve para un placer y que solo sirve para sexo. Y ahí si nadie habla de que la mujer también se puede masturbar".

El párrafo anterior representó un ejercicio de denuncia, característico del tipo de ciudadanía E, al resaltar la normalización de la pornografía y sus consecuencias para las mujeres y el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes. La cual, es considerada como un problema de salud pública, pues como relacionan Fernández et al. (2024), el contenido pornográfico es una elaboración lucrativa dirigida principalmente a hombres heterosexuales, que además se apoya en la cosificación del cuerpo de la mujer al valorizarlo como mercantil y puede ser accesible desde los 8 años, teniendo ahora como edad media de inicio los 15, lo que puede afectar la identidad de niños, niñas y adolescentes. Cuando la estudiante mencionó que el niño puede pensar que así es la vida real, reflejó el fenómeno actual de percibir la pornografía como escuela o educación sexual. Como lo hace notar de Miguel Álvarez (2021), hay una normativa sexual que enseña este tipo de contenido, para ellos: que ellas siempre están para su placer y ellas aprenden dos cosas: inicialmente el estándar físico hegemónico y deseable y que están para dar placer al precio que sea, así como la estudiante definió en una industria explotadora. Así, se evidenció cómo el debate, escuchar las opiniones de las y los estudiantes y tocar temas de manera directa, permitió el análisis de más de una situación y el cuestionamiento de otras problemáticas sociales. Por lo cual, contó con la presencia de los 5 tipos de ciudadanías: A, B, C, D y E (ver figura 10) y la implementación mucho más frecuente de 4 formas de cuestionamiento: análisis, evaluación, reflexión y pregunta.

Figura 10

Distribución de tipos de ciudadanías y tipos de cuestionamiento para la sesión 5.



Fuente: Creación de las autoras en el programa ATLAS.ti (2025).

8.6 Sexta sesión:

La última clase se dividió en dos momentos. El primero, “Mil Lugar Seguro” fue un ejercicio en el que las y los estudiantes debían ubicar en la silueta de una casa aspectos emocionales, físicos y de conocimiento en momentos determinados del acto sexual, estos se organizaron en la tabla 6.

Tabla 6

“Mi lugar seguro”

Aspectos/Momentos	**ANTES**	**DURANTE**	**DESPUÉS**
EMOCIONAL	-Nervios, pena, inseguridad, miedo preocupación, agobio, vergüenza. -Felicidad, ganas, emoción, excitación, amor.	-Satisfacción, excitación, motivación, alegría, diversión, adrenalina, placer, felicidad. -Dolor, miedo, inseguridad, nervios.	-Alegría, relajación, tranquilidad, felicidad, satisfacción. -Dolor, cansancio.
FÍSICO	-En el cuarto de mi pareja o el mío porque son seguros y me siento cómodo, mi casa cuando no haya nadie. -Casa, hotel, baño, terraza, cocina, bosque.		
CONOCIMIENTO	-Entender el ciclo menstrual. -Saber la edad de la persona, decir a alguien de confianza. -Saber los derechos sexuales y que se pueden contraer enfermedades de transmisión sexual. -Saber que no hay enfermedad. -Ponerse de acuerdo. -Saber qué protecciones usar y qué posiciones son buenas. -La higiene personal.	-Como ponerse un condón y dónde meterlo. -Usar protección para evitar embarazos. -Estar tranquilo y seguro. -Usar lubricante. -No hacer nada que no quiero.	-Qué otro anticonceptivo si la pastilla no funciona. -Citas médicas, pruebas de embarazo, dónde acudir para un aborto. -Buscar decirle a alguien, estar tranquilo.

En comparativa a las emociones mencionadas en la segunda clase, en esta sesión predominaron las positivas como felicidad, satisfacción y placer, aunque se siguió mencionando el miedo, la inseguridad y el dolor. Houck et al. (2014), reportan que los adolescentes que ya han tenido algún encuentro sexual tienden a experimentar entusiasmo, felicidad u orgullo, previo a el acto; sin embargo, sigue existiendo un gran porcentaje con las emociones negativas. Como en este estudio se tomó en cuenta quién ya había iniciado su vida sexual o no, se aludió el cambio de mencionar más emociones positivas al final debido a que, como consideran López y Cedeño (2022) la dimensión afectiva-sexual se beneficia del aprendizaje fundamentado en los cambios fisiológicos que experimenta el cuerpo adolescente, por lo que el conocimiento que separaron en cada momento incide afrontar situaciones futuras.

La segunda parte constó de un Rally de pistas, que contenía 9 tarjetas relacionadas a los mandatos socioculturales sobre la sexualidad (ver tablas de 7 a 15), los cuales, por grupos afirmaron o negaron con lo aprendido en las clases.

Tabla 7

Resultados narrativos al mandato 1.

Las parejas gays y lesbianas NO pueden contraer ITS.	Las enfermedades de transmisión sexual no son dependientes de la orientación sexual.
	Igualmente en el caso de las parejas gays o lesbianas en ese caso pueden contraer las infecciones o enfermedades cuando tienen relaciones sexuales por eso usa condon [sic] en esos casos.
	Si, puede contraer infecciones de transmisión sexual, porque igual están teniendo relaciones sexuales y pueden contraer ITS, por eso hay que usar preservativos, para gays y lesbianas.
	Opinamos que es falso porque como si fuera hetero o de otro género siempre sin los cuidados necesarios o personales se pueden contraer enfermedades sexuales.
	Falso: si pueden contraer infecciones por el acto sexual entre ellos.
	Pueden contraer infecciones igual porque ya que son flujos del cuerpo.
	No, porque si una persona de la relación tiene una enfermedad al momento de hacerlo se puede transmitir.
	Si no tiene cuidado necesario si puede tener una enfermedad sexual.
	Si pueden, que sean del mismo género no los salva de infecciones, siguen siendo humanos y tienen que utilizar condón para evitar infecciones de transmisión sexual.
	Sí, porque pueden contraer infecciones atra vez [sic] de la suciedad y de infecciones que pueden tener durante la vida sexual.

Si bien las vivencias LGTBIQ+ han podido ser percibidas como algo prohibido o "desviado", según Castelar y Lozano (2018) es necesario que estas sean visibilizadas para el cumplimiento de los derechos colectivos y personales; es así como el acceder a información de calidad sobre sexualidad sin ningún tipo de discriminación es el medio en el que se reconocen las parejas diversas, pero, se ratifica como requisito el cuidado mutuo, independiente de la orientación sexual. Además, atiende a la ciudadanía de tipo D.

Tabla 8

Resultados narrativos al mandato 2.

La virginidad se pierde cuando a la mujer le rompen el himen y al hombre se le ensancha el prepucio.	El himen no se rompe porque este se agranda y sangra si los musculos [sic] se tensan, no se ensancha el prepucio puede también pasar con la erección.
	No porque cuando estan [sic] haciendo relaciones y la mujer esta nerviosa y el hombre la introduce hay [sic] si empieza a sangrar.
	No, porque la "virginidad" es un decir para alguien que tuvo su primera relacion [sic] sexual, y pues la virginidad no se pierde porque el prepucio no se ensancha y el himen ya viene abierto.
	Falso porque la virginidad no existe y es solo un decir de las personas para clasificar a personas que no tienen relaciones sexuales.
	El himen no se rompe, solo es un termino para decir si la persona no a [sic] tenido sexo.
	Falso: La virginidad no existe es un invento de los padres y el gobierno para controlar la población.
	La virginidad no existe, y no se les hanchan [sic] las caderas a los hombres, no estamos de acuerdo.
	No porque la "virginidad" no es oficial pues no hay forma de comprobar que es así.
	No porque la virginidad no existe, puede ser que al hombre si se le hinche el prepucio.
	Hay que recordar que las chicas no tenemos virginidad, dependiendo la satisfacción que sentimos con el hombre se abre.

Tabla 9

Resultados narrativos al mandato 3.

Ser "virgen" es de gran importancia para la mujer soltera, mientras que para el hombre soltero no.	Es un estereotipo machista de la sociedad, ya que no deberia afectar en la relacion [sic] o en la vida sexual de alguien, tanto e hombres como en mujeres
	Si es cierto ya que hay mujeres que valoran y cuidan su cuerpo como algo sagrado, mientras que si los hombres son virgenes es un homosexual
	Normalmente, para las mujeres si es importante cuidar su virginidad porque si la pierde a temprana edad le empiezan a decir

"puta, perra, etc" en cambio sí i un hombre la pierde a temprana edad lo "felicitan, aplauden, etc."
La virginidad no tiene nada que ver con el genero [sic] no importa su es hombre o mujer se consideran personas iguales si no la relacion [sic] que tengas con tu pareja
No tiene nada de malo que la mujer no haya tenido relaciones sexuales, o que no sea virgen y este soltera.
Falso: No existe la virginidad además dependen de los padres o tutores que es lo que piensan.
No tiene importancia, es igualdad porque no existe.
Ninguno de los 2 sexos asi sean solteros o casados no le darian [sic] importancia a la "virginidad" no existe debido a que no hay nada que confirme que es eso es realidad.
Sí, porque a las mujeres siempre se les a dicho que la virginidad es lo mas importante en cambio a un hombre no.
Aunque la virginidad no exista es mas importante cuidarse en su vida sexual, para una mujer que para un hombre.

Mientras los estudiantes cuestionaron el mandato de la virginidad por medio de explicaciones anatómicas o fisiológicas de los cuerpos, también valoraron al término como clasificador o decidieron no darle valor alguno ni para mujeres ni hombres relacionando los contenidos científicos con la sociedad como característica de la ciudadanía tipo C, pero, también denunciando el machismo y las implicaciones opresivas de la misma, reflejando así la ciudadanía de tipo E. Es así, como la escuela puede convertirse en un en un entorno para transformar la realidad debido a que, señalan Martínez Cano et al. (2025), cuestionar, reflexionar y considerar nuevas formas de interpretar el mundo, funcionan para dejar de lado los modelos binarios y para que las y los estudiantes entiendan que los estereotipos no tienen por qué definir sus realidades si están siendo violentos, favoreciendo así el ejercicio de la justicia social.

Tabla 10

Resultados narrativos al mandato 4.

Está bien si solo los hombres se masturban.	Si la mujer no se masturba le cuesta mas [sic] llegar al orgasmo y no conoce su cuerpo
	No porque solo los hombres no pueden hacer eso
	No, las mujeres tambien pueden masturbarse para sentir placer al igual que los hombres, hombre y mujer por igual se pueden masturbar.
	Opinamos que no solo los hombres pueden o deben masturbarse porque tambien las mujeres pueden explorar su cuerpo y conocer sus puntos g
	No, las mujeres también pueden solo que no tan seguido y no es muy comun, solo no te obsesiones y no hacerlo todos los días.

Falso: Todos pueden autosatisfaserse [sic] como quieran.
No, las mujeres lo pueden hacer, ya que se conoce su cuerpo.
Cada persona tiene derecho a conocer su propio cuerpo por lo cual estaria [sic] bien si o no los hombres y mujeres se masturban.
No, porque las mujeres tambien podemos darnos placer para saber que nos da ganas y que no.
Las mujeres tambien tienen derecho a satisfacerse ellas mismas.

.

Tabla 11

Resultados narrativos al mandato 5.

La función de la pastilla "postday" es hacer abortar.	No, porque es un metodo anticonceptivo de emergencia la pastilla tiene componentes que le hace pensar que esta embarazada pero no
	No es un metodo de aborto porque en caso de fecundacion [sic] la pastilla no serviria.
	No, la pastilla postday sirve solo en caso de emergencia para prevenir un embarazo.
	Opinamos que es falso porque la pastilla posday lo que hace es hacer creer al ovulo que ya fue fecundado haciendo que los globulos [sic] blancos maten a los espermatozoides.
	No solo es para prevenir el embarazo, pero hay personas que piensan que es para abortar, la pastilla solo es para prevenir.
	Falso: Es evitar quedar embarazada, despues [sic] del acto sexual.
	No, es la pastilla para el dia [sic] siguiente ayuda para no quedar embarazada despues [sic] de tener relaciones sexuales.
	No, porque esta se encarga de que los espermatozoides no fecunden en el ovulo, haciendo que las paredes se cierren.
	No, porque esa pastilla es para cuando no se usa condon [sic], sirve para evitar embarazos no para abortar.
	No porque esta pastilla previene el embarazo no aborta como tal al bebé.

En esta ocasión en comparación a la tercera sesión, fueron explicados los mecanismos de acción de la pastilla de emergencia de una forma más acercada a la realidad dejando de lado el mito de su función abortiva. Lo anterior, hace parte de la información basada en evidencia que, consideran Valarezo et al. (2025), funciona desde la educación para enriquecer el uso adecuado de la anticoncepción de emergencia y hacerles frente a las barreras de accesibilidad de los métodos anticonceptivos.

Tabla 12

Resultados narrativos al mandato 6.

El acto sexual termina cuando	No, porque la mujer no a [sic] llegado a el orgasmo, pero normalmente si el hombre ya termino se termina el acto

el hombre llega al orgasmo.	Cuando una mujer llega al orgasmo siente un calor y un placer intenso que a la vez se cansa o sigue con la relacion [sic] en caso del hombre cuando eyacula puede no cansarse y seguir.
	Si, porque el hombre despues [sic] de haber eyaculado en el acto sexual, no puede seguir ya que, si se sigue puede doler, pero depende del si quiere continuar despues de un descanso
	Para los hombres el orgasmo termina despues de la eyaculación pero las mujeres pueden tener varios orgasmos y pueden durar mas que los hombres
	Normalmente si, ya que no tiene importancia si a la mujer le gusta o esta sintiendo placer y solo utilizan a la mujer como juguete.
	Falso o verdadero: Los dos tienen que quedar satisfechos o que lleguen al orgasmo.
	Sí, cuando les sale el esperma se les quita las ganas, pero la mujer tambien [sic] debe terminar su satisfacción sexual.
	No acaba hasta que las dos personas esten satisfechas.
	Depende, porque hay hombres que despues de eyacular siguen o viceversa.
	Estamos deacuerdo [sic] ya que cuando el hombre tiene su orgasmo o pues se vienen se le acaba la exitación [sic], lo que sucede con la mujer despues de venirse tambien se le acaba ese punto de terminar de exitarse [sic].

Si bien la ciencia ha explicado los cambios fisiológicos que se experimentan en los cuerpos en la actividad sexual, específicamente los cambios que se diferencian entre cuerpos femeninos o masculinos, estos no pueden percibirse como limitantes a la hora de hablar de placer individual y en pareja. En este caso las y los estudiantes identifican el fenómeno llamado periodo refractario sexual que experimentan los hombres, donde tras eyacular, el pene se vuelve menos receptivo, ralentizando una nueva erección inmediata. Sin embargo, las y los estudiantes sitúan esta experiencia biológica masculina por encima del placer de la pareja sexual y hasta de ellas mismas, al poner fin a la relación sexual si la pareja con pene eyacula. La actividad sexual humana como menciona Barrios (2009) no solo involucra los genitales sino también casi todo el cerebro, ya que esta no se limita a copular y eyacular, sino también permite sentir placer por medio de la estimulación visual, táctil, auditiva y /o cognitiva, por tanto, muestra la importancia de una educación sexual que involucre temáticas más allá de lo que puede explicar la biología a nivel genital, pues es necesario reconocer que ante la posibilidad de ser una actividad conjunta, las y los involucrados merecen sentirse sati

Tabla 13

Resultados narrativos al mandato 7.

Los hombres pueden iniciar su vida sexual a la	Ambos generos deben esperar a estar desarrollados sexualmente y mentalmente

edad que quieran, mientras, las mujeres deben esperar hasta una edad considerable cuando estén casados o mejor nunca.	Es verdad porque las mujeres debemos ser mas precavidas para no poder tener un embarazo indeciado [sic] mientras que los hombres a lo que comienzan ya a desarrollarse comienzan sus relaciones sexuales
	Lo que dice en la frase es lo que las personas consideran mas verdadero, pero como tal toda persona tanto hombre como mujer decide cuando iniciar su vida sexual siempre y cuando sea responsable
	Opinamos que es falso porque cada persona puede iniciar su vida sexual siempre y cuando sepa los cuidados que tiene que tener y las consecuencias que trae, y tambien que sea estable emocionalmente
	Se dice que la mujer no puede iniciar su vida sexual y el hombre si porque el hombre no se embaraza y la mujer si y tiene mas posibilidades de infecciones sexuales y el mayor miedo es ese. Es falsa porque la mujer no tiene que esperar para casarse.
	Falso: El hombre comienza su vida sexual a los 12 años aproximadamente. Las mujeres pueden iniciar su vida sexual cuando tienen la mestruación [sic]
	No, porque es igual, porque pueden tener infección sexual y embarazo.
	Así como los hombres y las mujeres tienen que llegar a un tiempo o una esos donde se desarrollen y puedan tener relaciones en su vida sexual de manera correcta, no hay una edad fija despues de desarrollarse para empezar en la vida sexual.
	Mentira, porque las mujeres podemos iniciar nuestra vida sexual cuando querramos [sic] con protección.
	Mayormente las mujeres se cuidan más ya que son las que salen embarazadas y siempre debemos tener más prevención.

Para iniciar la actividad sexual las y los estudiantes asumieron en términos de Resnick (1987) que las decisiones en ellas y ellos deben tener un carácter individual, en tanto cada persona involucrada en la actividad sexual elige (como acción autónoma sin estar bajo presiones de terceros) una acción determinada con el fin de promover los propios fines, como puede ser el placer y la exploración, pero a su vez, abarcan aspectos como la importancia de las cogniciones con respecto a su desarrollo y responsabilidades, pues identificaron en su contexto lo que conlleva por ejemplo, a nivel de salud iniciar la vida sexual, al evaluar factores de riesgo como el embarazo a temprana edad o ITS, así mismo, incluyen aspectos emocionales que influyen en la actividad sexual y en las decisiones frente a ella, entendiendo la actividad sexual no sólo como algo de orden funcional y biológico sino también como la dinámica entre los vínculos afectivos. Por tanto, demuestran que la decisión de si iniciar o no su vida sexual no debe estar sujeta a regulaciones sociales como identifica Vargas-Trujillo et al. (2007) en el contexto sociocultural donde se espera que la actividad sexual de las mujeres en Colombia se posponga lo más posible e incluso ocurra en términos de una relación estable

y la actividad sexual inicial en hombres responda a la afirmación de su hombría o virilidad, de esta manera las y los estudiantes manifestaron que debían ser vistas, vistos, tratadas y tratados con igualdad, donde no se les exija y otorgue un comportamiento diferenciado, pues se admiten como personas capaces de asumir el control de sus comportamientos y las circunstancias en las que ocurren.

Tabla 14

Resultados narrativos al mandato 8.

El consentimiento es necesario para cualquier acto sexual.	Si y también en otro tipo de cosas dentro de una relacion
	Si porque los dos estan de acuerdo con tener relaciones
	El consentimiento si es necesario para cualquier acto sexual, porque los dos deben estar de acuerdo con lo que van a hacer sin obligar a ninguno y hablado sobre eso
	Opinamos que el consentimiento es necesario para tener relaciones sexuales ya que se debe saber con quien se hase [sic] y estar seguro y saber.
	Si es importante para saber si las 2 personas de la relacion estan listas, para que en un futuro no hayan inconbenientes [sic] y los dos se sientan comodos.
	Verdadero: Las dos personas tienen que estar deacuerdo [sic] con los actos sexuales, no se puede realizar sin consentimiento.
	Sí, ya que sino está de acuerdo seria un delito
	Sí, porque uno elige sobre las decisiones de su cuerpo.
	Sí, porque es muy necesario para saber si las 2 personas quieren tener relaciones sexuales, porque si la otra persona no da el concentimiento [sic] se considera una violación.
	Sí, estamos de acuerdo ya que si no tienen el concentimiento [sic] no seria un acto sexual como tal, seria una violación.

Tabla 15

Resultados narrativos al mandato 9.

Si el chico quiere tener relaciones sexuales y la chica no, él puede convencerla sin importar su razón de negarse para que ella acceda a lo que él quiere (o viceversa).	El chico tiene que respetar la decición [sic] de la chica quizas la chica no esta lista, tendria que controlar sus ganas.
	No, el concentimiento [sic] es lo primordial sin importar el genero y el respeto es la base de cualquier tipo de relacion [sic] sexual
	Si y no porque la mujer accede despues de que el hombre al convercerla [sic] pero si no le da su consentimiento se puede llamar violacion.
	No, el chico o la chica esta obligando a la persona a tener relaciones sexuales convenciendol@ [sic] sin importanle [sic] a lo que ella no quiere. La persona que esta [sic] convenciendo a la otra, debe respetar el "No" de la otra persona.

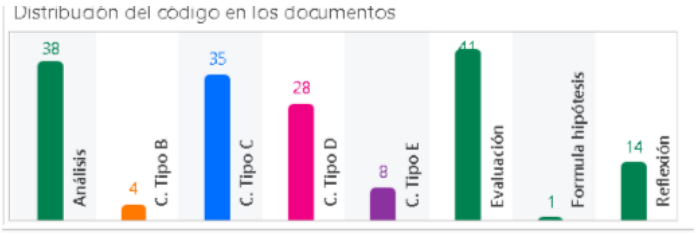
Opinamos que si la chica no quiere tener relaciones sexuales nadie la puede obligar o convecer [sic] ya que seria acoso, y tambien porque cada persona tiene criterio y autoridad y si no quiere pues no quiere y ya.
Falso: Cada uno sino quiere no lo pueden obligar a tener relaciones sexuales, derecho a la libre expresión.
No, las mujeres tambien [sic] deben estar de acuerdo, porque los dos deben de estar de acuerdo.
Nosotros pensamos que no debido a que el chico tiene que respetar la decisión que quiera tomar la chica y viceversa.
Mentira, porque si uno de la relacion no quiere se considera violación.
Si estamos de acuerdo porque si el hombre le da la seguridad de estar con él, si ella no quiere el tipo no la puede obligar ni puede hacer algo para ello.

Para este momento, las y los estudiantes consolidaron la importancia del consentimiento, como acuerdo voluntario, consciente y conjunto de participar en la actividad sexual (Lim y Roloff, 1999). Reconocen como en el estudio de Muehlenhard et al. (2016) que cualquier ausencia de consentimiento se denomina violencia sexual. Diferenciaron que el consentimiento en sus vidas no sólo es estar dispuestas y dispuestos a participar en actividades sexuales, sino también es el acto de exteriorizar comunicaciones implícitas o explícitas y verbales o no verbales al respecto con sus parejas sexuales (Jozkowski et al., 2014), a su vez, la importancia de implementar el consentimiento en las decisiones de la vida diaria cobra valor cuando las y los estudiantes como menciona Muehlenhard et al. (2016) se hallan en situaciones ambiguas o con poca claridad, pues les permite identificar los posibles riesgos y actuar. De otro modo, el integrar y contemplar la importancia del consentimiento a la hora de relacionarse con otras personas y poder decidir hace que las y los estudiantes puedan analizar con más detenimiento y atención lo escuchado en la sociedad sobre lo que Vicente et al. (2022) llaman el guion sexual tradicional, donde se cree que los hombres siempre están deseoso y preparados para mantener relaciones sexuales, reproduciendo el mensaje social de que el hombre cumple un rol iniciador en el sexo y ejerce presión para la conquista sexual (Amstrong et al., 2006), delegando, pues, el rol pasivo de la mujer que cede ante los deseos de la pareja sin tener en cuenta su propio deseo.

Es así como al tratar de manera directa situaciones controvertidas o cuestionables, el uso de los procesos para cuestionar incrementó (ver figura 11), es decir que el análisis, la evaluación y la reflexión se reflejaron al mismo tiempo en el discurso en el aula, pues se codificaron más aspectos pertenecientes a ellos en esta clase; diferente a las clases anteriores donde era común encontrar por aparte las formas de cuestionamiento o dos juntas en un mismo argumento. Además, las características de las ciudadanías de tipo D y E aumentaron en las narrativas de las y los estudiantes.

Figura 11

Distribución de tipos de ciudadanías y tipos de cuestionamiento para la sesión 6.



Fuente: creación de las autoras en el programa ATLAS.ti (2025).

Finalmente, con el objetivo de conocer opiniones de las y los estudiantes respecto a las clases abordando la temática de la sexualidad, les dejamos un buzón de sugerencias, cambios, aprendizajes, entre otros, por el que volvimos una semana después y depositaron 37 apuntes con las siguientes narrativas:

- "*Creo que es necesario porque los jovenes o niños aprendan sobre el tema, he aprendido partes de las partes intima y hay que tomar en serio las relaciones sexuales, no le cambiaria nada a las clases*", "A*prendi* [sic] *a tenerle seriedad al tema de sexualidad. a tener cuidado al tener relaciones sexuales con las infecciones y embarazos. conocer mi cuerpo es normal. y no tener pensamientos perversos al escuchar todo lo relacionado a la sexualidad*.", "*Yo aprendio que ay otros metodos mas efectivos que las toallas normales y me intereso mucho lo de las toallas resiclavles*", "*me gustó la claridad con la que hablaban y respondian las dudas, tambien la paciencia que nos tenian para soportar las estupideces que haciamos. entendi que hay que tener cuidado con las relaciones i* [sic] *los metodos conseptivos* [sic]*, que no existe virginidad y solo es un invento para controlar nuestros impulsos, el himen nunca se rompe el chocolate ayuda con los cambios de humor y el periodo no es lo que huele feo es el plastico. Gracias.*".
- "*Siempre ha sido increible* [sic] *hablar y aprendido sobre el tema de la reproduccion sexual y como aprender sobre el tema y estar listos a un futuro para emprender a nuestra eleccion de vida. Y nos enseñaron ha como cuidarnos en los casos mas duros como enfermedades y casos perodicos* [sic]*de salud*.", "*pues a mi me gusto tener este espacio una vez a la semana, nos ayuda a cuidar y cuidarnos. tener una vida sexual sana y libre*", "*Creo que este tipo de espacios ayuda a que conozcamos mas, tambian variar de tema y variar. lo hizieron* [sic] *muy bien,gracias por brindarnos conocimientos que nos serviran* [sic] *durante mucho mas y ser mas conscientes acerca de las decisiones que tomemos o que vayamos a tomar*", "*Si me gustó la clase porque pude aprender muchas cosas que pueden pasar en la vida y tambien me gustó como explicaron las seño en la clase y aprendí muchas cosas las que debo hacer hoy en dia*", "*aprendi* [sic] *que los cuidados en la sexualidad son de los generos no solo el de las mujeres*".

- "*Nos sirve mucho para saber como cuidarse y tratar bien los sexual y proteger y no tener miedo de preguntar porque es algo normal masturbarse y tener relaciones y es mejor preguntar a estar mal informados y perder la enseñanza de lo sexual y ayudar a las personas que estan mal informadas darles cosejos* [sic] *y respetar a tu pareja a de como ella quiera y se sienta a gusto, al tener relaciones sexuales con tu pareja tambien es normal masturbarse en relaciones sexuales no tener miedo a preguntar sobre todo lo sexual*", "E*ste tema me gustó porque da mucho para pensar y saber cosas nuevas*", "*He aprendido mucho me ha quedado claro el tema. Se podria decir que es algo necesario o sea el tema de la sexualidad es necesario en las enseñanzas*".

De los anteriores apartados, destacamos la toma de decisiones autónomas e informadas como el ejercicio activo y participativo de la ciudadanía, pues de acuerdo con Rodríguez y Moreno (2024), la educación sexual vincula la construcción de ciudadanía al proporcionar competencias y conocimientos que propenden el bienestar y la salud sexual que no solamente tienen que ver con biología, sino también con la emocionalidad y lo social. Además, reconocen la información dada sobre la sexualidad como necesaria, incluso para replicarla a otros buscando el conocimiento colectivo y la participación cívica.

- "*Me gustó la clase ya que nos explican muy bien sobre este tema de la sexualidad, aprendi que no tenemos virjinidad* [sic] *y que para tener relaciones sexuales con ambos generos es muy complicado, me gustaria que nos trageran* [sic] *ejemplos de estas cosas no solo imagenes , ya se las fases del periodo =)... Y las profes me caen bien =)*", "*Esto me parece muy necesario que aprendamos sobre la sexualidad porque podemos saber que y como usar metodos anticonceptivos, ademas se puede dar mas prioridad a eso. yo a esta clase no le cambiaria mucho solo cambiaria que sea un poco mas explicativo*", "*Creo que seria necesario implementar videos que se pueden hacer conciente y salir de esas paginas. Aprender sobre cuidarnos como las mujeres toman mas consiencia de ellas mismas como la masturbacion* [sic] *en las mujeres y en los hombres, tomar consiencia* [sic] *de que esto no es un juego que tener un hijo a corta edad seria muy complicado en mantenerlas sea consiente. frase del dia* [sic]*: ¿toma consiencia* [sic] *de lo que haces?*".

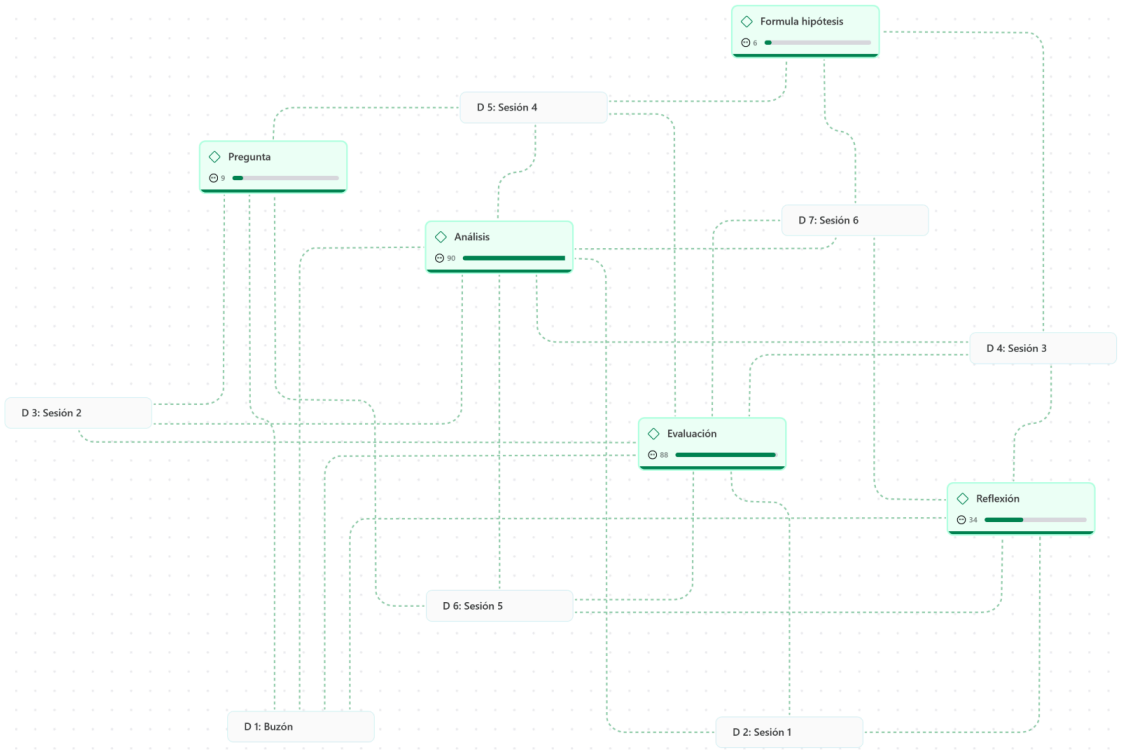
Desde sus perspectivas dieron valor a las clases y también sugirieron mejoras para las mismas, lo cual es un importante ejercicio de participación por parte de las y los estudiantes en la toma de decisiones sobre su enseñanza. Como argumentan Simancas et al. (2025), involucrar a las y los estudiantes en los procesos de toma de decisiones escolares fortalece las cualidades sociales y ciudadanas, por lo que dentro de la categorización se encuentra en los tipos C y D.

Reuniendo todo lo anterior y con ayuda del software ATLAS.ti, se creó una red de relaciones entre las formas de cuestionamiento y las sesiones donde se abordaron temas sobre la sexualidad (ver figura 12), donde la mínima aparición por clase fueron 3 y la máxima 4 esta presenta que la forma más utilizada para cuestionar los mandatos socioculturales de la

sexualidad fue el análisis, seguida por la evaluación, luego la reflexión y en menor medida la pregunta y la formulación de hipótesis.

Figura 12

Relación de las sesiones de clase y los tipos de cuestionamiento presentes en ellas.



Fuente: creación de las autoras en el programa ATLAS.ti (2025).

Como resultado se obtuvo que, el cuestionamiento sobre la sexualidad es un proceso que se propuso emprender desde la identificación de esta como elemento que constituye la identidad, las formas de expresión y la manera en que nos relacionamos, influenciado por aspectos sociales y culturales según el contexto donde se desenvuelven las personas y no sólo como un factor biológico con fines reproductivos. Por tanto, se evidenció que las y los estudiantes en las sesiones iniciales identificaron factores en la cotidianidad que pueden limitar o poner en riesgo la experiencia sexual de las y los adolescentes, sin embargo, no es hasta que se reconocen como sujetas y sujetos poseedoras y poseedores de derechos mediante el conocimiento que realizan procesos como análisis, reflexión e interrogación sobre las prácticas, ideas y creencias que se otorgan a sus cuerpos y su vida sexual. Al identificar esas ideas y contrastarlas objetivamente con la realidad y la experiencia propia, las y los estudiantes realizaron el ejercicio de la ciudadanía intercultural crítica al tomar decisiones consentidas que posibilitan el bienestar y el goce de la sexualidad formulando nuevas formas de expresarse y transformando los significados que se les otorgaba de manera valorativa.

8. CONCLUSIONES

Al identificar mandatos como el de la virginidad, el hombre como proveedor, o la formación de una familia, se evidencia que aún la configuración de la sexualidad y la proyección de vida está mediada por creencias y pensamientos que han sido aprendidas desde hace muchas generaciones atrás lo que hace más difícil su erradicación, pues son mandatos que probablemente sigan estando presentes. Sin embargo, el hecho de que ellas y ellos los relacionen con su cotidianidad y escojan si adjudicarse a los mandatos en mayor o menor medida, muestra el camino de inicio hacia la transformación de los mandatos coloquialmente escuchados e implícitamente impuestos.

Frente a las formas de cuestionamiento, se evidenció la construcción de sentidos desde el plano individual y colectivo, confrontando las experiencias vividas de las y los estudiantes y los conceptos nuevos desde el conocimiento científico presentados en el aula, mostrándose como elementos activos para preguntar, reflexionar o suponer de manera crítica las formas de vivir y relacionarse que son deseadas por parte de la sociedad, comprendiendo de manera más profunda o detenida la realidad, lo que se traduce a la posibilidad de tomar decisiones y resolver problemas desde el reconocimiento propio y a partir de allí el de las y los demás, constituyendo un acto emancipador.

Al deducir las ciudadanías presentes en toda la implementación de la propuesta, fue evidente como al hablar de la sexualidad directamente, se posibilitó la construcción de características de ciudadanas y ciudadanos más conscientes de la diversidad, de su propias decisiones, capaces de desmitificar y decodificar creencias violentas, y tomar una posición diferente a la neutralidad. Esto concibe a la pedagogía realizada como una práctica política cultural que aporta a la construcción de nuevos pensamiento y por ende de categorías culturales, políticas y sociales.

La relación entre el cuestionamiento y la sexualidad se ve reflejada en cómo las y los estudiantes interpretaron la realidad sexual como condición humana mediada por conocimientos biológicos, sociales, emocionales y culturales que aplicaron para la toma de decisiones en sus vidas. Hablar de roles, prácticas, mitos o ideas polémicas como lo son las de sexualidad, fue causal para que se ampliara el uso del cuestionamiento como proceso cognitivo esencial del pensamiento crítico; lo que conlleva a facilitar procesos de visualización que identifiquen discriminaciones y desigualdades para no repetirlas porque tienen la capacidad de resignificar el lenguaje que les da poder y acompañarlo del ejercicio de denuncia a las formas de opresión en el desarrollo libre y sano de la persona, en este caso específicamente las que se fundamentan en el sexo y el género. Esos actos emancipatorios, acompañados de conocimientos científicos, culturales, sociales, económicos y emocionales, integran lo que se pretende construir en un o una ciudadana responsable y valorativa que tome decisiones informadas individual o colectivamente, respondiendo a uno de los objetivos principales de la educación en biología como un acto político de transformación social.

A partir del ejercicio realizado desde nuestra postura como docentes y a manera de reflexión hay que resaltar que, aunque las y los estudiantes reportaron inicialmente que los

temas abordados en las charlas de educación sexual en el colegio eran sobre anticonceptivos, a la hora de afrontar problemas relacionados a estos no eran usados o referidos de manera adecuada; sin embargo, acompañar las explicaciones biológicas con situaciones cotidianas, influyó en una mejor comprensión de los mecanismos para evitar embarazos no deseados. Finalmente, muchas narrativas escuchadas en el aula quedan retumbando para generar más propuestas que las traten, por ejemplo, la problemática de la pornografía y la cosificación de la mujer que denunciaba una estudiante; pero, también otros que no quedaron como tal en un registro transcrito ya que fueron expresados en charlas, como: ¿profe, los dedos embarazan? O yo me pondría doble condón para mayor seguridad, reflejan la necesidad de alternativas que generen claridad desde las edades y los intereses pertinentes de las y los estudiantes y que tengan en cuenta las muchas implicaciones externas que pueden desinformar en cuanto a la sexualidad.

9. REFERENCIAS

Abdolmanafi, A., Nobre, P., Winter, S., Tilley, P. J. M., & Jahromi, R. G. (2018). Culture and Sexuality: Cognitive-Emotional Determinants of Sexual Dissatisfaction Among Iranian and New Zealand Women. *The journal of sexual medicine*, *15*(5), 687–697.

Aguirre, R., y Güell, P. (2005). *Hacerse hombres: la construcción de la masculinidad en los adolescentes y sus riesgos*. Organización Panamericana de la Salud.

Álvarez-Nieto, C., Pastor Moreno, G., Linares Abad, M., Serrano Martos, J., & Rodríguez Olalla, L. (2012). Motivaciones para el embarazo adolescente. *Gaceta Sanitaria*, *26*, 497-503.

Andrade, P., Betancourt, D., y Palacios, J. (2006). Factores familiares asociados a la conducta sexual en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología, 15*(1), 91-101.

Araiza Díaz, A., y González Escalona, A. (2016). Género y violencia simbólica. Análisis crítico del discurso de canciones de banda. *Ánfora, 23*(41), 133-155.

Arenas M, V. y Restrepo S, J. A. (2023). Sexualidad y educación sexual desde la perspectiva Foucaultiana, un artículo de revisión. *Plumilla Educativa, 31* (1), 33-58.

Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.

Arriazu, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, (5), 307-318.

Asensio, J. (1987). Biología y educación. *Educar*, (12), 007-25.

Atkins, D. & Bradford, W. (2021). The Effect of State-Level Sex Education Policies on Youth Sexual Behaviors. *Arch Sex Behav, 50*(6), 2321–2333.

Avendaño, A. (2009). Actitudes, prejuicios y nivel de conocimientos hacia la masturbación de acuerdo a género en un grupo de adolescentes. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital. http://hdl.handle.net/20.500.12404/408.

Ávila-Toscano, J., Rambal-Rivaldo, L., y Moreno-Herrera, C. (2023). El papel de las actitudes hacia la masturbación y las prácticas sexuales en la culpabilidad sexual del varón adolescente. *Informes Psicológicos, 23*(2), 64-79. Badinter, E. (1992). *XY: De l'identité masculine.* Odile Jacob.

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades, I/II* (7/8), 59-77.

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.

Barra, E. (2002). *Psicología de la Sexualidad*. Editorial Universidad de Concepción.

Barrios, C. (2009). Mitos que Influyen en la Vida Sexual de la Pareja. [Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar]. Colegio de psicólogos. org. https://www.colegiodepsicologos.org.gt/wp-content/uploads/2022/06/Mitos-que-Influyen-en-la-Vida-Sexual-de-la-Pareja.pdf

Becerra P., A. C., y Peña C., W. A. (2018). Sexo y sexualidad, complejidad de la identidad humana. *Revista Colombiana De Enfermería*, *8*, 187–189.

Bedoya, C. (2013). Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. *Revista Sophia, 10*(1), 95-106.

Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso, A., y Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile*, *145*(3), 373-379.

Bejar, N. (2007). *El mexicano. Aspectos culturales y psi-cosociales.* Universidad Nacional Autónoma de México,

Benoit Ríos, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos De Investigación Educativa, 11*(2), 95–115.

Bleier, R. (1984). *Science and gender: A critique of biology and its theorles on women.* New York: Pergamon Press.

Breilh, J. & Zapata, A. (2006). Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad. En: Delgado, F. y Escobar, C. (Ed.), *Diálogo intercultural e intercientífico: para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios.* (pp. 155-168.) Agruco.

Briseño, M. (2011). *La construcción de la sexualidad y el género en estudiantes de la escuela Normal bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO)*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de México].

Bolin, A. (2003). La transversalidad de género: contexto cultural y prácticas de género. *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural,* 231-260.

Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis, S.A.

Butler, J. (2015). *Mecanismos psíquicos del poder - Teorías sobre la sujeción*. Ediciones Cátedra.

Cabrera, E. (2005). Palabras que dejan huella: violencia en la escuela a través del discurso. *Revista Iberoamericana de educación, 37*, 49-54.

Calvo González, S. (2015). "Educación sexual mediática". Incorporando la alfabetización mediática crítica en un programa de educación sexual para educación secundaria obligatoria. *Revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación, 12*, 194-221.

Caricote Agreda, E, (2006). Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia. *Educere*, *10*(34), 463-470.

Caruso, I., Valdez, E., Lovell, C., Chan, J. & Gubrium, A. (2023). The Need for Community-Responsive and Flexible Sex Ed for Historically Marginalized Youth. *Sex Res Soc Policy, 20*(1), 94-102

Castelar, A. F. y Lozano García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *CS*, (25), 51-79.

Cixous, H. (1976). "The laugh of the medusa". *Journal of women in cultural society*, 1, 875-899.

Chacón Corzo, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, *10*(33), 335-342.

Child Trends. (2015). *World family map 2015: Mapa de los cambios en la familia y consecuencias en el bienestar infantil.*worldfamilymap-2015-spanish-forweb.pdf

Clarke, V., & Spence, K. (2012). 'I am who I am'? Navigating norms and the importance of authenticity in lesbian and bisexual women's accounts of their appearance practices. *Psychology & Sexuality*, *4*(1), 25–33.

Cobo, R. (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo.* Madrid: La Catarata.

Correa Romero, F. E., García Barragán, L. F., y Saldívar Garduño, A. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *6*(1), 41–50.

Costa, A., & Kallick, B. (2015). Five strategies for questioning with intention. *Educational Leadership, 73*(1), 66–69.

Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, Gender and Psychology.* Boston: Mc-Graw-Hill.

Cuadra, R. (2020). El Pensamiento Crítico como competencia básica: Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, *7*(14), 127-148.

De la Maza, L. (2021). Reconocimiento e identidad de género. *VERITAS*, *48*, 102-120.

Delgado, G. (2012). Conocerte en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa. En N. Blazquez, F. Flores, y M. Ríos. (Eds). *Investigación feminista epistemología, metodología y representaciones sociales.* Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM; Facultad de Psicología, UNAM

Defensoría del Pueblo. (2007). Guía para la formación en Derechos Sexuales y Reproductivos para la población en situación de desplazamiento con énfasis en violencia intrafamiliar y violencia sexual. https://repository.iom.int/bitstream/handle/20.500.11788/648/COL-OIM%200191.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Del Toro, M., Ruidiaz, K., & Barrios, Z. (2018). Conocimientos y prácticas sobre métodos de planificación familiar en adolescentes escolarizados de Cartagena-Bolívar. *Ciencia y Cuidado*, *15*(2), 25-37.

Díaz, C., y Pinto, L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa, 21*(1), 46-54.

Díaz-Carrasco, M., Estrada-Márquez, F., Romero-Pérez, I., & Campero-Cuenca, L. (2024). Narrativas socio-comunitarias y mandatos de género sobre sexualidad -maternidad-paternidad- en adolescentes de los Altos de Chiapas, México. *Papeles de POBLACIÓN, 30*(119), 1-30.

Díaz-Carrasco, Marianela, Estrada-Márquez, Fátima, Romero-Pérez, Irma, y Campero-Cuenca, Lourdes. (2024). Narrativas socio-comunitarias y mandatos de género sobre sexualidad -maternidad- paternidad- en adolescentes de los Altos de Chiapas, México. *Papeles de población, 30*(119), e22041.

Díaz-Guerrero, R. (1963). Socio-cultural premises, attitudes and cross-cultural research. *Anuario de Psicología, 2*, 31-45

Díaz-Guerrero, R. (1986). Historio-sociocultura y personalidad: definición y características de los factores de la familia mexicana. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, *2*(1), 13-42.

Duque, S. (2016). *Sexualidad y Educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC), propuesto por el MEN (2004-2010)* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/

Echeverría-Lozano, A. (2017). Deseo sexual en jóvenes de la Ciudad de México: amor vs. Placer. *Journal of behavoir, Healt & Social Issues. 9*(2), 45-53.

Espiñeira, B.D. y Mastache, A.V. (2023). Formación de ciudadanía con perspectiva de género en el nivel secundario: reflexiones en torno a la práctica docente. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1*(18), 57-73.

Estrada-Montes, L., Mendoza-Mojica, S., y Jaimes-Pérez, E. (2024). Mandatos de Género en una Muestra de Mujeres Universitarias del Estado De México. *Políticas Sociales Sectoriales, 2*(1), 170–187.

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, *23*(1), 22-56.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Routledge.

Ferrão Candau, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C, Walsh, (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I* (pp. 145-161). Abya-Yala.

Flamtermesky, H. (2014). Mujer frontera. experiencia de investigación acción participativa feminista (iapf) con mujeres víctimas de la trata de personas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 14*(4), 389-400.

Fonseca, G., Ibáñez, S., Ravanal, E., Cassiani, S., & Peñaloza, G. (2021). Una perspectiva Latinoamericana para la configuración de una educación en biología, en clave de construcción de ciudadanías [ponencia]. *IX Congreso Internacional sobre Formación de Profesores en ciencias*. Bogotá, Colombia.

Fornet-Betancourt, R. (2012). *Interculturalidad crítica y liberación.* Wissenschaftsverlag Mainz.

Foronda Torrico, J. M., y Foronda Zubieta, C. L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *PERSPECTIVAS*, (19), 15-30.

Galán, J., & Valadéz-Márquez, G. (2019). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Mandatos de Género. *Universitas Psychologica*, *18*(3), 1-9.

García, G. (2022). Estereotipos y elementos que intervienen en la perspectiva de género desde la perspectiva del alumnado. *Revista de la investigación educativa de la Rediech, 13*, e1574.

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, *7*, 71-81.

García-Piña, C. (2016). Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta Pediátrica de México, 37*(1), 47-53.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Geertz, C. (1996). Los Usos de la Diversidad. España: Paidós.

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

González, M. (2017). Relaciones de poder, imaginarios sociales y prácticas identitarias en la narrativa boliviana contemporánea (2000-2010). *Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.*

González Díaz, M. J. (2023). El cuestionamiento crítico, más que una simple pregunta en investigación. *Revista Educativa Avanza, 1*(1), 37–46.

Guarín-Serrano, R., Mujica-Rodríguez, A., Cadena-Afanador, L., y Useche-Aldana B. (2019). Una mirada a la masturbación femenina. *Rev Fac Med, 67*(1):63-8.

Gutiérrez, C. (1999). *Sexualidad en Lima Metropolitana*. Lima.

Hamui-Sutton, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en educación médica*, *5*(17), 49-54.

Hass, B. y Hutter, I. (2019). Esquemas culturales contradictorios de la enseñanza por parte de los docentes educación sexual integral en la escuela en Kampala, Uganda. *Culture, Health and Sexuality, 21* (2), 233-247.

Heredia, A., y Rodríguez, A. (2021). La educación sexual escolar… ¿Funciona? *Revista Digital Universitaria, 22*(4), 1-10.

Hernández, M., Rueda, H., Cepeda, L., y Fonseca, G. (2022). Perspectivas y propósitos en la construcción de ciudadanías en el marco del Congreso de enseñanza de la biología y Educación ambiental 2011-2019: una revisión documental. *Revista Bio-grafía, número extraordinario Memorias XI Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental*, 2427-2435.

Hernández, E., Vivares, D. y Jiménez, J. (2023). El análisis del discurso narrativo en el estudio de la subjetividad. En E. Malvaceda, J. Soto, N. Carrasco y E. Hernández (Eds.). *La investigación cualitativa, sus aportaciones teóricas, metodológicas y prácticas*.

Asociación Peruana de Investigación Cualitativa, Sociedad Mexicana de Psicología Social y Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

Houck, C., Swenson, R., Donenberg, G., Papino, A., Emerson, E., & Brown, L. K. (2014). Adolescents' emotions prior to sexual activity and associations with sexual risk factors. *AIDS and behavior, 18*(8), 1615–1623.

Ibáñez, S., Martínez, S., Ortiz, P., y Díaz, M. (2023). Construcción de ciudadanías y educación en biología. *Revista Electrónica EDUCyT, 14*(extra), 899-905.

Jarpe-Ratner, E. & Marshall, B. (2021). Viewing Sexual Health Education through the Lens of Critical Pedagogy: A Case Study in Chicago Public Schools. *Int J Environ Res Public Health, 18*(4), 1443.

Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa, 25*(1), 59-76.

Jiménez, M. (2018). Modelo hegemónico de masculinidad. El mandato de ser proveedor un gran riesgo para la salud. *Revista Cubana de Genética Comunitaria, 12* (1), 1-9.

Jozkowski, K. N., Peterson, Z. D., Sanders, S. A., Dennis, B., & Reece, M. (2014). Gender Differences in Heterosexual College Students' Conceptualizations and Indicators of Sexual Consent: Implications for Contemporary Sexual Assault Prevention Education. *The Journal of Sex Research, 51*(8), 904-916.

Kraus, F. (2017). The practice of masturbation for women: The end of a taboo? *Sexologies, 26*(4), 35-41.

Lazar, M. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, power and ideology in discourse. *Language in Society*, *36*(1), 112–115.

Lechner, N. (2000). Nuevas ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*, (5), 25-31.

Leonhardt, N., Busby, D., & Willoughby, B. (2020). Sex guilt or sanctification? The indirect role of religiosity on sexual satisfaction. *Psychology of Religion and Spirituality, 12*(2), 213-222.

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 48733. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287

Ley 1761 de 2015. (2015, 6 de julio). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 49.565. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65337

Lipman, M. (2014). *Pensamiento Complejo y Educación*. Editorial de la Torre.

López, Y., y Cedeño, L. (2022). Incidencia de la educación emocional de los estudiantes del Bachillerato. *Dom. Cien, 8*(1), 982-1002.

López, S., Veit, E. y Solano, I. (2014). La formulación de preguntas en el aula de clase: una evidencia de aprendizaje significativo crítico. *Ciência & Educação, 20*(1), 117-132.

Luisi Frinco, V. (2018). Sexualidad, género y educación sexual. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, *17*, 97-107.

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum.* Magisterio.

Maïn-ndeiang, L., Soh, G., & Wamba, A. (2025). Factors shaping sexual abstinence among adolescents and young adults: a systematic review. *The Journal of Sexual Medicine*, qdaf146.

Marconi, D. (2019). Analysis as Translation. *Topoi, 38*, 347–360.

Marcos, J., Romo, N., Lozano, M, Palomares, J. & García, M. (2013). Performing masculinity, influencing health: a qualitative mixed-methods study of young Spanish men. *Global Health Action*, *6*, 21134.

Marcús, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista argentina de sociología*, *4*(7), 99-118.

Marina, J. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Anagrama.

Martín Vidaña, D. (2022). *Representaciones de la masculinidad: Una aproximación social en clave de igualdad sobre la construcción de historias de vida de los hombres.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada.]. Archivo digital. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/75615/73936%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Martínez-Cano, S., Fernández-Salinero Miguel, C., y Camas-Garrido, L (2025). La educación desde la perspectiva de género. En D. Luque y S. Sánchez-Serrano. (Eds.) *Teoría de la Educación* (pp. 189-211). Ediciones Complutense.

Martínez, G. Palomera, P., Jara, N., Gutiérrez, J., y Morales, S. (2024). Prácticas educativas en ciencias con perspectiva de género: tendencias de investigación en educación científica. *Investigações em Ensino de Ciências, 29*(1), 353-371.

Martínez, I., Téllez, V., y Bejarano, M. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister, 33*, 3-9.

Martínez-Soto, Y., Jiménez-Yanez, C., y Rosas-Martínez, P. (2020). Discurso y representaciones sobre la violencia. Un análisis a través del dibujo. *Opción, 36*(93), 346-358.

Masters W., Johnson V. y Kolodny R. (1996). *Eros: Los mundos de la sexualidad.* Grijalbo.

Mieles Barrera, M. D., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, *40*, 53-75.

Miguel Álvarez, A. (2021). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede "el sexo" legitimar la humillación y la violencia? *Gac Sanit, 35*(4), 379-382.

Ministerio de Educación Nacional, UNFPA. (2008). P*rograma de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-03/guia-2-educacion-para-la-sexualidad.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos.* col_politica_nac_dsdr_2014.pdf

Mishori, R., Ferdowsian, H., Naimer, K., et al. (2019). The little tissue that couldn't: Dispelling myths about the Hymen's role in determining sexual history and assault. *Reprod. Health, 16*(74), 1-9.

Molina, A. (2000). Conhecimento, Cultura e Escola: Um estudo de suas Inter-relações a partir das idéias dos alunos (8-12 anos) sobre os espinhos dos cactos. [Tesis de doctorado, Universidade de São Paulo] https://repositorio.usp.br/index.php

Molina, A., Mojica, L. y López, D. (2005). Ideas de los niños y niñas sobre la naturaleza: estudio comparado. *Revista Científica, 7,* 42-62.

Molina, A., Pedreros, R., y Venegas, A. (2020). Interculturalidad, conglomerados de relevancias y formación de profesores de ciencias. En A. Molina (Ed.). *Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas latinoamericanas.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Montero, A. (2011). Sex education as a cornerstone for a healthy teenage sexuality. *Revista médica de Chile*, *139*(10), 1249-1252.

Moral de la Rubia, J. (2011). Predicción de los afectos asociados con la masturbación en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 13*(2), 31-50.

Morales, P. (2002). *Psicología social*. Buenos Aires: Prentice-Hal.

Moreira, M. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.

Moreno-Gómez, E., García-Díaz, J. (2021). Análisis crítico del discurso: narrativas sobre violencia de género en un estudiante universitario de una institución de educación superior en el sur de Bogotá (Colombia). *Información Tecnológica, 32*(3), 25-36.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 22-51). Buenos Aires: La crujía.

Morgade, G. (2015). Políticas de educação sexual integral: Saberes, práticas e corpos em tensão. *Retratos da Escola, Brasília*, *9*(16), 63-71.

Morgade, G., Fainsod, P., González del Cerro, C., y Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía, 9*(16), 149-167.

Mottrie, C., de Coster, L. e Duret, I. (2006). Devenir mère: Transformations des liens et des lieux familiaux lors des grossesses survenant à l'adolescence. *Cahier critique de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 2*(37), 121-137.

Moussaoui, D., Abdulcadir, J., & Yaron, M. (2022). Hymen and virginity: What every paediatrician should know. *Journal of paediatrics and child health, 58*(3), 382–387.

Muehlenhard, C. L., Humphreys, T. P., Jozkowskoi, K. N., & Peterson, Z. D. (2016). The Complexities of Sexual Consent Among College Students: A Conceptual and Empirical Review. *The Journal of Sex Research*, 1-31.

Mulumeoderhwa, M. Requisitos de virginidad versus jóvenes sexualmente activos: Qué piensan las niñas y los niños sobre la virginidad en Kivu del Sur, República Democrática del Congo. *Arch Sex Behav, 47*, 565–575 (2018).

Muñoz, D. (2017). La educación como práctica de la libertad. Una lectura antropológico-pedagógica a la obra de Paulo Freire. *Revista Kavilando, 9*(1), 26-41.

Muñoz, D., y Runge, A. (2021). La perspectiva epistemológica socio – crítica en la ciencia crítica de la educación: La educación como transformación y la formación como emancipación. *Revista Kavilando, 13*(2).

Negro Alvarado, D. (2015). Orientación sexual, identidad y expresión de género en el Sistema Interamericano. *Agenda internacional, 28*, 153-175.

O'Neill, Rachel (2018). *Seduction: Men, Masculinity and Mediated Intimacy.* John Wiley & Sons.

Oizerovich, S., y Labovsky, M. (2009). Mitos y realidades en anticoncepción de emergencia. *Revista de la Sociedad Argentina de Endocrinología Ginecológica y Reproductiva*, *16*(1), 42–48.

Oliveira, V., Peña, E., Andrade, G., y Felisbino-Mendes, M. (2023). Acceso y prácticas de higiene mesntrual en América Latina: revisión de alcance. *Rev. Latino-Am. Enfermagem, 31*, e4029.

Ordoñez, R., Chevez, N., y Gordillo, M. (2022). Los tabúes y prejuicios de la sexualidad en la población urbana y rural. *CUMBRES, 8(1)*, 9-20.

Orozco Marín, Y. (2019). Problematizando el discurso biológico sobre el cuerpo y género, y su influencia en las prácticas de enseñanza de la bilogía. *Revista Estudios Feministas, 27*(3), 56283.

Ortiz, G. y Cervantes, M. (2016). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Panorama, 9* (17), 10-23.

Oruç, E. (2024). Student voice in higher education: A negotiated curriculum in the foreign language classroom. *European Journal of Education*, *59*(2), e12627.

Osborne, R., & Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, *15*, 147-182.

Pardo, N. (2013). Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana. *Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura, 2.*

Pasalagua Martínez, S. I. & Durán González, R. E. (2023). Violencia simbólica en cuestión de género en escenarios escolares. Revisión de la literatura. *Revista Conrado*, *19*(90), 394-399.

Poo, A. & Vizcarra, B. (2020). Cambios en los significados de la masculinidad en hombres del sur de Chile. *Interdisciplinaria, 37*, 195–209.

Puig, V. (2016). La pregunta como estrategia didáctica para estimular el diálogo pedagógico. *Revista Oralidad-es, 2*(4), 47-52.

Quicke J. (1999). *Curriculum for life, school for a democratic learning society*. Open University Press.

Quitián-Bernal, S. P., y Montoya-Castillo, M. (2023). Investigar para transformar desde el lenguaje. *Enunciación, 28*(1), 12–13.

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Quiroz, N. y Gil, A. (2009). Actitudes e información del varón relacionados a la aceptación de métodos anticonceptivos en zona urbano-marginales de Trujillo. *Revista Salud, Sexualidad y Sociedad, 1*(4), 1-9.

Ramos, F., Martínez, I., y Blanco, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Izquierdas, 50*(4), 2102-2126.

Ravanal, E., Fonseca, G., Cassiani, S., y Ibáñez, S. (2021). La educación en biología y la construcción de ciudadanías. Una perspectiva Latinoamericana [Conferencia]. *XI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias*, Lisboa, Portugal.

https://www.researchgate.netpublication/358009656_La_educacion_en_biologia_y_la_construccion_de_ciudadanias_Una_perspectiva_Latinoamericana

Rebollo, M. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. retos y desafíos para el profesorado. Editorial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17*(1), 3-8.

Reece, M., Herbenick, D., Schick, V., Sanders, S., Dodge, B., & Fortenberry, J. (2010). Sexual behaviors, relationships, and perceived health among adult men in the United States: Results from a national probability sample. *Journal of Sexual Medicine, 7,* 291- 304.

Rengifo, J. (2012). Conocimientos y prácticas en salud sexual y reproductiva de adolescentes escolares en un municipio colombiano. *Rev. Salud Pública*, *14*(4), 558-569.

Resnick, M.D. (1987). *Una introducción a la teoría de la decisión*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Reyes Ruiz, N. E., y Díaz-Loving, R. (2012). La virginidad: ¿una decisión individual o un mandato cultural? *Psicología Iberoamericana*, *20*(2), 33-40.

Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción*. Argentina:Fondo de Cultura Económica.

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

Roa-García, P. & Osorio-González, A. (2016). Problematización de la educación sexual: reflexiones acerca de la sexualidad en la escuela colombiana. *Bio-grafía*, *9*(16), 23.29.

Robbins, C. L., Schick, V., Reece, M., Herbenick, D., Sanders, S. A., Dodge, B., & Fortenberry, J. D. (2011). Prevalence, frequency, and associations of masturbation with partnered sexual behaviors among US adolescents. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *165*(12), 1087–1093.

Rodríguez Olay, L. (2023). Impulsar la igualdad en las aulas. Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre cuestiones de género. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos, 33*, 167-192.

Rodríguez, T., y Moreno, Y. (2024). La enseñanza de la sexualidad para la construcción de ciudadanía en el municipio de San Vicente del Caguán Caquetá-Colombia; zona de posconflicto. *Línea Imaginaria, 2*(18), 142-158.

Roca, M., Márquez, C., y Sanmartí, N. (2013). Las preguntas de los alumnos: una propuesta de análisis. *Revista de investigación y experiencias didácticas, 31*(1), 95-114.

Rosales, A., & Flores, A. “Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas.”. *FLACSO, 35*, 67-75.

Royo, A. (2018). *Falos y Falacias. Barcelona.* Arpa.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En C. Vance. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina* (pp. 113-190). Madrid: Revolución.

Salazar, M., Montero, J., Muñoz C., Sánchez, C., Santoro, E., & Villegas, J. (2007). *Psicología social.* México: Trillas.

Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista educación inclusiva, 5*(1), 51-68.

Saletti-Cuesta, L., Aizenberg, L., Torres, E., & Florencia, L. (2022). Elaboración de escalas de valoración de obstáculos y medidas para abordar la violencia de género en las escuelas. *Interdisciplinaria, 39*(1), 223-239.

Salmon, A., & Barrera, X. (2021). Intentional questioning to promote thinking and learning. *Thinking Skills and Creativy, 40*, 100822.

Sampedro-Díaz, P. (2005). La identidad sexual: realidad biológica y construcción psicosocial. Implicaciones sociales y personales. *Servicios Sociales y Política Social*, 69, 9-27.

Schiffrin, D. (2011). Definiciones de discurso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 13*, 1-33.

Secretaría de Educación Distrital, Fundación Gamma Idear. (2006). *Caracterización de los proyectos en educación sexual y prevención en los colegios distritales Bogotá: secretaria de Educación Distrital*.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género, entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Universidad Nacional de Quilmes.

Segovia, J., Pastor, P. & Ravanal, E. (2021). A Methodological Model for the Promotion of Sexual Corporeal Health and Self-Care. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(9), 5034.

Serra, A. (2017). Esterilizaciones (forzadas) en Perú: Poder y configuraciones narrativas. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, *12*(1), 31-52.

Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. C. (2023). Formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), 1-19.

Shankar, A., Elliott, R. y Goulding, C. (2001). Understanding consumption from a narrative perspective. *Journal of Marketing Management, 17*, 429-53.

Sigindioy, C., Trujillo, A., y Seguanes, C. (2021). Anticonceptivos hormonales y sus efectos adversos en mujeres de 18 a 25 años de la ciudad de Bogotá. *Revista EIES, 12*(2), 73-96.

Silva, W., y Beltrán, J. (2015). El rol del género como fundamento humanista de la formación para la ciudadanía. *Revista de investigaciones UNAD, 14*(1), 7-17.

Simancas Malla, F., Trujillo Cumbal, M, Reyes Ordoñez, J., Rodríguez Torres, Y., Chacha Chaguan, N., Becerra Arevalo, J., y Conforme Zambrano, T. (2025). El impacto de la participación estudiantil en la toma de decisiones dentro de la comunidad escolar en estudios sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 4088-4106.

Solís-Espallargas, C. (2018). Inclusión del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias mediante el estudio de biografías de mujeres científicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *15*(3), 360201-360214.

Suarez-Errekalde, M. y Prieto, M. (2020). El rol de las representaciones corporales mediáticas en la esfera sexual de personas de ideología feminista. *Papers. Revista de sociología*, *105*(1), 143-171.

Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El Pensamiento Crítico en la Educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana en Estudios Educativos (Colombia), 11*(2), 111-133.

Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política*, *7*(7), 10-19.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. *Paidós.*

Tiusaba-Rivas, A. (2017). Prevenir y educar: sobre la historia de la educación sexual en Colombia. *Praxis & Saber*, *8*(17), 85-101.Trejo Sirvent, M. L., Llaven Coutiño, G., & Pérez y Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas, 4*(32), 49-61.

Touriñan, J. (2021). El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como de contenido de su significado. *REVISTA BOLETÍN REDIPE, 10*(6), 33-84.

UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas). (2024). *Educación sexual integral*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral

Urbina, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, *1*(3).

Valadez-Márquez, G., y Luna-Lara, M. (2018). Validación de una Escala de Mandatos de género en universitarios de México. *CienciaUAT, 12(2)*, 67-77.

Valarezo, T., Fernández, C., Betancourt, A., Pizarro, K., Yujato, J., y Ramos, M. (2025). Impacto de la Educación sexual y el uso de la pastilla del día después. *Po. Con, 10*(1), 391-409.

Vargas, E., Henao, J., y González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, *10*(1), 49-63.

Vásquez, V. (2015). Modelo teórico de la estructura y dinámica de las identidades sexuales. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Archivo digital. https://hdl.handle.net/20.500.12672/9280

Velásquez, N., Briñez, N., & Delgado, R. (2012). Himen. *Rev Obstet Ginecol Venez, 72*(1), 58-68.

Vela Arévalo, E. (2016). Necesidades educativas en salud sexual y reproductiva en adolescentes peruanos de nivel secundario. *Revista Cubana de Salud Pública, 42*(3), 396-406.

Venegas, M. (2011). Un modelo sociológico para investigar las relaciones afectivosexuales. *Revista Mexicana De Sociología*, *73*(4).

Vergara Maldonado, C. (2020). Reflections on heteronormativity: family models and representations on a health web from multimodality. *Perspectivas de la comunicación*, *13*(1), 85-104.

Vicente, G., Fuentes, I. S., & del Mar, M. (2022). Consentimiento sexual: Importancia concedida y relación con experiencias de violencia sexual. [Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. Repositorio institucional Zaguan. https://zaguan.unizar.es/record/128719/files/TAZ-TFM-2021-191.pdf

Vilela, A., & Nakamura, E. (2009). Normas sociales de iniciación sexual entre adolescentes y relaciones de género. *Rev Latino-am Enfermagem, 17*(1), 1-8.

Viveros-Vigoya, M. (2002). *De quebradores y cumplidores: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia.* Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2902

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del*

capitalismo global. (pp.47-62). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural [Ponencia]. *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*, La Paz, Bolivia.

Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, *5*(2), 171-194.

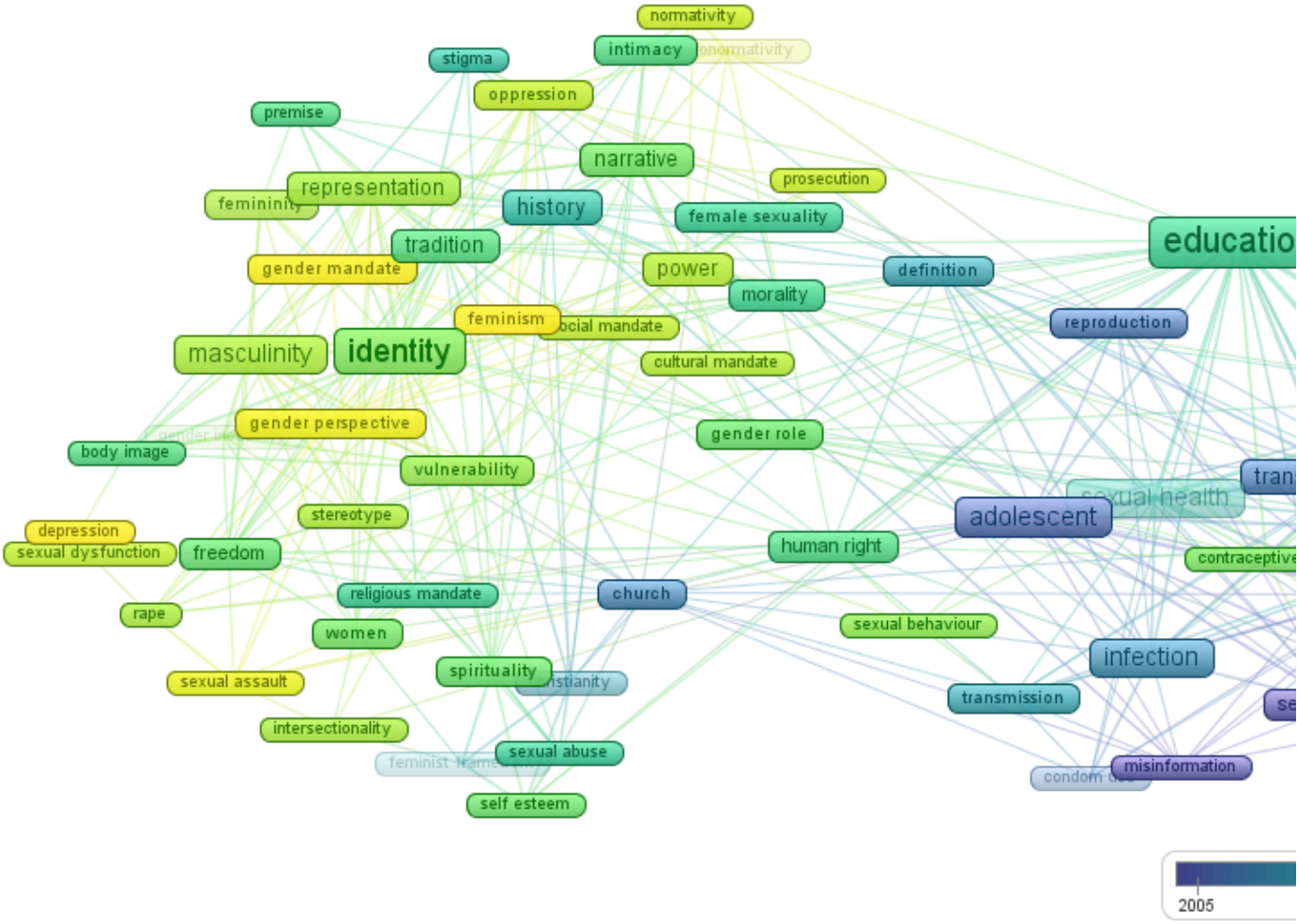
Wang, D. (2020). Jia, as in Guojia: building the Chinese Family into a Filial Nationalist Project. *China law and society review, 5*(1),1-32.

Waterink, W. (2017). En relaciones heterosexuales estables, los hombres se masturban más que las mujeres debido a las diferencias de género en el deseo sexual. *Nuevas Voces en Psicología, 10* (1), 96–108.

Wiener, M. (2017). Freedom of Religion or Belief and Sexuality: Tracing the Evolution of the UN Special Rapporteur's Mandate Practice over Thirty Years. *Oxford Journal of Law and Religion*, *6*(2), 253–267.

Zambrano-Plata, Gloria., Bautista-Rodríguez, L. y López, Va. (2018). Imaginarios de sexualidad en estudiantes universitarios. *Revista de Salud Pública, 20*(4), 408-414.

Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere, 9*(28), 115-119.


normativity
intimacy
stigma
oppression
premise
narrative
representation
femininity
history
prosecution
female sexuality
tradition
gender mandate
power
definition
morality
feminism
masculinity
identity
cultural mandate
reproduction
gender perspective
gender role
body image
vulnerability
stereotype
depression
sexual dysfunction
freedom
adolescent
human right
contraceptive
religious mandate
church
rape
women
sexual behaviour
infection
spirituality
sexual assault
transmission
intersectionality
sexual abuse
misinformation
self esteem
2005