

DOCUMENTOS DE TRABAJO

Saber Investigar

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Nº 22

Educación Integral en Sexualidad y sueños de vida: evaluación de una estrategia de comunidades de aprendizaje para la protección de las trayectorias educativas de las niñas y adolescentes en la ruralidad de Chocó

Paola Guio Veloza

Fabián Camilo Gaitán Cardozo

Fabio Andrés Medina Ostos

María Camila Gómez Serrano

Diciembre 2025

Serie Documentos de Trabajo Saber Investigar

Edición No. 22

Diciembre, 2025

Edición digital

ISSN: 2954-6583

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación

Calle 26 N. 69-76, Edificio Elemento, Torre II, piso 18, Bogotá, D. C.

Teléfono: (601) 4841410

proyectosinvestigacion@icfes.gov.co

<https://www.icfes.gov.co>

DOCUMENTOS DE TRABAJO

Saber Investigar

La serie de Documentos de Trabajo Saber Investigar del Icfes tiene como propósito hacer divulgación de los resultados de investigaciones sobre evaluación y análisis de la calidad de la educación.

Directora general

Elizabeth Blandón Bermúdez

Jefe de Oficina de Gestión de Proyectos de Investigación

Paola Guio Veloza

Autores

Paola Guio Veloza

Fabián Camilo, Gaitán Cardozo

Fabio Andrés Medina Ostos

María Camila Gómez Serrano

Advertencia:

El contenido de este documento es el resultado de investigaciones y obras protegidas por la legislación nacional e internacional. No se autoriza su reproducción, utilización ni explotación a NINGÚN tercero. Solo se autoriza su uso para fines exclusivamente académicos. Esta información no podrá ser alterada, modificada o enmendada.

Citar este documento en estilo APA así:

Guio, P., Gaitán, C., Medina, F., & Gómez, C. (2025). *Educación Integral en Sexualidad y sueños de vida: evaluación de una estrategia de comunidades de aprendizaje para la protección de las trayectorias educativas de las niñas y adolescentes en la ruralidad de Chocó*. (Documentos de Trabajo Saber Investigar No. 22). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). <https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-investigar>

Educación Integral en Sexualidad y sueños de vida: evaluación de una estrategia de comunidades de aprendizaje para la protección de las trayectorias educativas de las niñas y adolescentes en la ruralidad de Chocó¹

Paola Guio Veloza²

Fabián Camilo Gaitán Cardozo³

Fabio Andrés Medina Ostos⁴

María Camila Gómez Serrano⁵

Resumen

La literatura evidencia la relación directa entre la Educación Integral en Sexualidad (EIS) y la disminución de los embarazos adolescentes, las ETS y las violencias basadas en género (VBG) que afectan las trayectorias y proyectos de vida de las niñas y adolescentes. También se conoce que el aumento en la motivación y el fortalecimiento de los proyectos de vida incide en la reducción de los embarazos adolescentes. Esta investigación tiene como objetivo implementar y evaluar estrategias participativas innovadoras y sostenibles de ESI y para el fortalecimiento de la motivación escolar, orientadas a mejorar las habilidades socioemocionales y proteger las trayectorias educativas de las NNA en colegios rurales de Chocó. Consiste en una investigación-acción-participativa (IAP) con un diseño mixto concurrente que tiene como fundamento la

¹ Las ideas, opiniones, tesis y argumentos expresados son de propiedad exclusiva de la autora y autores, y no representan el punto de vista del Icfes. Esta investigación fue financiada por la Fundación WWB Colombia al ser ganadora de la Convocatoria de Grupos de Investigación 2023 de la Fundación.

² Jefe de la oficina de Gestión de proyectos de investigación, jpguiov@icfes.gov.co.

³ Investigador cualitativo Icfes, fcgaitanc@icfes.gov.co.

⁴ Investigador cualitativo Icfes, famedinao@icfes.gov.co.

⁵ Investigadora cualitativa Icfes



experimentación y evaluación de comunidades de aprendizaje en las que las comunidades educativas construyen iniciativas de acuerdo con sus intereses, motivaciones y contextos.

Palabras claves: Educación Integral en Sexualidad ESI; ruralidad; Investigación Acción Participativa IAP; comunidades de aprendizaje; Violencias basadas en género VBG

**Comprehensive Sexuality Education and Life Dreams:
Evaluation of a Learning Communities Strategy to Protect the Educational
Trajectories of Girls and Adolescents in Rural Chocó**

Paola Guio Veloza

Fabián Camilo Gaitán Cardozo

Fabio Andrés Medina Ostos

María Camila Gómez Serrano

Abstract

The literature demonstrates a direct relationship between **Comprehensive Sexuality Education (CSE)** and the reduction of adolescent pregnancies, sexually transmitted infections (STIs), and **gender-based violence (GBV)**, all of which affect the life trajectories and life projects of girls and adolescent girls. It is also well established that increased motivation and the strengthening of life projects contribute to a reduction in adolescent pregnancy rates. This study aims to implement and evaluate innovative, participatory, and sustainable CSE strategies, as well as strategies to strengthen school motivation, designed to enhance socio-emotional skills and protect the educational trajectories of children and adolescents in rural schools in Chocó. The research is based on a **participatory action research (PAR)** approach with a concurrent mixed-methods design, grounded in the experimentation and evaluation of learning communities in which educational communities co-construct initiatives according to their interests, motivations, and contexts.



Keywords: Comprehensive Sexuality Education (CSE); rurality; Participatory Action Research (PAR); learning communities; gender-based violence (GBV).

Contenido

1.	Introducción	5
2.	Revisión de literatura y estado del arte	6
3.	Datos y métodos	8
4.	Resultados	16
4.1	Resultados del diagnóstico.....	16
4.1.1	Diagnóstico estudiantes.....	16
4.1.2	Diagnóstico docentes y directivos docentes.....	21
4.1.3	Diagnóstico familias	28
4.2	Resultados comunidad de aprendizaje	33
5.	Discusión.....	47
6.	Conclusiones/Comentarios finales	50
7.	Referencias	53

1. Introducción

La ausencia o debilidad en la educación en sexualidad se asocia con la frecuencia de eventos como embarazos, enfermedades de transmisión sexual (Profamilia y MinSalud, 2018; Mendoza et al, 2016), y violencias basadas en género (violencia sexual o relaciones de pareja abusivas) (López, 2017) en la población adolescente. Estas situaciones afectan su bienestar, generan deserción escolar y amenazan sus trayectorias educativas y proyectos de vida (BID, 2009; Urdinola & Ospino, 2015; Herrera, 2018; Fergusson & Woodward 2000). En la región Pacífico de 10 adolescentes en embarazo 9 abandonarán sus estudios y al 50% sus parejas les llevan 6 años (ENDS, 2015). Esta situación se evidencia claramente en el departamento de Chocó, el cual tiene una de las tasas de fecundidad adolescente más altas del país (71,5%) (DANE, 2022), mientras que presenta una de las tasas más bajas de tránsito inmediato a la educación superior (38,78% en 2021) (MEN, 2022).

Entendiendo que los roles y estereotipos de género originan desigualdades significativas en los resultados de aprendizaje que restringen las expectativas y oportunidades de las niñas y adolescentes y que conducen a caminos diferenciados (Mizala, 2018; Unesco, 2007; Nguyen et al, 2008), se puede explicar que en municipios con alta vulnerabilidad como Bahía Solano, se presente de las mayores brechas de género en desempeño en el litoral pacífico (Icfes, 2023) y que la tasa de transición inmediata a educación superior en 2020 fue de 15,38% para las mujeres y 17,24% para los hombres (ICFES, 2023).

Abordar esta problemática en la escuela resulta pertinente considerando que en Colombia hay un promedio de 114.000 casos de embarazos adolescentes, donde la madre tiene entre 15 y 18 años y cuenta con un nivel educativo de básica secundaria (41,1%) o media (35,4%) (DANE, 2022). Sin embargo, la educación en sexualidad es incipiente en el país, pues supone enfrentar limitaciones culturales basadas en creencias, tabúes y estigmas que obstaculizan el diálogo frente al tema. Por ello, esta propuesta tiene un enfoque integral que reconoce la dimensión socioeconómica y cultural del problema, los imaginarios e intereses alrededor el tema y tiene como base la participación de los distintos actores de la comunidad en la construcción de iniciativas para el cambio.

Así como los embarazos adolescentes suponen un riesgo para las trayectorias educativas, diversos estudios han identificado que el fortalecimiento de la motivación y expectativas, del desempeño académico y del proyecto de vida se asocian con la disminución de embarazos adolescentes (Steinmayr et al., 2016; BID, 2010; Kirby, 2002). Así, esta investigación acción participativa de educación integral en sexualidad también está orientada al desarrollo de competencias socioemocionales, fortalecimiento del proyecto de vida y su motivación bajo un enfoque de género que abarca: (i) el entendimiento de la socialización sexual, las relaciones de poder y normas de género, (ii) el ajuste según la edad y contexto, (iii) un enfoque en derechos humanos e igualdad de género, (iv) la promoción de la autoeficacia y asertividad para formar relaciones respetuosas y sanas; y (v) la rigurosidad basada en evidencia (UNESCO, 2021; Browes, 2015).

Existe numerosa evidencia empírica y teórica sobre los impactos negativos de no abordar la EIS en el bienestar de las NNA y el desarrollo socioeconómico, así como de las fuertes relaciones entre intervenir en su motivación y consolidación de los proyectos y sueños de vida con la disminución de factores de riesgo al cumplimiento de estos como los embarazos adolescentes, las VBG y las interrupciones a las trayectorias educativas. Sin embargo, es aún incipiente la evidencia sobre la efectividad de intervenciones que aborden ambos ejes bajo una perspectiva de género y de desarrollo de las HSE, que, desde un enfoque participativo, reconozca la diversidad en los lugares de enunciación de la población. Así, la investigación propuesta busca contribuir a suprir este vacío, probando una estrategia multiactor de comunidades de aprendizaje, con la que se busca contribuir a la reflexión y a la acción y transformación individual y colectiva que devenga en el mejoramiento de las condiciones de vida de las niñas y mujeres de Bahía Solano, en congruencia con los objetivos de la Fundación

2. Revisión de literatura y estado del arte

La EIS comprende un proceso basado en un currículo para enseñar y aprender sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es formar a las NNA con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan ejercer sus derechos a la salud, el bienestar y la dignidad, desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas y armónicas,

considerar cómo sus decisiones afectan su bienestar y el de los demás y proteger sus derechos humanos, sexuales y reproductivos. A su vez, los procesos orientados al fortalecimiento de los proyectos de vida favorecen el desarrollo de las competencias analíticas, comunicativas y socioemocionales.

De esta manera, el desarrollo de estrategias de EIS y para la promoción de la motivación y el estímulo a los sueños de vida de las NNA involucran el mejoramiento de habilidades socioemocionales como el autorreconocimiento, la empatía, y la autoeficacia/autoconfianza, entre otras. Adicionalmente, estas se relacionan positivamente con el desempeño académico (Icfes, 2021), el cumplimiento de metas y objetivos (Valderrama,2012), la prevención de violencias y la convivencia sana (Faur & Gogna,2016).

Ahora bien, considerando las diferencias en el desarrollo de HSE entre hombres y mujeres (Salazar, 2022; Banco Mundial, 2022; Ahmed et al., 2012; Bharadwaj et al.,2015), como consecuencia de los procesos de socialización diferenciada en razón del sistema sexo-género (Beauvoir,1965; Scott, 2011 y Butler, 2001), se ha demostrado la eficacia de intervenciones bajo un enfoque de género (Browes, 2015;), que reconocen las experiencias diferenciales en torno a estas y la incidencia de los roles, estereotipos e imaginarios de género tradicionales en sus deseos, expectativas, oportunidades y comportamientos (Segato, 2014; Lagarde, 2001; Herrera, 2013). Así pues, fomentar procesos que favorezcan las HSE reconociendo las asimetrías de poder y desigualdades de género, brinda herramientas para que las NNA puedan afrontar y sortear condiciones adversas, cooperar, mejorar sus aprendizajes, sentirse motivadas(os), y cumplir así sus sueños y proyectos de vida; independientemente de su género.

En línea con lo anterior, distintas investigaciones han identificado el abordar o no la incidencia del contexto social y cultural como uno de los principales factores que explican las variaciones en la efectividad de las intervenciones de educación en sexualidad (Browes, 2015; Sercor-turner et al, 2017). De acuerdo con el metaanálisis de Haberland & Rogow (2015) la educación integral en sexualidad al abordar la perspectiva en derechos y las relaciones de género, tiene una mayor probabilidad de reducir las tasas de infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados que aquellos programas sin este enfoque. Investigaciones en distintos países, sugieren

que los esfuerzos para abordar los problemas sociales subyacentes pueden dar sus frutos en múltiples resultados interrelacionados.

Por ejemplo Dupas (2011) probó de forma experimental que el Programa H, con un enfoque centrado en el género, condujo a una disminución de la violencia física entre los varones, y una reducción de las relaciones sexuales intergeneracionales; Sa et al (2021) encontraron que después de una intervención basada en derechos, desigualdades de género y competencias de pensamiento crítico, los y las estudiantes de ambos sexos mostraron conocimientos sexuales significativamente más precisos, una mayor aceptación de los cuestionamientos a los roles de género tradicionales y un mayor rechazo de la doble moral en sexualidad.

Del mismo modo, la literatura destaca la efectividad de las intervenciones centradas en un enfoque participativo en tanto (i) involucran la participación de distintos actores que interactúan y tienen incidencia en el entorno social: estudiantes, profesores, directivas, madres, padres y cuidadoras(es), líderes de la comunidad (ii) parten del contexto cultural de los distintos actores, reconocen su agencia e identifican sus intereses, creencias y necesidades particulares para el diseño y ejecución de las estrategias, (iii) facilitan su legitimidad, sostenibilidad y replicabilidad (Escobar, 2019; Secor-turner et al, 2017;).

Así pues, pese a las barreras culturales, y en contextos diversos como el rural y urbano, distintas intervenciones con este enfoque situadas en los entornos educativos han demostrado tener un impacto positivo en la apropiación de la educación en sexualidad, la disminución del embarazo adolescente y conductas de riesgo asociadas como las relaciones sexuales sin protección, y en dimensiones del relacionamiento y las competencias socioemocionales como la reducción de violencias basadas en género (Jewkes et al, 2008; Bermúdez, 2018).

3. Datos y métodos

El diseño metodológico de esta investigación es mixto de tipo concurrente con triangulación de datos cuantitativos y cualitativos que se integran mediante una estrategia analítica previamente definida (Creswell, 2008). Para Creswell (2008) un estudio mixto concurrente con triangulación cuenta con cuatro características: 1) recopila simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos;

- 2) busca confirmar, correlacionar o corroborar; 3) utiliza una perspectiva teórica predeterminada;
- 4) en la interpretación, busca la integración.

Es importante destacar que, en lo tocante a este proyecto, usar la IAP no es solo una herramienta metodológica, es también una postura ética frente a la producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, la investigación se construye de una manera dialógica y localizada, reconociendo a las comunidades educativas como agentes activos de la circulación de conocimiento y la transformación social –no como abstractos pasivos de intervención-. La investigación-acción-participativa permite articular la reflexión y la acción como un proceso continuo, en el que los hallazgos emergen de las experiencias colectivas, la lectura crítica de los contextos cuestionando imaginarios sociales y acervos culturales –ambos conceptos que se verán en posteriores capítulos-, y de la problematización de las realidades que atraviesan las trayectorias educativas de las niñas, niños y adolescentes. Con este panorama, el conocimiento que circula y se construye no se orienta solamente a la comprensión del fenómeno, sino a la generación de cambios concretos y sostenibles, fortaleciendo las capacidades locales, promoviendo la agencia comunitaria y favoreciendo la apropiación social de las estrategias de aprendizaje.

Este estudio, se desarrolló a través de 3 fases: (1) diagnóstico participativo de las barreras del entorno, las necesidades de las niñas y adolescentes, las capacidades instaladas en los colegios, las fortalezas y las dificultades de las comunidades educativas rurales de Bahía Solano frente a la educación integral en sexualidad, así como de las expectativas educativas de las NNA; (2) diseño colaborativo e implementación participativa de experimentos e iniciativas pedagógicas para el fortalecimiento de la ESI, competencias socioemocionales y de los proyectos de vida de las niñas, niños y adolescentes.; y (3) evaluación, sistematización y análisis de la estrategia de comunidades de aprendizaje, la sostenibilidad y replica de las propuestas y el fortalecimiento de capacidades en las instituciones educativas para abordar educación integral en sexualidad.

1. Diagnóstico:

Para alcanzar el objetivo específico 1 se realizará un diagnóstico cuantitativo y cualitativo basado en las siguientes actividades:

Actividad 1. Revisión documental y de antecedentes: se realizará una revisión documental exhaustiva que permita mapear las experiencias de educación integral en sexualidad y para el fortalecimiento de los proyectos de vida de la NNA innovadoras, así como las herramientas metodológicas que se han implementado, los resultados a los que han llegado y los procesos de formación comunitarios que se han adelantado en los últimos años.

Actividad 2. Aplicación de encuestas diagnósticas: Se aplicará un instrumento cuantitativo a docentes y estudiantes de básica secundaria construido con base en el Diseño Centrado en Evidencias (DCE) para identificar las habilidades, valores, saberes y actitudes sobre los aspectos emocionales, biológicos, cognitivos, sociales y culturales de la sexualidad y el ejercicio de los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos. Adicionalmente, se aplicarán los cuestionarios auxiliares en habilidades socioemocionales de la Estrategia Evaluar para Avanzar del MEN y el Icfes a las y los estudiantes de 8^a a 11 grado. Las encuestas se aplicarán en lápiz y papel a inicio y final del proyecto a todos los establecimientos educativos rurales del municipio de Bahía Solano.

Actividad 3. Profundización en las experiencias de las comunidades educativas:

1. Para identificar la experticia académica y comunitaria se llevarán a cabo mesas de trabajo con organizaciones y personas que han implementado estrategias de EIS innovadoras, sostenibles y efectivas en particular en el Pacífico Colombiano.
2. Para indagar por las experiencias de las y los estudiantes se aplicarán las siguientes técnicas:
 - (A) Técnicas proyectivas para indagar por las expectativas, fortalezas y debilidades para el cumplimiento de sus sueños de vida.

Las técnicas proyectivas consisten en proveer estímulos ambiguos para producir asociaciones libres y revelar creencias, actitudes y motivaciones que pueden resultar difíciles de articular verbalmente. Sus ventajas radican en ayudar a trascender posibles

barreras en la comunicación, disminuir la deseabilidad social en las respuestas y en no requerir de altos niveles de escolaridad en los participantes (Kassarjian, 1974).

Viñetas proyectivas: esta técnica tiene como fin que las NNA completen una historia a través de dibujos y/o verbalmente. Las adolescentes reciben una hoja con dos viñetas acompañadas de sus respectivas imágenes: 1) María no quiere ir a la escuela hoy... 2) Juan sale de la casa tranquilo y motivado para ir al colegio 3) Andrea se gradúa del colegio cómo se ve en dos años. Ellas(os) completarán la historia a través de dibujos que ilustren cómo es el colegio del personaje y qué le pasa a cada personaje cuando asiste a este.

(B) Cartografías socio-emocionales y mapas de empatía para indagar por sus percepciones sobre la sexualidad y el entorno y sus interacciones sociales en las comunidades educativas al respecto.

Se entiende la cartografía social como una metodología participativa y colaborativa de investigación que invita a la reflexión, organización y acción alrededor de un espacio físico y social específico. Como metodología de trabajo en campo y como herramienta de investigación, se concibe a la cartografía social como una técnica dialógica (Fals Borda 1987) que permite proponer, desde una perspectiva transdisciplinaria, preguntas y perspectivas críticas en este caso sobre la educación integral en sexualidad en espacios de interacción social y aprendizaje como las instituciones educativas, la familia y la comunidad (p. 56). A su vez, esta técnica de cartografía social permitirá reconocer e incorporar en la investigación los intereses y las posiciones (también políticas) de la comunidad (), a través de representaciones gráficas.

3. Para identificar las experiencias docentes y profundizar en el contexto de cada institución se realizarán Grupos focales con las y los docentes y revisiones a los Planes de Mejoramiento Institucional de los 3 establecimientos educativos para identificar la

incorporación pedagógica de la EIS al currículo institucional (las herramientas pedagógicas, materiales, responsables, evaluaciones, entre otras)

4. Finalmente, se desarrollarán Grupos focales con las madres, padres y cuidadoras(es) para el reconocimiento cultural sobre el tema e identificar sus percepciones e imaginarios sobre la EIS y sus beneficios para las NNA y sus trayectorias educativas a partir de sus propias experiencias de vida.

Todos los instrumentos fueron implementados con previa firma del consentimiento informado en el que se presentó el propósito de la investigación, se solicitó autorización para la sistematización y análisis de la información recolectada; uso de registro audiovisual de las diferentes actividades del proyecto.

Actividad 4. Procesamiento, triangulación y análisis de datos: La información obtenida a partir de las distintas técnicas se transcribirá, procesará, triangulará y analizará con el apoyo de softwares para el análisis de datos cuantitativos (Stata) y de datos cualitativas (Nvivo). Bajo un enfoque de teoría fundamentada, la triangulación de datos permitirá realizar un análisis categorial, como primer nivel analítico, para luego abordar un segundo nivel de análisis: el análisis comparado de contenidos. Este permite: 1) la descripción de los elementos y las relaciones entre estos; 2) la definición de categorías más abarcadoras que sintetizan los sistemas de sentido en los que emergen las percepciones e imaginarios colectivos de la población abordada.

La información recolectada y la triangulación de las perspectivas de los actores permitirá la elaboración de un panorama donde se evidencien las buenas prácticas previas en los colegios participantes, las condiciones del contexto que favorecen la protección de las trayectorias de niñas y adolescentes, las expectativas de la comunidad educativa, limitaciones y problemáticas del desarrollo afectivo y sexual de las niñas y adolescentes en las zonas rurales del municipio.

2. Diseño e implementación de una comunidad de aprendizaje como estrategia pedagógica con base en una teoría de cambio:

Las comunidades de aprendizaje y práctica son grupos de “personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” (Wenger, 1998). Lo que se propone es el fortalecimiento de la práctica a partir de la interacción con otros, esto, promueve el aprendizaje y la posibilidad de compartir experiencias y aprender de las de otros para generar conocimiento. De esta manera, el aprendizaje generado es aplicable en la práctica, y a su vez, las lecciones aprendidas de la práctica alimentan el conocimiento de la comunidad en beneficio de todos sus integrantes. Algo característico de las comunidades de aprendizaje es que se desarrolla un trabajo colaborativo para reflexionar sobre un fenómeno, examinar los factores asociados al problema o tema de interés y emprender acciones que generen cambios y fortalezca la práctica y aprendizaje de la comunidad(McLaughlin y Talbert, 2006).

Tomando como referente la Espiral de Liderazgo Consciente para Equipos (ELCE) (Careaga y Hernández, 2018; Heifetz y Linsky, 2014) se diseñará e implementará en conjunto con las comunidades una estrategia pedagógica basada en la construcción colectiva y en la transferencia de saberes y capacidades en EIS y para el fortalecimiento de los proyectos de vida con el mejoramiento de las HSE como eje transversal. Así pues, se organizarán equipos de trabajo multiactor de los grados de octavo a once en cada colegio, con quienes se trabajarán técnicas participativas para la priorización de necesidades y la construcción e implementación de una iniciativa de EIS en donde se fortalezcan las competencias socioemocionales, la motivación y los proyectos de vida de las niñas y adolescentes de los colegios; y se propongan estrategias para garantizar su permanencia en el sistema educativo.

Para ello, con base en los resultados de la primera fase los diferentes equipos multiactor de cada institución educativa: (1) Identificaron y priorizaron una aspiración importante para el grupo; (2) Visualizaron y proyectaron cómo se vería la situación si logran esa aspiración; (3) Identificaron los desafíos técnicos y los desafíos adaptativos y los recursos que tendrían para superar la brecha entre la realidad que observan y su aspiración; (4) Analizaron la historia del tema en el territorio; (5) Diseñaron los experimentos pedagógicos y (6) ejecutaron las iniciativas. Para lo anterior, se emplearon metodologías ágiles basadas en design thinking y técnicas de la Investigación-Acción-Participativa (IAP) para el diagnóstico participativo y la toma de decisiones comunitarias, como,

por ejemplo: lluvias de ideas, árbol de problemas, sociodramas, sociogramas o mapas de relaciones, líneas de tiempo, técnica de las nueve cuestiones (qué, por qué, para qué, para quiénes, dónde, cómo, cuándo, con qué, cuánto).

La iniciativa se diseñará, implementará con una socialización y retroalimentación permanente en la comunidad de aprendizaje. La construcción e implementación de las iniciativas se desarrollarán por parte de los docentes participantes de acuerdo al foco particular que quieran darle, la comunidad de aprendizaje servirá como laboratorio para el pilotaje y retroalimentación previa a la implementación en los colegios. Las iniciativas pueden ser de prácticas pedagógicas en el aula (Ej. Rupturas de estereotipos en las interacciones y participación en el aula (ej: creaciones y actividades artísticas para la sensibilización y ruptura de creencias o estereotipos), formación específica en sexualidad integral, ejercicios para proyección de aspiraciones y expectativas) o de gestión escolar (procesos de acogida, alertas tempranas de abandono escolar, retorno a la escuela, atención a embarazo temprano, etc.) y serán construidas de manera que puedan socializadas, adaptadas y rápidamente implementadas por otros docentes.

Es la sistematización de la iniciativa desde su planeación, lo que permitirá que sea socializada y acogida en el consejo académico de cada colegio, para proyectar una sostenibilidad posterior al acompañamiento y para ello se vinculará a los directivos docentes de cada colegio participante en los espacios de socialización que se realicen con las comunidades de aprendizaje.

3. Evaluación de la comunidad de aprendizaje, análisis de resultados y divulgación:

Se realizarán actividades de: (i) Socialización de las experiencias, resultados de las iniciativas, consolidación de hallazgos y lecciones aprendidas entre los equipos de colegios participantes en un evento de intercambio, y (ii) aplicación del instrumento de medición en EIS y cuestionarios auxiliares en habilidades socioemocionales utilizados en la fase de diagnóstico, para evidenciar cambios y el resultado de la estrategia.

En esta última fase, para alcanzar el objetivo específico 3 se adelantarán las siguientes actividades:

Actividad 1. Socialización de las experiencias y resultados de las iniciativas de la comunidad de aprendizaje: La ELCE culmina con (7) la reflexión sobre los resultados, la evaluación del progreso y la consolidación de hallazgos y lecciones aprendidas entre los equipos de colegios participantes en un evento de intercambio. Para ello, mediante técnicas participativas (ie metodología de café del mundo y sus variaciones) cada equipo consolidará su experiencia y la socializará con los demás equipos de la institución. Posteriormente, se organizará un evento para el intercambio de experiencias y resultados entre las 3 instituciones educativas rurales de Bahía Solano. Toda la experiencia se sistematizará y analizará en la actividad siguiente como parte de la evaluación del proyecto.

Actividad 2. Aplicación postest de los instrumentos cuantitativos de línea base utilizados en la fase de diagnóstico, análisis de resultados para evidenciar cambios y los resultados de la estrategia y validación.

La información obtenida a partir de los distintos instrumentos implementados para el monitoreo y evaluación de la estrategia se procesará, triangulará y analizará con el apoyo de softwares para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis de la información se empleará el enfoque de teoría fundamentada, teniendo en cuenta que esta metodología permite partir de los patrones y categorías emergentes de la información recolectada para consolidar los hallazgos y conclusiones. Es así como, la codificación de la información se llevará a cabo en tres niveles: codificación abierta (identificación de conceptos), axial (organización de conceptos en categorías) y selectiva (desarrollo de la teoría). Los resultados del análisis se discutirán y validarán con las comunidades educativas y se condensarán en un informe final y en productos de apropiación social del conocimiento que permitan la trasferencia a las comunidades y motiven la sostenibilidad de las iniciativas implementadas (ie:serie de piezas comunicativas audiovisuales).

4. Resultados

4.1 Resultados del diagnóstico

4.1.1 Diagnóstico estudiantes

Los resultados de los instrumentos cuantitativos y cualitativos aplicados permitieron analizar que las(os) estudiantes identifican en su entorno múltiples situaciones asociadas a violencias basadas en género y limitaciones en la apropiación y goce efectivo de sus derechos sexuales y reproductivos.

En primer lugar, en relación con las concepciones sobre la Educación Integral en Sexualidad se identificó que en las instituciones educativas se ha abordado la ESI principalmente a través de proyectos de externos y de manera transversal a algunas asignaturas como ética, pero no como una materia formal. Es así como, para la mayoría de las(os) estudiantes la educación en sexualidad ha estado presente en conversaciones y espacios de diálogo de carácter informal y mediados por la confianza con docentes y pares. Se identificó por ejemplo que los temas relacionados con el ejercicio de la sexualidad surgen en el marco de situaciones en la comunidad, principalmente asociadas a violencias basadas en género y agresiones. Al respecto un estudiante comentó: “Uno escucha, por lo menos en mi casa, 'mire que a tal niña le pasó esto', entonces ya empiezan a aconsejarlo”.

Asimismo, las(os) estudiantes asocian con la ESI diferentes dimensiones que trascienden el enfoque biológico de la educación en sexualidad tradicional, y se relacionan con la comprensión de aspectos sociales, culturales y psicológicos de la sexualidad. Es así como, se mencionaron situaciones del entorno relacionadas con aspectos como el consentimiento, el respeto y la fidelidad en las relaciones de pareja, y la diversidad sexual. Al respecto, mediante los

instrumentos cuantitativos se identificó que los estudiantes demostraron un menor reconocimiento de la interacción entre factores biológicos, sociales y psicológicos en la reproducción humana, que sus compañeras (dato).

Por otra parte, no se identificó ninguna mención al placer corporal, el disfrute o la sexualidad como una experiencia positiva y enriquecedora en sí misma. El discurso se caracterizó por las nociones de riesgo, conflicto, la moral y la gestión relacional. Esto se evidenció en que hubo afirmaciones frecuentes relacionadas con juicios morales sobre las decisiones sexuales y relaciones de los demás, en especial de las mujeres; y varias afirmaciones relacionadas con la infidelidad o los ‘cachos’ como un tema central y conflictivo. Por su parte, el derecho a elegir surgió de manera incipiente y en contextos específicos. Así, por ejemplo, mediante el instrumento de cartografía social surgió un debate sobre las relaciones abiertas y un atisbo de entender que existen diferentes formas de vivir la sexualidad.

También, entre el estudiantado de las diferentes instituciones se reconoció la ESI como una responsabilidad compartida entre las familias, cuerpo docente, pares y actores de la comunidad como los consejos comunitarios. Los pares surgieron como los confidentes primarios para hablar de sexualidad, y con quienes se sienten más tranquilas(os) para hablar del tema, pues con ellas(os) se puede “hablar normalmente”. También, en algunos casos se mencionó a la familia, en particular a las madres, como el actor al que más de acude para abordar estos temas. Sin embargo, en el caso de las(os) estudiantes indígenas se comentó que estos no son temas tratados en los hogares. En el caso de las instituciones educativas, se mencionó que si bien ha sido un escenario en el que se ha abordado la sexualidad, ellas(os) identifican contradicciones, pues se han presentado situaciones en las que juzgan a las estudiantes por sus relaciones sentimentales o embarazos tempranos –

expresado incluso en restricciones para su asistencia al colegio –. Algunas(os) estudiantes manifestaron no sentirse cómodos abordando el tema con adultos. Una muestra de ello es que algunas estudiantes manifestaron acudir a la inteligencia artificial para resolver inquietudes, develando desconfianza o incomodidad para abordar el tema con adultos.

Ahora bien, en relación con la construcción social del género y las normas de género binarias las(os) estudiantes expresaron identificar diferentes situaciones asociadas a los mandatos de la masculinidad hegemónica y sus consecuencias. De manera que, se hizo mención de juicios diferenciados sobre el ejercicio de la sexualidad, expresando que mientras las infidelidades y múltiples parejas en los chicos está normalizado, en el caso de las mujeres se juzga con severidad el tener varios novios. También, se hizo alusión a la represión emocional que se inculca en los hombres en los distintos espacios de socialización, como lo expresó un estudiante al preguntarles si alguna vez les habían dicho que los hombres son menos sensibles y no lloran: “Sí, en el colegio. En la cancha, en el parque. Mejor dicho, todo el mundo. Los compañeros”. Asimismo, otro reflejo de la interiorización de los roles de género se expresó en la práctica de los deportes y la apropiación de espacios como la cancha, pues la mayoría de estudiantes expresaron que son los hombres quienes principalmente ocupan las canchas, y las estudiantes manifestaron que en muchas ocasiones los hombres no las incluían en los juegos deportivos y que intencionalmente jugaban brusco para desincentivar su participación.

Relacionado con lo anterior, fueron muy frecuentes las menciones a opresiones de género e ideas sexistas, como la carga desigual del trabajo doméstico y de cuidados, así como la objetivización de las mujeres. Es así como, fueron usuales las expresiones que indicaron que las mujeres (madres e hijas) asumen mayoritariamente las tareas de cuidado no remunerado, mientras

que a los hombres e hijos varones se les asigna un rol privilegiado, manifestado en prácticas como servirles la comida primero y en mayores cantidades. También, las estudiantes reconocieron la objetivización sexual de la que son víctimas, y reconocieron el acoso sexual callejero como una experiencia generalizada y de género, pues recalcaron a sus compañeros que esta es una violencia que los hombres no sufren. En sus palabras: “Ustedes son hombres y ustedes no sufren esa clase de acoso. Las niñas, sí, pónganse a ver desde un lado de la mujer, no desde un hombre”.

Por otra parte, en relación con el respeto a las orientaciones sexuales e identidades de género diversas, las(os) estudiantes expresaron que en las comunidades educativas se demuestra poca tolerancia hacia quienes trasgreden las normas de género binarias. Se relataron episodios en los que algunos estudiantes acosaron/ “hicieron bullying” a una estudiante que rehusó usar faldas como parte de su uniforme. De la misma manera, se identificaron algunas expresiones homofóbicas, que expresaron estereotipos sobre los hombres homosexuales. Por ejemplo, un estudiante expresó:

“No, yo a Camilo, la verdad que me ha demostrado que no es marica. No, porque él me dice: "No soy marica." No, señor. Él, él no lo demuestra. Pero cuando están en el salón: Ay, muchacho, él, él empieza a tocar la nalga”.

Este fragmento reveló que ser “marica” tiene una connotación negativa y que algunos jóvenes sienten la necesidad de “demostrar” que no lo son. De igual forma, sus compañeros usan gestos de camaradería (como tocarse las nalgas) para, irónicamente, “probar” su heterosexualidad en un acto que, desde otra perspectiva podría leerse como homoerótico, pero que en este contexto se utiliza para reafirmar la heteronormatividad.

Sin embargo, también se observó que varias(os) estudiantes cuestionan las normas de género binarias, los roles de género y los privilegios otorgados a los hombres en el marco de una estructura social patriarcal. Así, por ejemplo, algunas estudiantes expresaron explícitamente no estar de acuerdo con prácticas como las señaladas anteriormente, que soportan un trato desigual hacia las mujeres. En palabras de dos estudiantes:

“En mi casa, le digo, en mi casa tienen una mala, mala, una mala mentalidad, opino yo como mujer. Usted, usted cocina, ¿Usted va a escoger las peores o las mejores presas? ¡Las mejores! Yo no voy a comer lo peor, para que un hombre coma lo mejor. A mí pues, a mí me, a mí me sacan las mejores todos los santos días”.

“Dicen que al hombre se le tiene que servir primero, o que tiene que ser el plato más grande. ¿Por qué? ¿Por qué tiene que ser del plato más grande? No, a mí pues, si yo tengo una presa, esa es la mía”.

Lo anterior, refleja que las estudiantes interpelan estas desigualdades de género en el trato, y se cuestionan por las razones detrás de estas normas desafiando que sean “naturales” o “correctas”. Asimismo, se problematizó el acoso sexual callejero manifestado en los denominados “piropos” y la lógica patriarcal que culpa a las mujeres por su manera de vestir. Al respecto una estudiante señaló: “Pero es que ellos no lo sufren. Mire, por ejemplo, uno se viste para uno y porque esa es su forma de vestir, porque a uno le gusta. Si uno se viste así es porque uno quiere sentirse cómodo” (...). Uno sale a la calle y se siente mal, porque no le dicen cosas bonitas, pueden decir "Hey, estás muy linda, eso te queda muy bien." En cambio, comienzan a decirle comentarios malucos, que ni el caso”. De manera que, las estudiantes perciben cómo los comentarios sexistas operan como una forma de control sobre la expresión de las mujeres, reforzando normas de género restrictivas y

reproduciendo la culpabilización femenina por comportamientos que, desde una perspectiva de igualdad, deberían ser autónomos y legítimos.

4.1.2 Diagnóstico docentes y directivos docentes

El trabajo realizado en las diferentes instituciones permitió profundizar en la percepción que docentes y directivos tienen frente a los elementos de la Educación Integral en Sexualidad (EIS). Dichos elementos abarcan, entre otros; la apropiación del conocimiento sobre la EIS, la construcción social del género, el respeto por la diversidad y la orientación sexual, el rechazo a las violencias basadas en estas, el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, así como las limitaciones y avances en materia de educación integral en sexualidad. A continuación, se profundizará en estos aspectos.

Es importante señalar que la población docente participante en estas instituciones estuvo conformada por treinta y nueve (39) personas, de las cuales veintidós (22) eran mujeres y diecisiete (17) hombres. Aunque la población femenina fue mayoritaria, muchas de las interpretaciones entre ambos grupos resultaron bastante similares. Al indagar sobre el conocimiento del concepto de Educación Integral en Sexualidad (EIS), se encontró, en términos generales, que existen interpretaciones divididas: por un lado, quienes la conciben más allá de una perspectiva exclusivamente biologista y la asocian con una herramienta para la prevención y la sensibilización; en contraste, un sector aún presenta limitaciones en el abordaje de las múltiples dimensiones que la conforman, reduciéndola a ejercicios meramente orientados a la transmisión de información.

Con respecto a la construcción social del género y las normas de género, en algunas instituciones se encontró que el noventa por ciento (90%) de los docentes confunden los conceptos de identidad, género y orientación sexual. Por su parte, los análisis de desviación estándar mostraron que son las mujeres quienes tienden a acercarse de manera más positiva a una valoración de la individualidad inmersa en estos procesos. Los hombres se inclinan hacia valoraciones negativas, al no comprender esta construcción como un ejercicio individual. Algunas menciones como: “*Bueno, de género, pienso que es como su nombre lo indica y ya lo conocemos, es como el ser hombre y ser mujer*”, evidencian no solo la resistencia a reconocer formas contemporáneas de género, sino también el desconocimiento de sus transformaciones históricas, lo que acentúa las confusiones que mantienen docentes y directivos frente a estos conceptos.

En relación con lo anterior, las percepciones de docentes y directivos también permitieron analizar cómo comprenden los comportamientos culturalmente asociados a mujeres y hombres (roles de género). Si bien reconocen la existencia de estos, no necesariamente los aprueban. Algunas apreciaciones surgidas en las entrevistas reflejan que la asignación de roles determinados, particularmente a las mujeres, constituye una práctica evidentemente machista: “*Ah, porque tú eres mujer, tú tienes que hacer los oficios de la casa, tú tienes que cocinar, el hombre tiene que esperar apenas ya sentado porque él es el que trabaja, y cuando la mujer trabaja seguimos en las mismas*”. Los análisis de desviación estándar respaldan esta lectura, pues muestran que los hombres presentan un cuestionamiento más limitado respecto a los roles de género, mientras que las mujeres manifiestan una mayor disposición a problematizar y reflexionar sobre la asignación cultural e histórica de dichos comportamientos.

Respecto a la orientación y diversidad sexual, se observó que, aunque entre docentes y directivos persisten expresiones de desconocimiento y uso de descalificativos hacia las orientaciones sexuales, no se identificaron acciones directas de rechazo frente a ellas. Por el contrario, la aceptación, más que individual, se construye desde una lógica de respeto colectivo, en la que se reconoce la legitimidad de que cada persona viva y exprese libremente su sexualidad. Expresiones como “*Yo soy muy respetuoso de todo lo que se está dando*” o “*aquí no se le impide a nadie*” respaldan la idea del respeto como base del relacionamiento. Sin embargo, algunos relatos de los docentes reflejan confusión o dudas frente a estos procesos, asociándolos a cambios súbitos en las personas o a fenómenos difíciles de comprender. En línea con lo anterior, se evidenció que el noventa y dos por ciento (92%) de los docentes y directivos considera poco probable que el colegio facilite el desarrollo de una identidad de género en quienes se reconocen como transgénero. Así mismo, el cincuenta y tres por ciento (53%) manifestó que la diversidad de orientaciones sexuales es producto de cuestiones de moda.

Al indagar con los docentes y directivos sobre el reconocimiento de las violencias basadas en género, se evidenció que, a pesar de que el cincuenta y siete por ciento (57%) de la planta docente está conformada por mujeres, el cincuenta y tres por ciento (53%) del total del grupo atribuye a ellas la mayor parte de la responsabilidad en la exposición a posibles situaciones de violencia. Un ejemplo de ello es la idea, expresada por algunos, de que si una mujer se embriaga debe asumir con claridad el riesgo de ser víctima de abuso sexual.

De manera recurrente, se evidencia que, para la mayoría de los docentes y directivos son las mujeres quienes propician que se generen acciones de violencia contra ellas, afirmaciones como “*Desafortunadamente, muchas veces las mismas muchachas a veces buscan la situación*” o *Si una*

chica anda con una minifalda por la calle, ¿cómo carajos un hombre no le va a echar los piropos y cómo un atrevido no va a tocarla? No solo generan acciones de victimización secundaria a través de la culpabilización por vestir de cierta manera, sino que también, puede enviar un mensaje de normalización del acoso bajo el pretexto de provocación.

Cabe resaltar que un grupo de mujeres que hacen parte del cuerpo docentes tomó posición crítica con relación a algunas de las afirmaciones de sus pares y destacaron que no es equiparable bajo ninguna forma; los ejercicios de autonomía que se ejercen sobre el cuerpo, manifestados en formas de vestir, versus la responsabilidad que evidentemente tienen los agresores, asímismo, dejaron claro que este tipo de situaciones generan incomodidad y cansancio en ellas, por lo cual hicieron un llamado enfático a las necesidad de educación y el respeto por el valor de las personas. Algunos fragmentos que respaldan lo mencionado anteriormente son; “*Yo no estoy de acuerdo con esa apreciación porque yo soy del tipo de persona que piensa que cada quien se viste como quiere.*”, “*No porque usted salga a la calle desnuda, quiere decir que el otro tiene que ir a ultrajar o a manosear o a toquetear.*”, “*Cada quien es libre de vestir como quiera.*”.

Asimismo, se encontró que una parte de los docentes atribuye este tipo de situaciones a conductas patológicas propias de un sector minoritario de la población. Sin embargo, otros ofrecen una mirada más amplia, al reconocer que detrás de la violencia de género intervienen factores de carácter socioeconómico. Por ejemplo, señalan que habitar en viviendas con múltiples carencias estructurales y demasiado próximas entre sí representa un factor de alto riesgo. En esta misma línea, destacan que las condiciones internas de las viviendas también inciden de manera significativa en la problemática, pues en las poblaciones de Bahía Solano es común encontrar

hogares en los que no existen espacios de privacidad generando que incluso al interior de las mismas viviendas se esté expuesto ante un agresor o agresora.

Por otra parte, al indagar con los docentes en torno al ejercicio y apropiación social de los derechos sexuales y reproductivos, los análisis estadísticos reflejan que la población masculina tiende a alejarse de comprender la sexualidad más allá de cuestiones netamente asociadas al placer, mientras que las mujeres reconocen de manera positiva que la sexualidad hace parte fundamental en el ejercicio de los derechos y la autonomía. Así mismo, es de resaltar que el 46% de la población docente opina que aquellas mujeres que disfrutan del erotismo y el placer sexual son propensas a tener una mayor cantidad de parejas sexuales, lo cual deja la incógnita sobre si estas asociaciones corresponden a conductas morales femeninas valoradas de forma negativa al ser asociadas solo a las mujeres.

Frente a lo anterior, los análisis cualitativos señalan que, por parte de los docentes podría existir un doble estándar de medición respecto a la percepción de la actividad sexual pues aún se evidencia, principalmente por parte de los hombres, una asociación entre frecuencia sexual con promiscuidad. Por su parte las mujeres docentes, analizan estos señalamientos de forma crítica e incluso situando como históricamente se ha dicho que “*supuestamente si una mujer anda con el uno y con el otro, es de lo peor, pero cuando ellos andan con una y con otra son las verdaderas bestias*” dejando claro que, para ellas la cantidad de parejas o frecuencia de relacionamiento sexual está lejos de poderse entender como impulsividad o irresponsabilidad.

Finalmente, el trabajo desarrollado con los docentes de las diferentes instituciones permite reconocer que hay una gran asimetría entre la respuesta social del desarrollo de la sexualidad

femenina versus la masculina, lo que se podría traducir en una asignación de culpabilidad y opresión desproporcionada hacia las mujeres.

Frente a las Capacidades instaladas y avances en la enseñanza-aprendizaje sobre la Educación Integral en Sexualidad los docentes reconocen el valor de programas previos en EIS, como el programa "Valiente", el cual consideran que ha hecho aportes significativos a la comunidad. Estas experiencias las consideran clave para que tanto estudiantes como docentes empezaran a entender muchas cosas que antes eran consideradas "raras" o tabú. El abordaje de temas como los derechos sexuales y reproductivos y la violencia de género ha sido posible gracias a estas iniciativas externas, las cuales son reconocidas desde las instituciones educativas como de vital ayuda para sus proyectos transversales y la formación integral de los estudiantes.

Según los docentes, estos avances han generado transformaciones en el entorno escolar. Asimismo, señalan que un factor clave que ha facilitado la implementación de la EIS es la ausencia de resistencia inicial y la aceptación de las orientaciones. El enfoque utilizado, que ha ido más allá de "juzgar" a nadie, ha permitido derribar percepciones iniciales negativas que veían los proyectos de EIS como "peligrosos" o promotores de la diversidad de forma negativa. Las instituciones han demostrado tener la disponibilidad y el apoyo para ceder los espacios y atender a los equipos externos, facilitando su labor.

Uno de los logros más significativos de estas intervenciones es la creación de un ambiente de aceptación y la reducción del bullying. La implementación de experiencias previas de EIS ha contribuido a normalizar situaciones como las inclinaciones hacia el mismo sexo entre estudiantes, evitando el acoso. Esta aceptación no solo se ha dado en la comunidad estudiantil, sino que también ha habido una ausencia de barreras por parte de las familias una vez que comprendieron el

propósito de las orientaciones, lo cual demuestra el potencial de desafiar y transformar percepciones arraigadas históricamente.

Respecto a las limitaciones y oportunidades de mejora para la Enseñanza en la Educación Integral en Sexualidad, una limitación crítica señalada por los docentes es la dificultad muchas veces por parte de ellos mismos en el abordaje de temas relacionados a esta. Existe un reconocimiento explícito de que "*muchas veces todos los docentes no tenemos como esa facilidad de llegarle a los estudiantes en esos temas*". Esta falta de preparación docente tiene una implicación directa en la efectividad y la sostenibilidad de la EIS, ya que la responsabilidad recae a menudo en proyectos externos. Además, se menciona la existencia de un protocolo de prevención y atención de violencias en el manual de convivencia, pero "*no se hace mayor profundización sobre este*", lo que sugiere una oportunidad para fortalecer la capacitación interna y la aplicación de herramientas institucionales existentes.

Un elemento de vital importancia a señalar es la falta de continuidad y sostenibilidad en los programas pues los docentes lo consideran como la principal limitación y una gran oportunidad de mejora. La discontinuidad tiene un impacto negativo evidente, con proyectos que duran un año y luego se acaban afectando la formación de conciencia a largo plazo. Aunque hay un sentimiento de importancia y de ayuda por parte de la EIS y se observa un descenso en el índice de embarazos a temprana edad, el desinterés inicial y la complejidad de influir en una cultura que no se transforma de forma inmediata, consideran estos actores que requiere estrategias a largo plazo.

En conclusión, los docentes manifiestan la necesidad de asegurar constancia y mayor continuidad en los programas, pues consideran que la experiencia indica que "*entre más constante se sea enseñándoles y diciéndoles a los estudiantes sobre todas sobre todas estas cosas es mucho*

mejor, mucho mejor, más conciencia se va creando". En este sentido, la intermitencia, disminuye el impacto. Por lo tanto, para ellos la clave para consolidar la EIS es pasar de intervenciones puntuales a una estrategia de sostenibilidad institucional que garantice la formación continua y el acompañamiento constante, asegurando que los avances logrados no se desvanezcan.

4.1.3 Diagnóstico familias

Las herramientas de investigación permitieron sacar *en blanco* algunos elementos clave para determinar cómo es entendido y cómo se materializa el concepto de Educación Sexual Integral en el entorno familiar y, a la vez, en los entornos sociales de los niños y niñas que han participado en el proyecto.

En primera medida, el concepto de Educación Sexual Integral, para las familias, ha resultado de importancia prima en lo que se refiere al relacionamiento social y la construcción individual del sujeto a través de dichos relacionamientos. En palabras cortas: **“la construcción del yo a través del relacionamiento con el otro”**. Las familias lo manifestaron de esta forma en los grupos focales:

“Es como prevenir el tema de niños y adolescentes en el tema sexual, cómo se comporta [...] dentro de la comunidad.”

“La sexualidad es la formación integral del ser humano como tal y la sexualidad y sexo si es tener relaciones sexuales.”

En este punto se dejan claros dos aspectos: 1, el primer reflejo es pensar en la Educación Sexual Integral como una herramienta de **prevención**; y 2, una línea divisoria muy difusa frente a conceptos como sexo, sexualidad y Educación Sexual. Sin embargo, se reconocen estos elementos como determinantes en la construcción social, imaginarios colectivos y modelos de construcción individual de los sujetos.

En este mismo sentido, las familias extrapolan la Educación Sexual Integral a factores socioemocionales que, de nueva cuenta tienen entera injerencia en su relacionamiento social. Para este caso, nuevamente se dispone en primera plana la prevención y la protección de los y las estudiantes:

“A veces no concientizamos a las niñas y niños a temprana edad sobre las consecuencias. No únicamente un embarazo, también enfermedades.”

“No sabía nada de cómo planificar, hasta ahora no sé qué es tocar un condón. Entonces yo digo que sería bueno que hablaran.”

“Sería bueno que tocaran el tema en el colegio porque hay padres que no tienen la confianza para hablar con sus hijos.”

En estos fragmentos dejan claras tanto las expectativas sociales como las educativas, apostando por cambios a corto plazo intentando solventar algunas *fallas* como la falta de confianza familiar o el fenómeno de Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS). +

Siguiendo esta misma línea, el en las familias persisten confusiones entre los conceptos de género, sexo u orientación sexual. Los padres, madres y cuidadores lo expresan de la siguiente manera:

“Comúnmente conocemos que el género es masculino o femenino, pero yo creo que el género depende de cada persona, de su personalidad.”

“Eso se ha fomentado por la mala educación o por cosas hormonales, creo yo. Es algo más emocional o del cuerpo.”

“Antes no se hablaba de eso por los tabúes. Ahora algunas personas han salido del clóset, pero esto existe desde hace mucho tiempo.”

“En la adolescencia muchos imitan al grupo. Algunos todavía no saben bien a qué comunidad pertenecen o cómo definir su género.”

Teniendo en cuenta las intervenciones anteriores, se reconoce una concepción dual de los géneros, sin embargo, se debe destacar una apertura hacia una forma más diversa en lo que se refiere a la conformación y manifestación del concepto. Por otra parte, para las familias se asume

que la definición personal de la orientación sexual o de su género puede depender de la imitación del grupo o, en todo caso, de la aceptación en un núcleo social.

Este último elemento se hace especialmente relevante, puesto que asume que los sujetos no tienen una concepción fuera de la heterosexualidad de forma intrínseca, espontánea o individualizada; más bien, se hace como una cuestión de *moda*, y se erige, como ya fue dicho, en un detonante de aceptación social y está desconectado de las trascendencias personales, sentimentales o de realización de los y las estudiantes.

Precisamente, continuando las categorías de análisis, el género y los roles de género fueron varios de los elementos en los que los padres enfatizaron durante la aplicación de las herramientas de diagnóstico. En este sentido, vale la pena disponer las siguientes dos intervenciones:

“Las mujeres son mejores para la crianza de los hijos porque tienen instinto maternal.”

“Hay veces hay hombres que cuidan mejor a sus hijos que las propias mujeres, pero son muy poquitos, pero sí lo saben. Pero el problema de crianza maternal, ellos, no los engañemos. Ese es para sus mujeres.”

En este sentido, hay que disponer que para las familias aún existen algunas tareas *naturalmente* femeninas, o por decirlo de alguna manera, *propias del rol materno*. Este elemento históricamente ha sido culturalmente reproducido y acentuado socialmente en la segunda mitad del siglo XX, aduciendo frases biologicistas en uno y otro sentido. Estas pueden verse en afirmaciones del tipo *madre no hay sino una* o *el instinto maternal*, por un lado; por otro, *los hombres no lloran, esos no son juegos de hombres, sea hombrecito* entre muchas otras más.

Ahora, debe ser tenida en cuenta, en la segunda afirmación cómo hay una aseveración de exaltación frente a un hombre cuidando a sus hijos, sin embargo, se hace inmediatamente una comparación, nuevamente *biologicista*, al decir “mejor que las propias mujeres”, como si el hombre estuviese haciendo algo perteneciente por autonomía al rol femenino y fuera sorpresivo hacerlo *tan bien* como una madre.

A esto, se debe sumar que, aunque haya hombres dispuestos y de buena gana sienten que hacer estas tareas no significa ninguna forma de vulneración a su rol social -se destaca la

intervención “*Porque los dos oficios son compartidos... no solo que el hombre tiene que traer el dinero.*” - asegurar que la crianza es un rol exclusivamente materno devuelve la argumentación hacia un resultado particular en los roles *tradicionales* de género.

Con esta información recolectada alrededor de dos aspectos importantes del género, por un lado, las formas de sentir, pensar e interactuar alrededor de la diversidad de género; y por otro lado, los roles del género como hechos adquiridos, manifestaciones naturales o fundamentos cambiantes de lo que Berger y Luckman (1966) llamarían *el rol social*, es posible aterrizar en otra categoría de análisis: el reconocimiento de las Violencias Basadas en Género (VBG).

En primera medida, hay una valoración de afinidad sobre *el piropo*. Mientras muchas mujeres valoran esto como algo incómodo y que transgrede su integridad, esto se aplica específicamente a quien diga esto no sea de su agrado o no haya ninguna forma de afinidad frente a quien emita esta comunicación. Así lo expresan las mujeres participantes:

“A uno si el hombre le agrada, le gusta [...] Pero si no le gusta a uno: ‘Repítame. Eso ya es ser atrevido, no te vas a confiar’.”

“Es algo muy desagradable. Porque a uno como mujer, si un hombre no le agrada, no le va a gustar que le eche piropos.”

El diagnóstico muestra que si bien hay incomodidad por parte de las mujeres, no hay un reconocimiento intrínseco de este hecho como una manifestación de violencia -aunque a las claras lo es-. Varios de los participantes aseguraron que este hecho se ha naturalizado y casi es un ornamento natural de la cotidianidad de los sujetos que habitan el territorio.

Incluso hay quienes, debido a entornos familiares en donde cualquier tipo de halago en está ausente, tienen una valoración positiva de este fenómeno aduciendo incrementa el autoestima y su relación con la corporalidad: *“A mí me lo sube, porque en la casa no me dicen, ‘Estás bonita’ [...]”*

Lo anterior transforma llamativamente un mismo fenómeno de violencia en un ejercicio en el que el sujeto violentado puede tener lecturas ambivalentes: en primera medida, hay una transgresión debido a que la persona emisora no tiene ningún tipo de afinidad o agrado frente a quien recibe el mensaje; en segunda instancia, una percepción positiva por parte de la persona

agredida, debido a que existe la posibilidad de que dicha simpatía o atracción sí exista; y el último factor, tanto si atracción está o no está, el *piropo* apunta a una forma en la que se sube el autoestima.

Sistematizados estos hallazgos, se procedió a preguntar por otras formas de Violencia Basada en Género, y para este caso, se hará *zoom* sobre la violación. En este punto las personas participantes mostraron una deconstrucción muy minuciosa frente a las causas de estos episodios, tienen claro que la víctima no provoca el hecho violento:

“Por ejemplo, que ella vio una faldita corta, algo vocativo que provoca, ese hombre no tiene derecho de violarla porque no debe respetar.”

“¿Por qué violan a una niña de dos, tres o cuatro años? No es por cómo se visten. Es por falta de respeto y conciencia.”

“No todas las que han sido violadas andan provocando, eso no es así.”

“La forma de vestir de una mujer no justifica una agresión”.

Las percepciones anteriores muestran que hay una percepción clara frente a no revictimizar a las personas que pasan por un episodio de violación. Sumado a esto, y junto con esta perspectiva, también subyace intrínsecamente la idea de que los únicos sujetos que propician el acto de violación son hombres, en este sentido, otros casos en los que las mujeres puedan abusar sexualmente o propicien Violencias Basadas en Género quedan eminentemente invisibilizadas.

Luego de haber trasegado por todas estas categorías de análisis, los padres, las madres y los(as) cuidadores(as) encuentran en que los proyectos sobre Educación Sexual Integral se hacen necesarios en tres niveles: 1, ayudan a la prevención de embarazos que puedan dificultar las trayectorias educativas de los jóvenes y al control de Enfermedades de Transmisión Sexual; 2, propician espacios de reconocimiento para evitar formas de violencias basadas en género; y 3, ayuda a la cohesión multinivel (directivos, docentes, familias y estudiantes) en pro de una construcción individual de los sujetos más sólida que propenda por funcionamiento colectivo mucho más sólido.

4.2 Resultados comunidad de aprendizaje

Basados en los hallazgos obtenidos en estas unidades de análisis, por cada institución se llevaron a cabo comunidades de aprendizaje. Esta es una estrategia compuesta conceptualmente de tres elementos: 1, la participación de actores involucrados en una misma fenomenología social, para este caso, estudiantes; padres, madres y cuidadores(as); docentes y directivos docentes; 2, la colaboración mutua de estos actores; y 3, su sostenibilidad autónoma. El objetivo fáctico de esta metodología de investigación con componente activo-participativo es reflexionar, construir y transformar colectivamente la realidad de educativa y de trayectoria de vida en los y las estudiantes del territorio.

Si se hace una vista esencial a este tipo de método, este se basa en la idea de que el aprendizaje es un hecho que tiene dos dimensiones: una colectiva, en la que el intercambio de saberes, experiencias, creación conjunta de soluciones y reflexiones grupales, sofistican y profundizan procesos de aprendizaje; y otra individual, en el que el sujeto apropiá, filtra y aplica los conocimientos adquiridos en sus entornos particulares. Entendiendo esto, entonces, la comunidad de aprendizaje desestructura la linealidad del proceso educativo convencional (profesor-alumno) y, con esto, crea procesos en los que son los docentes quienes aprenden de los estudiantes o los padres investigan fenómenos de la juventud del territorio. Así, la comunidad misma se convierte en un espacio -un *no lugar* (Augé, 1992)- de construcción de conocimiento permanente.

Tal como se pudo evidenciar en los hallazgos de diagnóstico, la Educación Sexual Integral no es un campo de investigación estático. Este tiene variaciones que no se dan solo entre sujetos sino también por líneas de tiempo en el mismo sujeto, es decir, una misma persona puede tener perspectivas distintas de este tópico en estadios distintos de su vida o, de manera extrapolada, dos sujetos de la misma edad ubicados en generaciones distintas pueden tener perspectivas diferentes de su corporalidad, su sexualidad y sus procesos formativos frente a ambas cosas. En este sentido, las comunidades de aprendizaje no son elementos pétreos, más bien, son evolutivos y se enfocan en una identificación de problemáticas que guían la formulación de acciones y la creación conjunta de acciones resolutivas.

Las comunidades de aprendizaje, como una forma de transformación social, se desarrolló en cada institución de la siguiente manera:

Institución Educativa Agrícola de El Valle

Grado 8 – Grabación de videos sobre Violencias Basadas en Género (VBG) y prevención del embarazo a temprana edad

Esta actividad no solo funcionó como una forma de concurrencia para las perspectivas de la violencia sino, también, para el reconocimiento de violencias que no eran asumidas de esa manera, de hecho, eran naturalizadas y hasta bien recibidas (como el piropo). Realizar piezas audiovisuales se transformó en una herramienta pedagógica para profundizar en la reflexión crítica y la verbalización de problemáticas del territorio.

La realización de estos videos mostró intervenciones relevantes en dos frentes: el primero, balance de violencias reconocidas y no reconocidas en clave de sus cotidianidades; 2, creencias en mitos o historias populares frente al embarazo, la interrupción del mismo y una apropiación activa de sus derechos sexuales y reproductivos.

Sumado a lo anterior, la conformación de roles actuados en la creación de los videos incrementó procesos de empatía entre los estudiantes. De la misma manera, impartir algunos papeles de liderazgo ayudó a generar actitudes más activas frente al autocuidado y las habilidades socioemocionales atadas a este proceso.

Grado 9 - Baile “Un marido malo”

Esta actividad va dirigida puntualmente a procesos culturales. En este sentido es perentorio hacer una definición básica de cultura:

“El pantano conceptual a que puede conducir el estilo pot-au-feu tyloriano de teorizar sobre la cultura resulta palpable en lo que todavía es una de las mejores introducciones generales

a la antropología, Mirrorfor Man de Clyde Kluckhohn. En unas veintisiete páginas de su capítulo sobre el concepto de cultura, Kluckhohn se las ingenia para definir la cultura como: 1) "el modo total de vida de un pueblo"; 2) "el legado social que el individuo adquiere de su grupo"; 3) "una manera de pensar, sentir y creer"; 4) "una abstracción de la conducta"; 5) "una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas"; 6) "un depósito de saber almacenado"; 7) "una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados"; 8) "conducta aprendida"; 9) "un mecanismo de regulación normativo de la conducta"; 10) "una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres"; 11) "un precipitado de historia"" (Geertz, 1973[2003], p. 20)

Entendiendo entonces este concepto a través de este nodo conceptual, puntualizando que la cultura es la forma de sentir, pensar y actuar, que deviene en una conducta, compone el modo total de vida y además se proyecta al futuro usando un acervo de conocimiento, esta actividad adelantó procesos importantes de reflexión sobre el machismo y modelos culturales de pareja masculina y femenina.

En este precepto, resulta de especial relevancia entender que reconfigurar los machismos, el reconocimiento de violencias y la construcción de la pareja, cuestiona estereotipos de género que están presentes en la cultura general del territorio y ayuda a la identificación de mensajes problemáticos que han propiciado interiorizaciones culturales de la violencia.

Otro de los nodos que fue analizado por estudiantes y docentes fue la desigualdad en las relaciones, abriendo la discusión a que existen muchos tipos de violencia invisibilizada -simbólica, económica, psicológica, etc.- que deben no solo ser visibilizados sino también académicamente difundidos para su correcta prevención.

Este espacio, a su vez, permitió que las y los estudiantes vieran el arte como una espacio para la educación y la transformación cultural enfocado en la apropiación de los derechos sexuales y reproductivos.

Grado 10 – Torneo “Eliminando el machismo”

El torneo de fútbol “Eliminando el machismo” fue un evento en el que se pueden evidenciar prácticas comunitarias en uno de los eventos más naturales para el ser humano: el juego; concepto en el que vale la pena detenerse para entender la profundidad de esta herramienta de aprendizaje:

Siguiendo al autor Edgar Morin (2001) el juego es una actividad humana que no se circunscribe a una forma utilitaria o productiva. Es más bien un espacio en donde las se suspenden las cotidianidades y se ponen en negociación, reglas y roles formas de interacción simbólica (p. 203). Además, el autor dispone que este tipo de forma de concurrencia colectiva dispone elementos que evidencian la complejidad que se tiene en la condición de seres humanos, puesto que combina la biología, cultura, emoción e interacción propia de la especie.

De acuerdo con este mismo autor, el juego es una actividad seria y, a su vez, no lo es. Es técnicamente una paradoja sociológica que, lejos de ser una desventaja, potencia su alcance educativo puesto que, si bien el juego no pretende integrarse a dinámicas utilitarias, si pone en tensión y negociación interacciones afectivas, colectivas, colaborativas y cognitivas (Morin, 1973, p. 176). En este sentido, los participantes del juego al tener convenciones sociales, reglas, roles y estrategias aplicables en el marco del hecho lúdico, crean un microcosmos en el que se facilita la circulación de conocimiento y la comprensión de dimensiones más complejas del desarrollo humano (Morin, 1977 [2004], p. 76).

Una vez definido el concepto del juego, el torneo “Eliminando el machismo” fue el elemento que permitió a los y las estudiantes identificar conductas machistas interiorizadas y normalizadas. A su vez, este formato permitió explorar nuevas formas de trabajo en equipo en los que incluso sus propias experiencias biográficas podían ser reconfiguradas.

Este ejercicio resultó ser una estrategia replicable en las que los estudiantes se enfrentan a situaciones problemáticas que los instan a resolver colectivamente asumiendo roles de liderazgo en los que se exalta el respeto y la igualdad.

Grado 11 - Mural de trayectorias

Esta estrategia de aprendizaje permitió que los estudiantes visualizaran trayectorias de vida y reflexionaran sobre la importancia del autocuidado, la prevención de violencias, la Educación Sexual Integral y la prevención de embarazos, como elementos clave de su trayectoria educativa.

A su vez, las instituciones educativas, padres, madres y cuidadores(as), hicieron un ejercicio de reconocimiento sobre la cobertura, apoyo y competencia frente a casos de embarazo adolescente para que las y los estudiantes puedan completar sus procesos lectivos de manera exitosa.

Para los estudiantes, la elaboración del mural facilitó la cohesión social, fortaleció su sentido de propósito frente a su proceso luego de alcanzar su grado y promovió la expresión emocional libre y respetuosa, favoreciendo el reconocimiento de las diferencias individuales, el género, la identidad y el bienestar.

Institución Educativa Normal Superior

Grado 8 – CineValle

A través de la proyección “Romper el círculo” los estudiantes, en diálogo con los profesores, hicieron un análisis crítico de las representaciones audiovisuales del machismo, la violencia y aterrizaron estas representaciones en acciones que cotidianamente ven a les afectan.

Esto sirvió como herramienta para que, a través de un diálogo guiado, se cuestionaran las narrativas culturales que perpetúan roles de género que propician inequidades de género o algún tipo de violencia presente en las cotidianidades de los y las estudiantes.

Grado 9 – Manos pintadas por el respeto a la diversidad

Esta actividad sirvió para fortalecer la comprensión de los estudiantes, docentes, directivos y familias, sobre la diversidad como un valor fundamental para la convivencia, visibilizando la importancia del respeto y la empatía por las identidades, orientaciones y expresiones de género diversas.

La acción simbólica de pintar las manos hizo que los estudiantes reafirmaran su compromiso con una cotidianidad en donde la discriminación no esté interiorizada o sea natural. Por lo contrario, se genera un sentido de pertenencia que tiene la inclusión como bandera primordial.

La actividad de nueva cuenta dispone el arte como un acto social en el que valores como el respeto, la igualdad, la cohesión social y el cuidado mutuo.

Grado 10 – Ruleta reflexiva sobre violencias, diversidad sexual, género y salud menstrual

La ruleta reflexiva implicó que todos los actores que participaron en el proyecto participaran activamente en un ejercicio de exploración de temas sobre la Educación Sexual Integral. Cada pregunta llevó a una reflexión profunda erigida sobre experiencias cotidianas o mitos populares que se fueron reconfigurados.

Además de esto, los estudiantes mostraron avances en la comprensión de sus derechos sexuales y reproductivos. Además se hicieron construcciones reflexivas de forma participativa que permitieron abordar de forma profunda la apropiación de los conceptos de la Educación Sexual Integral.

Grado 11 – Magazine

La destreza en la apropiación del conocimiento se da, tanto en la forma de adquirir la información, como de transmitirla. Por ello, el grado 11 hizo un Magazine que permitió que los estudiantes integraran conceptos básicos de género, derechos, diversidad, autocuidado, proyecto de vida y corporalidad, a través de un producto comunicativo producido directamente por ellos.

La actividad fortaleció habilidades de reescritura de contenidos, diseño, análisis, construcción de piezas y facilidad retórica, que logra estimular elementos como la cooperación, el liderazgo y la planificación, haciendo que los y las estudiantes asuman roles específicos en el proceso.

El magazine ha visibilizado voces de los jóvenes como agentes de transformación, dándoles espacio para proponer no solo un contenido sino el lenguaje en el que se puede llegar a

sus contemporáneos, llegando finalmente a la concatenación de un producto que puede circular para dar alcance a la información de apropiación social del conocimiento.

Institución Educativa Inmaculado Corazón de María

Grado 8- CineForo “Romper el círculo”

Si bien la actividad del CineForo proyectó la misma película que en la Institución Educativa Normal Superior, los análisis fueron más bien distintos. Los estudiantes de la Institución Educativa Inmaculado Corazón de María exploraron una capacidad de análisis profunda a las progresiones de violencia de género que mostraba la película, fueron receptivos frente a la guía del diálogo de lo que significa romper un círculo de violencia familiar y, finalmente, aterrizaron el concepto de maltrato a experiencias vistas o transmitidas a ellos y ellas.

Los y las estudiantes de esta Institución Educativa hicieron un ejercicio de análisis frente a las formas en que los personajes naturalizaron la violencia y pasaron por alto eventos que les dio la impresión de tener lo que ellos mismos denominaron como una calma tensa. Luego de esto reflexionaron sobre la necesidad de denunciar cualquier tipo de abuso o maltrato, reconociendo a su vez que, respecto a la violencia está desprovista de una figura monolítica: no hay un género o un rol que por se sea violento, por lo contrario, hay formas múltiples y el reto está en reconocerlo.

Grado 9 - Análisis y reelaboración de canciones sobre derechos sexuales y reproductivos

La música es uno de los elementos que con mayor contundencia construye imaginarios sociales. Entiéndase este concepto como un conjunto de significados, representaciones, símbolos y construcciones colectivas que permiten hacer una interpretación de la realidad, generando así una orientación de prácticas sociales para dar sentido comunitario (Backzo, 1991, p. 23). Se debe tener en cuenta que estas convenciones no son ideas proyectadas desde la subjetividad aislada o una exteriorización individual; es más bien producto de una inserción cultural que moldea identidades, conductas, instituciones y maneras de interacción.

Podría decirse, entonces, que el imaginario social es un marco de referencia para organizar la conducta social, y, según Taylor (2004), es un universo simbólico que hace posible el ensamble, la acción y la comprensión compartida de una comunidad (p.200).

Siguiendo esta premisa, la música es un derrotero de imaginarios sociales de prototipaciones positivas específicas -la mujer ideal, el hombre ideal, la cita perfecta, el día perfecto- negativas -el desamor, la venganza, la ira, etc.,- o fenomenologías sociales -la sexualidad, el romance, la cotidianidad, la guerra, la paz, la protesta, la reconciliación-. En este sentido, se eligieron canciones en las que se identificaron varios niveles de violencia simbólica y se compartieron con los estudiantes. Ellos y ellas, al hacer un ejercicio de exégesis frente a las letras, procedieron a hacer reescrituras parciales o totales de lo expresado en la pieza sonora.

Se pudo extraer que los y las estudiantes tuvieron una mayor comprensión de sus derechos sexuales y reproductivos enfocados en la toma de decisiones informadas sobre su sexualidad. Hubo un ejercicio de aterrizaje conceptual sobre las narrativas estéticas de lo expresado en las canciones y se propuso un *repensamiento* sobre la estética, la corporalidad y la autonomía sexual como una construcción subjetiva y no como un detonante de inclusión social.

Grado 10 – Campaña de Salud Menstrual

Sobre la menstruación se ha escrito tantas páginas que en este punto resulta difícil no repetir, o reciclar, algo que no se haya enunciado previamente. Se puede aducir con toda seguridad que históricamente ha sido representada con un estigma social y ha sido el primer obstáculo para la comprensión plena tanto del cuerpo femenino como de sus ciclos reproductivos (Bobel, 2010, p. 26).

Huelga decir que muchas culturas han encontrado en este proceso biológico un hecho revestido de silencios e incluso connotación negativa que hacen que la interacción y vida social de la persona menstruante experimente barreras simbólicas que hacen que la consulta de información pueda resultar vergonzosa o incomoda y, junto con esto, se restringe la posibilidad de hablar abiertamente del tema (Jhonston-Robledo & Chrisler, 2013, p. 11).

Por ello, entender cómo estos preceptos se han construido permite avanzar a enfoques en los que las mujeres estén informadas de este proceso biológico, asumiéndose como una expresión natural del cuerpo y un pilar para la salud integral femenina.

En este contexto y de acuerdo con los hallazgos anteriormente relacionados, para la población participante del proyecto en Bahía Solano, Cupica y El Valle, la creación de mitos estaba a la orden de día. Por ello, una campaña sobre salud menstrual ayudó a combatir y derrumbar estas preconcepciones, generando espacios abiertos de diálogo y circulación de conocimiento. En este sentido, las participantes aseguraron sentirse reconocidas y acompañadas, fortaleciendo su confianza y su relación con la corporalidad.

Uno de los aspectos más importantes fue la higiene menstrual. Frente a este aspecto, se promovió y difundió información científica y culturalmente pertinente respecto a los modelos de gestión y prácticas de cuidado.

Grado 11 – ¡Bingo! Que tu futuro no sea cuestión de suerte

Esta actividad estuvo centrada en la interiorización y apropiación de los derechos sexuales de la población participante del proyecto. La dinámica fortaleció el proceso de definición de cada derecho, forma de autocuidado y toma de decisiones informadas bajo el precepto de que la sexualidad es una construcción conceptual individualizada y no un detonante de inclusión a un grupo social específico.

En este espacio específico, se ha puesto en discusión el hecho de que el reconocimiento del autocuidado que no resulte congruente con las normativas tácitas de un colectivo social puede ser un detonante de discriminación, haciendo que una persona se sienta presionada a formas de sexualidad o relacionamiento con su cuerpo que no resultan cómodas para el sujeto. Esto generó una nueva disertación sobre las habilidades socioemocionales necesarias para poner límites y reivindicar su propia valía mediante la toma de decisiones informadas.

Caja de herramientas

Como herramienta para el sostenimiento y autonomía de la Educación Sexual Integral se ha creado una estructuración de las actividades anteriormente descritas para que sean replicadas aplicando una estructura pedagógica standard de la siguiente manera:

Tiempo estimado de herramienta: 0 hrs, 0 mins, 0 segs.

Fase de diagnóstico: esta fase debe realizarse siempre, puesto que permite entender cómo la Educación Sexual Integral no es un concepto estático o un campo de investigación inmóvil. Para los docentes, directivas e incluso padres de familia, es importante entender que las necesidades, las dudas y los campos de acción en este campo requieren de un ejercicio juicioso de diagnóstico.

Fase de ejecución: se enuncia la metodología pedagógica que se usará. En este punto se dice claramente la dinámica de trabajo (grupal o individual), modos de llegar a la fase de reflexión (colaborativa, deductiva, tipo póster).

Fase de reflexión: se enuncia la forma en que se abordan los hallazgos. Conversación guiada, escritura de sumarios, resúmenes grupales, etc.

Fase de cierre y producto final: se dispone cuál es la manera de compartir los hallazgos de los ejercicios de aprendizaje, garantizando el sostenimiento de los procesos de circulación de conocimiento.

Hallazgos generales de los cuestionarios

Como fue mencionado en el apartado metodológico, se aplicaron cuestionarios a los actores que intervienen en los procesos de Educación Integral en Sexualidad en las instituciones educativas. El cuestionario se centró en determinar líneas base frente a los acervos de conocimiento relacionados con derechos sexuales y Educación Integral en Sexualidad.

Los resultados de la primera aplicación muestran una diferencia estadísticamente significativa en el índice 2, relacionado con el reconocimiento de las diferencias de género entre hombres y mujeres del grado 8°. Dicha significancia asciende al 1%. Este índice es mayor para las

mujeres. Los otros índices no muestran diferencias estadísticas entre ambos grupos de estudiantes de este grado.

Tabla 1. Resultados estudiantes de 8°. Línea Base.

	Todos	Mujeres	Hombres	Diferencia	p-valor
Índice 1	-0.000 (1.000)	0.245 (1.062)	-0.204 (0.926)	0.449 (0.346)	0.204
Índice 2	-0.000 (1.000)	0.432 (1.090)	-0.456 (0.656)	0.889*** (0.298)	0.005
Índice 3	-0.000 (1.000)	-0.148 (0.350)	0.131 (1.339)	-0.279 (0.356)	0.440
Índice 4	0.000 (1.000)	-0.013 (1.123)	0.012 (0.904)	-0.025 (0.354)	0.944
Índice 5	0.000 (1.000)	-0.136 (0.953)	0.122 (1.051)	-0.258 (0.336)	0.448

Para los estudiantes del mismo grado, en el seguimiento se encontraron diferencias significativas al nivel del 10% en los índices 1 (Construcción social del género y las normas de género) y 2 (mencionado arriba), mientras que para el 5 (Limitaciones y oportunidades de mejora para la enseñanza en la Educación Integral en Sexualidad) esta significancia fue del 5%. Resalta este último índice porque en la línea base era menor para las mujeres en comparación con los hombres y en el seguimiento se invirtió la diferencia.

Tabla 2. Resultados estudiantes de 8°. Seguimiento.

	Todos	Mujeres	Hombres	Diferencia	p-valor
Índice 1	36.622 (21.161)	47.793 (20.588)	22.658 (12.689)	25.134* (11.834)	0.071

Índice 2	35.752 (27.071)	53.936 (31.837)	21.204 (10.498)	32.732* (14.961)	0.065
Índice 3	48.357 (28.492)	56.612 (31.750)	40.102 (25.458)	16.510 (18.200)	0.391
Índice 4	62.377 (31.683)	58.419 (38.818)	66.335 (26.694)	-7.916 (21.069)	0.717
Índice 5	41.919 (24.901)	60.274 (22.392)	27.235 (16.053)	33.039** (12.766)	0.036

Con respecto a los estudiantes de 9°, 10° y 11°, se encontraron diferencias significativas en la línea base en todos los índices a favor de las mujeres participantes, siendo mayor que cero para estas y menor para los hombres. Los niveles estas diferencias ascienden al 5% y 1%.

Tabla 3. Resultados estudiantes de 9°, 10° y 11°. Línea Base.

	Todos	Mujeres	Hombres	Diferencia	p-valor
Índice 1	0.000 (0.994)	0.186 (1.017)	-0.193 (0.937)	0.378** (0.152)	0.014
Índice 2	0.000 (0.994)	0.287 (0.906)	-0.323 (0.995)	0.610*** (0.146)	0.000
Índice 3	-0.000 (0.994)	0.238 (0.901)	-0.265 (1.031)	0.503*** (0.147)	0.001
Índice 4	-0.000 (0.994)	0.158 (1.028)	-0.174 (0.931)	0.332** (0.155)	0.033
Índice 5	-0.000 (0.994)	0.275 (0.912)	-0.305 (0.998)	0.580*** (0.145)	0.000

Por su parte, el seguimiento muestra que desaparecen las diferencias entre hombres y mujeres en los índices 3 (Ejercicio y apropiación social de los derechos sexuales y reproductivos) y 5 (Limitaciones y oportunidades de mejora para la enseñanza en la Educación Integral en

Sexualidad), pero se mantienen en los índices 1, 2 y 4, siendo también mayores que cero para las mujeres y menores para los hombres.

Tabla #. Resultados estudiantes de 9°, 10° y 11°. Seguimiento.

	Todos	Mujeres	Hombres	Diferencia	p-valor
Índice 1	-0.000 (0.985)	0.278 (0.914)	-0.295 (0.985)	0.573** (0.227)	0.014
Índice 2	0.000 (0.986)	0.324 (0.822)	-0.352 (1.038)	0.677*** (0.218)	0.003
Índice 3	-0.000 (0.987)	-0.107 (1.063)	0.126 (0.887)	-0.233 (0.227)	0.308
Índice 4	-0.000 (0.986)	0.259 (0.875)	-0.296 (1.034)	0.555** (0.221)	0.014
Índice 5	-0.000 (0.986)	0.070 (0.966)	-0.079 (1.017)	0.149 (0.229)	0.518

Lo anterior, en medidas cuantitativas, permite comprender cómo la Educación Integral en Sexualidad es percibida, apropiada y, por qué no, tensionada en las comunidades educativas. En primera instancia, los cuestionarios aplicados a estudiantes evidencian que la EIS se asocia principalmente con la prevención del embarazo adolescente, las Enfermedades de Transmisión Sexual –ETS-, y las Violencias Basadas en Género (VBG), más que con una comprensión integral de la sexualidad como las dimensiones constitutivas del bienestar, el placer y la autonomía.

En suma a lo anterior, predominan los discursos marcados por el riesgo, la moralización y el control de comportamiento –especialmente en el caso de las mujeres-, lo que refleja la persistencia de imaginarios restrictivos que limitan el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos. Estos hallazgos sugieren que, aunque existen nociones ampliadas por encima de lo biológico, aún no se consolida una mirada positiva y afirmativa de la sexualidad.

En segunda instancia, los cuestionarios y entrevistas aplicados a docentes y directivos docentes revelan importantes brechas conceptuales en torno al género, identidad y orientación

sexual. Una proporción significativa de esta población confunde estos conceptos o los reduce a categorías binarias, lo que se traduce en lecturas limitadas sobre la diversidad y en la reproducción -explícita o implícita- de estereotipos de género. Aunque se reconoce discursivamente la importancia del respeto y la igualdad, los resultados muestran la persistencia de dobles estándares morales, particularmente en relación con la sexualidad femenina, la atribución de responsabilidades frente a las violencias y la normalización de prácticas de acoso sexual. Estas tensiones evidencian que el rol de los docentes se torna ambivalente: en ocasiones representa un punto de referencia de transformación y en otros un reproductor de desigualdades cuando no tiene conceptualizaciones claras o sólidas del EIS.

En tercer lugar, Los hallazgos de los cuestionarios –en consonancia con los grupos focales, a las familias muestran que la Educación Integral en Sexualidad es comprendida desde una lógica preventiva y correctiva, orientada a “evitar problemas” más que como un proceso formativo integral. En este sentido, persisten confusiones entre sexo, sexualidad y género, así como explicaciones biologicistas o culturalistas que atribuyen la diversidad sexual y modas, influencias externas o procesos imitativos. Al mismo tiempo, se evidencian concepciones tradicionales sobre los roles de género, en las que el cuidado y la crianza continúan siendo atribuidos a las mujeres. No obstante, emergen de forma simultánea discursos de apertura, especialmente en relación con la culpabilización de las víctimas en episodios de violencia, lo que indica la coexistencia de marcos interpretativos contradictorios en el marco familiar.

El análisis integrado de estas herramientas permite observar que, aunque existen avances en la sensibilización frente a la EIS y un reconocimiento generalizado de su importancia para la protección de las trayectorias educativas, persisten barreras estructurales, culturales y pedagógicas que limitan su apropiación plena. La discontinuidad de los programas, la dependencia de iniciativas externas y la falta de formación sistemática del cuerpo docente debilitan la sostenibilidad de los procesos. Así, los cuestionarios se sincronizan con los hallazgos cualitativos y revelan la necesidad de fortalecer la Educación Integral en Sexualidad como una política educativa transversal, sostenida y contextualizada, capaz de interpelar imaginarios de género arraigados y de promover transformaciones profundas en las prácticas escolares, familiares y comunitarias.

5. Discusión

El análisis triangulado de los resultados cualitativos y cuantitativos permite comprender cómo los procesos de Educación Integral en Sexualidad inciden en las trayectorias educativas, manifestaciones socioemocionales y dinámicas comunitarias de los niños, niñas, docentes, directivos, padres, madres y cuidadores(as) de Bahía Solano, Cupica y El Valle. En rigor de esto, es perentorio hacer una discusión teórica, de carácter hermenéutica, que permita establecer un diálogo entre los hallazgos y los marcos teóricos que oscilan entre la pedagogía crítica, la antropología, la psicología, los estudios de género y la educación comunitaria.

En primera medida, se hace necesario destacar que las comunidades educativas que participaron hacen construcciones conceptuales de la sexualidad y la educación de este tipo como procesos que se enlazan directamente con la prevención, como elemento primordial de la interacción social, y con la formación integral, como elemento individual. Siguiendo a Freire (1970), se puede afirmar que los procesos educativos permiten a los sujetos leer su mundo antes de leer la palabra, desarrollando capacidades reflexivas que les hace sentir, pensar y actuar de forma crítica (p.51). En este sentido, las intervenciones mediante las comunidades de aprendizaje funcionan casi como *ejercicios emancipatorios*, puesto que promueve el cuestionamiento de mitos, creencias y hasta formas de violencia que, previo al proyecto, se podrían antojar naturalizadas. Esto, a su vez, permite la reconstrucción de imaginarios sociales (Backzo, 1991, p. 23) sobre las relaciones afectivas, los límites de la corporalidad, el consentimiento, los derechos sexuales y reproductivos, la equidad, la igualdad y la prevención de todo tipo de violencia.

Tal como lo señalan Berger y Luckman (1966), la realidad social se construye a partir de la interiorización de convenciones sociales, de percepciones compartidas que construyen un todo comunitario (p. 103). Esto se puede ver cuando se encuentran eventos como violencia verbal, física, sexual o económica, que se han naturalizado hasta el punto de hacerlo un hecho cotidiano. En palabras de Bourdieu (1998) se crea un *habitus* que no solo se arraigan profundamente en el desarrollo cultural de un colectivo humano, sino también se transmiten generacionalmente, reproduciendo desigualdades, estereotipos y hasta prácticas violentas como piropos, considerándolos parte de la vida cotidiana.

No obstante, también debe ser destacado que estos *habitus* pueden ser cuestionados, interpelados, resignificados y hasta reconfigurados cuando se propician espacios deliberativos en forma multinivel. La participación de familias, personal institucional y estudiantes permitió cuestionar prácticas consideradas *naturales* que afectan, para el caso visto en los hallazgos generales, mayoritariamente a las mujeres. Llegar a la identificación de desigualdades de género y confrontarlas desde lo teórico-práctico confirma lo dicho por Beauvoir (1949) al enunciar que el género no es una esencia fija sino, más bien, una construcción histórica que se transforma mediante acciones comunitarias colaborativas en los que subyacen procesos educativos.

A la vez, estos elementos desembocan en una reconfiguración del espacio escolar, del colegio como escenario de las circulaciones de conocimiento que trascienden los complejos académicos. Las contraposiciones entre las posiciones de género como: *no es algo nuevo, ser homosexual es algo normal y ser gay es una cuestión de moda* -ambos tomados de las participaciones de los actores del proyecto, hacen que en este lugar coexistan discursos tradicionales y emergentes. En cierta manera, se sigue el postulado de Giroux (1983) al configurar la escuela como un espacio político en el que se disputan significados (p. 166). A su vez, en consonancia como expresado por Foucault (1976), el terreno de formación educativa puede llegar a transformar discursos, desprendiéndose de los regímenes de *la verdad* que rigen la experiencia social (p. 39).

Teniendo en cuenta que es en este espacio en donde los jóvenes pueden encontrarse con sus contemporáneos, se debe destacar que los estudiantes manifestaron que sienten más cómodos hablando de sexualidad con sus pares que con adultos, lo que coincide con el postulado de Erik Erikson (1950) que sostiene que la pertenencia a un grupo social homogéneo en edad y características sociodemográficas define la construcción subjetiva de la identidad (p. 86). Lo anterior, a forma de encorchetado, justifica de nueva cuenta las comunidades de aprendizaje como método de transmisión de conocimiento, puesto que el espacio deliberativo crea círculos de confianza.

Resurgiendo, otro tipo de intervenciones, como el Torneo “Eliminando el Machismo”, el Cine Foro, la reelaboración de canciones e, incluso, la campaña de salud menstrual, permiten comprender mediante el método experiencial, largamente desarrollado por el reconocido experto en pedagogía John Dewey (1938), que acerca el contenido a transmitir a la vida cotidiana de los

estudiantes, emergiendo de allí la construcción de sentido (p. 203). Lo anterior, sumado a una perspectiva de juego, hace que los espacios formativos escenarios de negociación de normas sociales y exploración de nuevas lógicas -no violentas- de interacción (Morin, 2001, p. 18)

Uno de los hallazgos más relevantes y que pueden ser abordados con mayor profundidad en siguientes exploraciones investigativas ocurre en las familias, puesto que hay una tensión entre las prácticas tradicionales y los nuevos marcos de interpretación de la Educación Integral en Sexualidad. Las afirmaciones recogidas en los grupos focales, especialmente las que se relacionan con el *instinto maternal*, la división sexual del trabajo o la interpretación diferenciada del piropo, evidencian cuadros referenciales de orden simbólico que condiciona las conductas, mayoritariamente, de las mujeres. En este punto se podría aducir que se mantiene lo postulado por Pierre Bourdieu (1997) que describe cómo los sistemas familiares reproducen estructuras simbólicas asignando roles de género (p. 506).

Con este contexto, y hechos estos sumarios en diálogo conceptual, se debe destacar que la articulación entre estudiantes, docentes y familias permitió consolidar una comprensión compartida sobre la necesidad de transformar los modelos culturales que propician, sostienen y reproducen Violencias Basadas en Género. Por ejemplo, en el momento en el que se reconoce que la vestimenta no justifica la violencia o que los embarazos no son responsabilidad exclusiva de las jóvenes, se desmontan las narrativas de culpabilización que remarcan y legitiman la desigualdad.

A manera de cierre, se puede aducir que la implementación de comunidades de aprendizaje propicia ecosistemas educativos en los que ser crítico frente a las estructuras culturales. Siguiendo a McLaughlin y Talbert (2006) las comunidades de aprendizaje generan condiciones para que la reflexión y la participación multiactor se articule de forma sostenida (p. 88). Sumado a lo anterior, la divulgación de la Educación Sexual Integral hace que se produzcan evoluciones estructurales de las formas de sentir, pensar y *habitar* la sexualidad. Estos espacios propician los postulados de Silvia Federici (2004) al afirmar que los cuerpos y las relaciones están atravesados por estructuras económicas, culturales y políticas, y solamente estrategias pedagógicas que pongan en tensión y negociación estos aspectos pueden generar transformaciones profundas.

6. Conclusiones/Comentarios finales

De acuerdo con los hallazgos de las herramientas de investigación, se ha evidenciado que persisten brechas significativas en la comprensión del enfoque degénero en las instituciones educativas, evidenciadas en que el 90 % de los docentes confunde los conceptos de género, identidad y orientación sexual, y el 92 % considera poco probable que la escuela facilite el desarrollo de una identidad de género en personas trans. Estas cifras muestran que, pese a la presencia de discursos de respeto, existe una limitación estructural en la apropiación conceptual de la EIS, lo cual restringe su implementación con un enfoque de derechos e inclusión.

En suma a lo anterior, la naturalización de las violencias basadas en género continúa siendo un obstáculo que adquiere un carácter de criticidad ya que el 53 % del cuerpo docente atribuye a las mujeres la responsabilidad de exponerse a situaciones de violencia, y el mismo porcentaje considera que ciertas “formas de vestir” provocan el acoso. Esta tendencia cuantitativa confirma la persistencia de esquemas de culpabilización de la víctima, reproducen desigualdades de género y debilitan el rol protector de las instituciones educativas frente a las trayectorias.

Se evidencia que existe una brecha de género en la comprensión de la sexualidad como derecho, dado que el 46 % de los docentes asocia el disfrute del erotismo femenino con promiscuidad, mientras que para las docentes mujeres esto se enlaza con la autonomía y los derechos sexuales. Estas cifras confirman la existencia de dobles estándares que impactan directamente en mensajes pedagógicos transmitidos a las y los estudiantes.

Frente a los anterior, es de perentorio menester poner en evidencia que la institución educativa no es percibida como un espacio que garantice los derechos sexuales y reproductivos. El 92 % de los docentes considera poco probable que el colegio facilite el desarrollo de identidades de género diversas y el 53 % asocia la diversidad sexual con fenómenos de moda. Esto deja claro que hay barreras simbólicas que limitan la construcción de entornos escolares inclusivos, lo que impacta en la protección de las trayectorias educativas.

En adición, hay una marcada asimetría de género en la atribución de responsabilidades frente a las violencias, ya que el 53 % de los docentes considera que las mujeres son corresponsables de

VBG. Esto genera una persistencia en marcos culturales de revictimización que se reproducen por agentes educativos y limitan acciones de prevención y atención.

Los resultados de los cuestionarios, en consonancia con las herramientas cualitativas, evidencian una fragilidad estructural en la sostenibilidad de la Educación Integral en Sexualidad. Aunque el 57 % de la planta docente está conformada por mujeres, esto no implica de forma directa un enfoque pedagógico equitativo, lo que indica que la formación en EIS requiere procesos sostenidos para generar transformaciones a largo plazo.

Los hallazgos anteriormente expuestos en el documento permiten afirmar que la Educación Integral en Sexualidad, en Bahía Solano, El Valle y Cupica, no debe ser entendida como un dispositivo pedagógico de transmisión de información o como una estrategia de corto alcance. Los cuestionarios evidencian que la EIS está transversalizada por imaginarios culturales y sociales, relaciones de poder y formas de desigualdad que se arraigan en la comunidad e inciden en la forma en que los niños, niñas y adolescentes construyen narrativas particulares de su corporalidad, vínculos afectivos y sus propios proyectos de vida. En este contexto, la institución educativa se convierte en un espacio determinante de tensión simbólica en el que se abren dos posibles hechos sociales: se reproduce los estereotipos y violencias normalizadas o se convierte en un lugar de resignificación, cuidado y ampliación del proyecto personal.

De manera particular, los resultados cuantitativos muestran que las tensiones en torno al género, la diversidad sexual y la responsabilidad frente a las violencias no son marginales, sino estructurales, y se expresan, incluso, en quienes están en roles de formación. Esto es un clamor que lleva la reflexión profunda sobre el papel del sistema educativo como garante de derechos en el que no basta con que exista un protocolo o discursos de respeto aislados. Si ello no está acompañado de procesos formativos sostenido y cuestionadores para interpretar las creencias, mitos y dobles estándares morales frente sexualidad, esta transmisión de información puede diluirse con el tiempo.

En suma a lo anterior, también es necesario revisar los detonantes de transformación en las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes, puesto que se están reproduciendo estrategias verticales centradas en la autoridad del adulto que condiciona las formas de abordar e interpretar la sexualidad y todo lo que con ella se relaciona.

Esta investigación es una forma de poner en evidencia que fortalecer la Educación Integral en Sexualidad implica apostar por procesos colectivos, participativos y en contexto, capaces de articular enfoques multiactor involucrando como temas centrales los derechos, la perspectiva de género y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los cuestionarios y los grupos focales, por ejemplo, no solo son herramientas para identificar brechas, sino también una apertura de puertas de oportunidad para la disposición al diálogo y el reconocimiento de la necesidad de la continuidad y la valoración de experiencias previas exitosas que muestran que existen bases sobre las que se pueden construir transformaciones más profundas y sostenibles. Este proyecto es el derrotero para crear herramientas de justicia social, que contribuye a la protección de trayectorias de vida y aplicar expectativas de vida. Esta es la forma de dignificar las experiencias de niñas, niños y adolescentes en los territorios de Colombia.

7. Referencias

- Augé, M. (1992). *Non-lieux: Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Seuil.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión.
- Beauvoir, S. de. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Anchor Books.
- Bobel, C. (2010). *New blood: Third-wave feminism and the politics of menstruation*. Rutgers University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Careaga, M., Hernández, H. (2021). *La Espiral de Liderazgo Consciente*. Universidad de los Andes.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción en convergencias disciplinarias*. Siglo XXI.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the witch: Women, the body and primitive accumulation*. Autonomedia.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.

Heifetz, R., & Linsky, M. (2002, June). *A Survival Guide for Leaders*. Harvard Business Review, 65-74.).

Heifetz, R., Linsky, M., Grashow, A. (2014). *La práctica del liderazgo adaptativo: Las herramientas y tácticas para cambiar su organización y el mundo*.

Johnston-Robledo, I., & Chrisler, J. C. (2013). *The menstrual mark: Menstruation as social stigma*. Springer.

McLaughlin, M., & Talbert, J. (2006). *Building school-based professional learning communities*. Teachers College Press.

Morin, E. (1973). *El paradigma perdido: La naturaleza humana*. Kairós.

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.

Morin, E. (1977[2004]). *El método* (Vols. 1–6). Cátedra.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

Spiral Dynamics (2006) *Conozca al Dr. Graves*. Available at: https://www.spiraldynamics.com/es/sobrelos_dr_graves.htm (Accessed: 20 May 2025).

Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.