

Educación Sexual Integral e interculturalidad en Colombia: aportes para una pedagogía sexual contextualizada y crítica

Comprehensive Sexuality Education and Interculturality in Colombia: Contributions Toward a Contextualized and Critical Sexual Pedagogy

Paula Coy

<https://orcid.org/0009-0006-9303-2862>

paulajuanitavalentina@gmail.com

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá

DOI: <https://doi.org/10.61454/kksng356>

Resumen

El objetivo del presente artículo consistió en analizar los aportes de la interculturalidad a la Educación Sexual Integral (ESI) en el contexto colombiano desde una perspectiva sociocultural y crítica orientada a comprender las tensiones entre currículo escolar, sexualidad y diversidad cultural. El estudio adoptó un enfoque cualitativo sustentado en revisión documental y análisis interpretativo de un corpus de 30 fuentes académicas e institucionales relacionadas con educación sexual, interculturalidad y derechos sexuales y reproductivos. El análisis permitió identificar que gran parte de las propuestas de ESI implementadas en América Latina sigue funcionando desde lógicas principalmente preventivas y biologicistas, sin mayor diálogo con las experiencias socioculturales de niñas, niños y adolescentes (NNA) en contextos culturalmente diversos. Asimismo, el análisis documental evidenció la persistencia de modelos curriculares estandarizados que dificultan el reconocimiento de las formas locales de comprensión del cuerpo, el cuidado y la afectividad presentes en territorios indígenas, afrodescendientes y rurales. A partir de la revisión, se identificaron tres elementos conceptuales que articulan la ESI con el enfoque intercultural (la sexualidad como construcción sociocultural, el diálogo de saberes y la colonialidad del conocimiento escolar) y cinco orientaciones pedagógicas que pueden guiar prácticas educativas contextualizadas. El estudio concluye que incorporar perspectivas interculturales a la ESI no implica únicamente ampliar contenidos sobre diversidad cultural, sino cuestionar la arquitectura epistemológica desde la cual la escuela ha comprendido históricamente la sexualidad y los procesos formativos.

Palabras Clave

Educación Sexual Integral, interculturalidad, currículo sexual homogéneo, diversidad cultural, educación intercultural, sexualidad, currículo escolar.

Abstract

The aim of this article was to analyze the contributions of interculturality to Comprehensive Sexuality Education (CSE) in the Colombian context from a sociocultural and critical perspective aimed at understanding the tensions between school curriculum, sexuality, and cultural diversity. The study adopted a qualitative approach based on documentary review and interpretive analysis of a corpus of 30 academic and institutional sources related to sexuality education, interculturality, and sexual and

reproductive rights. The analysis identified that a significant proportion of CSE initiatives implemented across Latin America continues to be organized around approaches centered on the prevention of biological risks and the individual regulation of sexual behavior, with limited connection to the sociocultural experiences of children and adolescents in culturally diverse contexts. The documentary analysis also revealed the persistence of standardized curricular models that hinder the recognition of local forms of understanding the body, care, and affectivity present in indigenous, Afro-descendant, and rural territories. From the review, three conceptual elements were identified that articulate CSE with the intercultural approach (sexuality as a sociocultural construction, dialogue among knowledge systems, and the coloniality of school knowledge) along with five pedagogical orientations that can guide contextualized educational practices. The study concludes that incorporating intercultural perspectives into CSE does not merely imply expanding content related to cultural diversity, but rather questioning the epistemological architecture from which schools have historically understood sexuality and educational processes.

Keywords

Comprehensive Sexuality Education, interculturality, homogeneous sexual curriculum, cultural diversity, intercultural education, sexuality, school curriculum.

Recepción: 9 de marzo de 2026

Aceptación: 6 de junio de 2026

Introducción

En Colombia, las problemáticas asociadas al embarazo adolescente, la violencia sexual y las infecciones de transmisión sexual (ITS) continúan afectando de manera significativa a NNA, particularmente en contextos atravesados por desigualdades sociales, económicas y culturales. Aunque estas situaciones se presentan en diferentes sectores de la población, diversos informes institucionales muestran una incidencia más alta en territorios rurales y en comunidades indígenas y afrodescendientes, donde persisten barreras de acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, acompañamiento institucional y propuestas educativas pertinentes para las realidades locales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2025; Instituto Nacional de Salud [INS], 2024). Estas condiciones permiten advertir que las problemáticas vinculadas a la sexualidad no pueden explicarse únicamente desde decisiones individuales o déficits de información, sino también a partir de procesos históricos y estructurales que producen experiencias diferenciadas de vulnerabilidad y exclusión (Redondo García, 2025).

Las cifras recientes permiten dimensionar la persistencia de estas problemáticas en el país. En 2024 se registraron en Colombia 445.011 nacimientos, y aunque esto representa una reducción del 13,7 % frente a 2023 y el volumen más bajo de la última década (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2025; Presidencia de la República, 2025), la tasa de fecundidad en adolescentes de 15 a 19 años continúa siendo alta. A estas cifras se añade que la Procuraduría General de la Nación (2024), con base en información del INS, reportó hasta octubre del mismo año 28.944 casos de violencia sexual, 48.018 casos de violencia física y 11.782 casos de violencia psicológica contra mujeres. Paralelamente, los boletines epidemiológicos del INS (2024a, 2024b) informaron incrementos de ITS y casos de VIH en departamentos con alta presencia de población rural, indígena y afrodescendiente, como Chocó, La Guajira y Nariño. La suma de estos datos revela que las

desigualdades sociales y las brechas territoriales continúan condicionando el acceso a información, cuidado y garantía efectiva de los derechos sexuales y reproductivos.

En este escenario, la ESI ha adquirido creciente relevancia dentro de las políticas educativas y de salud pública orientadas a promover bienestar, autonomía y prevención de riesgos asociados a la sexualidad. De acuerdo con las orientaciones internacionales de la UNESCO (2018), la ESI constituye un proceso educativo amplio que integra conocimientos científicos con dimensiones emocionales, sociales, éticas y corporales vinculadas al ejercicio de derechos. Sin embargo, distintas investigaciones advierten que su implementación en América Latina continúa enfrentando resistencias políticas, tensiones sociales y profundas desigualdades entre territorios, factores que limitan su alcance pedagógico y dificultan la construcción de propuestas sensibles a contextos socioculturales diversos (Ronconi et al., 2023).

Diversos estudios muestran además que muchas propuestas de educación sexual se han centrado en el control del riesgo y del comportamiento individual, dejando poco espacio para entender las condiciones sociales y culturales concretas en que viven los estudiantes. Desde perspectivas socioculturales y críticas, estas orientaciones resultan insuficientes porque tienden a invisibilizar las desigualdades estructurales que atraviesan las experiencias de NNA en contextos históricamente vulnerados (Redondo García, 2025). Esta insuficiencia es reforzada por Fadrugas Fernández et al. (2024), quienes destacan que la sexualidad constituye un fenómeno complejo en el que convergen dimensiones corporales, afectivas, sociales y culturales que no pueden comprenderse desde perspectivas fragmentadas o exclusivamente preventivas. Esta comprensión amplia de la sexualidad exige marcos analíticos capaces de articular sus dimensiones biológicas con las condiciones históricas, relacionales y territoriales que configuran las experiencias de vida de distintas comunidades.

Desde el punto de vista epistemológico, el presente artículo se sitúa en la perspectiva sociocultural del desarrollo humano, entendida como el enfoque que reconoce que los procesos de aprendizaje, construcción identitaria y producción de sentido no ocurren de manera individual ni aislada, sino que se configuran mediante la interacción con otros, con el entorno cultural y con las condiciones históricas específicas de cada contexto (Vygotski, 1978/1979). Aplicada al campo de la sexualidad, esta perspectiva implica comprender que las experiencias vinculadas al cuerpo, la afectividad y el cuidado no son únicamente el resultado de procesos biológicos o decisiones individuales, sino que se construyen en relación con normas sociales, vínculos comunitarios y condiciones culturales históricamente determinadas (Fernández, 1987; Fadrugas Fernández et al., 2024). Bordignon (2005), desde el estudio del desarrollo psicosocial, refuerza esta perspectiva al plantear que la construcción de identidad y autonomía ocurre a través de procesos relacionales atravesados por dimensiones afectivas, sociales y comunitarias, lo que permite comprender que las experiencias de NNA vinculadas al cuerpo y la afectividad adquieren sentidos distintos según los contextos de vida en que se desarrollan.

La dimensión sociocultural se complementa necesariamente con una perspectiva crítica que, siguiendo a Walsh (2010) y Quijano (2020), reconoce que los procesos educativos no son espacios neutros de transmisión del conocimiento, sino escenarios atravesados por relaciones de poder que determinan qué saberes son reconocidos como legítimos y cuáles permanecen subordinados. Walsh (2010) advierte que la interculturalidad no puede limitarse al reconocimiento discursivo de la diferencia cultural, sino que implica cuestionar las estructuras que históricamente han determinado qué

conocimientos adquieren validez dentro de las instituciones educativas. Quijano (2020) profundiza este planteamiento al señalar que la colonialidad del poder se expresa también en las formas de producción y validación del conocimiento dentro de los sistemas educativos, lo que implica que ciertos saberes sobre sexualidad, cuerpo y cuidado han sido históricamente privilegiados, mientras las experiencias culturales de comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales han permanecido subordinadas dentro de los procesos formativos. La combinación de ambas perspectivas (sociocultural y crítica) permite analizar la ESI no solo como un conjunto de contenidos curriculares, sino como una práctica pedagógica que refleja y reproduce formas históricas de comprender la sexualidad, la diversidad cultural y las relaciones entre conocimiento y poder dentro de la escuela.

Este artículo sostiene que esa combinación no es un complemento teórico opcional. Es una condición necesaria para comprender por qué la ESI, aun cuando incorpora discursos de derechos y diversidad, continúa reproduciendo formas de exclusión en los territorios donde más se necesita. Sin una perspectiva que articule lo sociocultural con lo crítico, el problema de la educación sexual en contextos de diversidad cultural queda reducido a un desafío de implementación, cuando en realidad es un desafío de legitimación del conocimiento.

Estas discusiones adquieren especial relevancia en escenarios educativos marcados por inequidad social y diversidad cultural. Aunque la ESI ha incorporado progresivamente discursos relacionados con derechos y reconocimiento integral de la sexualidad, distintas investigaciones muestran que muchas de sus prácticas continúan organizándose mediante modelos pedagógicos estandarizados centrados principalmente en prevención y regulación del comportamiento sexual (Ronconi et al., 2023). El efecto de este patrón es que las experiencias culturales de las comunidades, así como las formas locales de comprender el cuidado, el cuerpo y la afectividad, terminan ocupando un lugar secundario dentro de las dinámicas escolares. Ante este panorama, la interculturalidad crítica plantea la necesidad de cuestionar las formas históricas mediante las cuales la escuela ha gestionado la diversidad cultural y legitimado determinados conocimientos sobre sexualidad y formación, reconociendo que la escuela no solo transmite contenidos, sino que también valida determinadas formas de comprender el cuerpo, la sexualidad y las relaciones sociales, mientras otras experiencias culturales permanecen invisibilizadas (Castro Suárez, 2009).

En el contexto colombiano estas tensiones cobran una dimensión concreta: las dificultades para desarrollar propuestas pedagógicas situadas en territorios indígenas, afrodescendientes y rurales continúan siendo persistentes. Pensar la ESI desde una perspectiva intercultural implica reconocer que las experiencias vinculadas a la sexualidad están atravesadas por desigualdades sociales, culturales y territoriales que difícilmente pueden abordarse mediante enfoques universalizantes o modelos educativos rígidos. Por tanto, la interculturalidad no constituye únicamente una estrategia metodológica de adaptación curricular, sino una perspectiva epistemológica orientada a transformar las preguntas desde las cuales la escuela comprende la sexualidad, el cuidado y la formación en contextos de diversidad cultural (Walsh, 2010; Quijano, 2020).

A pesar de los avances conceptuales existentes, la revisión de la literatura permite identificar un vacío investigativo relevante en el contexto colombiano. Aunque existen estudios sobre educación intercultural y trabajos relacionados con Educación Sexual Integral, siguen siendo limitadas las investigaciones que analizan de manera articulada los aportes de la interculturalidad a la ESI para comprender las desigualdades que atraviesan las experiencias de sexualidad de NNA. Gran parte de las investigaciones revisadas aborda estos campos de forma separada o desde perspectivas

predominantemente normativas y preventivas, reduciendo la comprensión de las tensiones pedagógicas y culturales que emergen cuando la educación sexual se implementa en contextos social y culturalmente diversos.

A partir de estas discusiones, el presente artículo analiza los aportes de la interculturalidad a la Educación Sexual Integral en el contexto colombiano desde una perspectiva sociocultural y crítica que reconoce la sexualidad como una experiencia atravesada por condiciones históricas, comunitarias y territoriales diferenciadas. Aplicada al contexto escolar, esta perspectiva permite reconocer que la escuela participa activamente en la producción de sentidos sobre cuerpo, sexualidad y relaciones sociales a través del currículo y de las prácticas pedagógicas (Castro Suárez, 2009). En consecuencia, el estudio busca comprender de qué manera las tensiones entre currículo escolar y diversidad cultural influyen en las formas contemporáneas de implementación de la educación sexual en contextos heterogéneos.

A partir de lo anterior, la investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿qué aportes ofrece una mirada intercultural a la Educación Sexual Integral para comprender y enfrentar las desigualdades que atraviesan la sexualidad de NNA en el contexto colombiano?

En coherencia con esta pregunta, el objetivo general del artículo consiste en analizar los aportes de la interculturalidad a la Educación Sexual Integral en el contexto colombiano. De manera específica, se busca: a) identificar los elementos conceptuales que permiten articular la Educación Sexual Integral con el enfoque intercultural; y b) describir cómo estos aportes pueden orientar prácticas educativas sensibles a la diversidad cultural en la escuela.

Materiales y métodos

El presente artículo se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante un diseño documental de carácter teórico-analítico, orientado a examinar críticamente los aportes de la interculturalidad a la Educación Sexual Integral en el contexto colombiano. La elección de este diseño responde a la naturaleza del problema: cuando el interés investigativo no es medir fenómenos sino comprender las tensiones conceptuales que los atraviesan, el análisis documental ofrece una vía legítima para articular perspectivas teóricas, contrastar posiciones y construir interpretaciones críticas fundamentadas en literatura especializada (Hernández Sampieri et al., 2018).

La investigación se sustentó en una revisión documental y análisis interpretativo de un corpus conformado por 30 fuentes académicas y oficiales, seleccionadas por su pertinencia temática y relevancia para los objetivos del estudio. El corpus incluyó artículos científicos publicados en revistas indexadas, libros académicos, tesis de posgrado, informes institucionales y documentos normativos de organismos nacionales e internacionales vinculados a los campos de la educación, la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos y la interculturalidad.

El proceso de búsqueda documental se desarrolló entre enero y mayo de 2026 mediante búsquedas orientadas en bases de datos y repositorios académicos de acceso abierto ampliamente utilizados en investigación educativa y social, entre ellos Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar. Además, se revisaron documentos publicados por organismos oficiales como el Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social, el Instituto Nacional de Salud, y la UNESCO. Para la localización de la literatura se utilizaron combinaciones de palabras clave en español como:

“Educación Sexual Integral”, “interculturalidad”, “diversidad cultural”, “sexualidad”, “educación intercultural”, “embarazo adolescente”, “violencia sexual”, “currículo”, “territorio” y “desigualdad educativa”, articuladas mediante operadores booleanos AND y OR con el propósito de delimitar resultados acordes con los objetivos del estudio.

La delimitación temporal priorizó publicaciones correspondientes al periodo 2008–2026, con el propósito de incorporar investigaciones recientes relacionadas con la ESI y la educación intercultural en América Latina y Colombia. No obstante, también se incluyeron algunos autores clásicos anteriores a este rango temporal debido a su relevancia conceptual para la comprensión de la sexualidad como construcción sociocultural y del desarrollo humano.

Como criterios de inclusión se consideraron: a) documentos académicos y científicos con autoría identificable; b) publicaciones relacionadas explícitamente con Educación Sexual Integral, sexualidad, interculturalidad o diversidad cultural en contextos educativos; c) investigaciones y documentos institucionales con pertinencia para el contexto latinoamericano y colombiano; y d) textos que aportaran elementos conceptuales o analíticos relevantes para la comprensión de las desigualdades asociadas a la sexualidad en NNA. Por otra parte, se excluyeron textos divulgativos sin respaldo académico, documentos con insuficiente información metodológica o institucional y publicaciones centradas exclusivamente en perspectivas biomédicas desvinculadas de dimensiones socioculturales y educativas.

El análisis documental constó de cuatro fases. La primera consistió en una lectura exploratoria del corpus completo, orientada a construir un esquema base de los enfoques teóricos dominantes, los debates recurrentes y los vacíos presentes en la literatura sobre ESI, interculturalidad y diversidad cultural en contextos educativos (Cellard, 2008). Esta lectura permitió identificar qué preguntas emergían del propio material.

Con ese esquema como punto de partida, la segunda fase consistió en construir las categorías analíticas, que se fueron configurando con base en la correspondencia entre los objetivos del estudio y los patrones que la lectura exploratoria había dejado ver, siguiendo los principios del análisis documental interpretativo (Hernández Sampieri et al., 2018). El resultado de ese proceso se recoge en la Tabla 1.

La tercera fase implicó volver a cada fuente, esta vez con las categorías ya definidas para examinar su contribución específica al análisis. Cada documento se leyó en relación con una o más categorías, lo que permitió establecer convergencias entre autores, pero también tensiones y posiciones divergentes que enriquecieron la interpretación. Este ejercicio permitió observar cómo la diversidad cultural, la territorialidad y la interculturalidad aparecían (o no) en las propuestas de ESI revisadas. La cuarta y última fase correspondió a la síntesis interpretativa. Los hallazgos de cada categoría se integraron en una lectura de conjunto orientada a responder los objetivos del estudio. Los ejes temáticos que organizan la sección de resultados no estaban establecidos antes de que el análisis comenzara, sino que son producto de esa síntesis.

Las categorías analíticas utilizadas durante el proceso de revisión documental se organizaron de la siguiente manera:

Tabla 1. *Categorías analíticas utilizadas en el análisis documental.*

Categoría analítica	Descripción	Relación con el estudio
Sexualidad como construcción sociocultural	Comprensión de la sexualidad como experiencia histórica, relacional y culturalmente situada	Fundamentar la perspectiva sociocultural de la ESI
Enfoques de Educación Sexual Integral	Perspectivas preventivas, biomédicas e integrales presentes en la literatura	Analizar limitaciones y alcances de la ESI
Currículo sexual homogéneo	Formas estandarizadas y universalizantes de abordar la sexualidad en la escuela, con escasa consideración de las experiencias culturales y territoriales de las comunidades	Examinar tensiones entre currículo escolar, diversidad cultural e implementación de la ESI
Desigualdades estructurales	Condiciones sociales, territoriales y culturales que afectan la sexualidad	Comprender experiencias diferenciadas de vulnerabilidad
Diálogo de saberes	Interacción entre conocimientos escolares, comunitarios y culturales relacionados con sexualidad y formación	Explorar aportes de la interculturalidad en la construcción de la ESI
Prácticas pedagógicas contextualizadas	Propuestas educativas construidas en relación con las condiciones culturales, sociales y territoriales de las comunidades	Identificar posibilidades pedagógicas interculturales para la ESI

Dado el carácter documental y teórico del estudio, la investigación no incluyó trabajo de campo, aplicación de instrumentos ni participación directa de sujetos. Razón por la cual los resultados presentados corresponden a una elaboración analítica derivada de la interpretación crítica del corpus documental y no a hallazgos empíricos producidos mediante técnicas de recolección de datos en contextos específicos. Esta precisión resulta relevante para delimitar el alcance interpretativo del estudio y evitar extrapolaciones que excedan la naturaleza metodológica de la investigación.

Aspectos éticos

El estudio se desarrolló a partir de la revisión y análisis de fuentes académicas y documentos institucionales de acceso público, por lo que no implicó interacción directa con personas ni recopilación de datos sensibles. No requirió consentimiento informado ni evaluación por parte de un comité de ética en investigación.

No obstante, el proceso investigativo se realizó bajo criterios de integridad académica, respeto por la propiedad intelectual y rigurosidad científica. Todas las ideas, conceptos y datos retomados de otros autores fueron citados explícitamente conforme a las normas APA (7.^a edición), procurando mantener fidelidad a los planteamientos originales y evitando descontextualizaciones o atribuciones no sustentadas en las fuentes consultadas. Asimismo, se privilegió el uso de paráfrasis analítica y síntesis crítica con el propósito de favorecer la construcción analítica del artículo y reducir riesgos asociados a prácticas de reproducción textual inadecuada.

Resultados

Predominio de enfoques preventivos y biologicistas en la Educación Sexual Integral

Un primer patrón emerge con claridad de la literatura revisada: muchas propuestas de Educación Sexual Integral en contextos escolares latinoamericanos continúan organizándose alrededor de enfoques centrados en la prevención de riesgos biológicos y en la regulación individual del comportamiento sexual. Aunque estas orientaciones buscan responder al embarazo adolescente, las ITS y las violencias sexuales, su alcance pedagógico resulta limitado. Buena parte de las fuentes revisadas coincide en que reducen la sexualidad a dimensiones informativas y normativas, con escasa atención a las condiciones sociales y culturales que atraviesan la vida cotidiana de estudiantes en contextos diversos (UNESCO, 2018; Ronconi et al., 2023; Fadrags Fernández et al., 2024).

Los documentos institucionales revisados muestran que fenómenos como el embarazo adolescente, las ITS y las violencias sexuales presentan mayor incidencia en territorios marcados por pobreza, ruralidad y acceso limitado a servicios educativos y de salud sexual y reproductiva (Ministerio de Salud y Protección Social, 2025; Instituto Nacional de Salud, 2024a, 2024b). Redondo García (2025) advierte, sin embargo, que estos fenómenos continúan siendo abordados desde déficits de información individual, mientras las desigualdades estructurales permanecen con escasa visibilidad dentro de las propuestas pedagógicas revisadas.

La dimensión territorial de estas problemáticas también se refleja en los datos estadísticos disponibles. Los datos del DANE (2025) muestran que las tasas de fecundidad adolescente más altas se concentran en departamentos como La Guajira, Magdalena y Caquetá (grupo de 15 a 19 años) y Guainía, Vichada y Caquetá (niñas de 10 a 14 años), territorios donde confluyen pobreza, ruralidad y una alta proporción de población indígena y afrodescendiente. Los datos sobre violencia refuerzan este patrón: la Procuraduría General de la Nación (2024) advierte que las víctimas de violencia sexual, física y psicológica reportadas en el país corresponden mayoritariamente a mujeres en contextos de vulnerabilidad social y territorial. La convergencia de estos datos evidencia que las desigualdades no solo condicionan el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, sino también la pertinencia y el alcance real de las propuestas educativas implementadas en esos territorios.

Tensiones entre currículo escolar y diversidad cultural

Otro patrón recurrente en la literatura revisada corresponde a las tensiones existentes entre currículo escolar y diversidad cultural durante los procesos de implementación de la Educación Sexual Integral. Diversos estudios muestran que, en territorios indígenas, afrodescendientes y rurales, los contenidos de educación sexual suelen desarrollarse mediante propuestas pedagógicas construidas desde referentes institucionales que establecen poco diálogo con las formas locales de comprender el cuerpo, la afectividad y el cuidado (Castro Suárez, 2009).

Las investigaciones revisadas evidencian que, aun cuando existen avances relacionados con inclusión y reconocimiento de la diversidad, muchas prácticas escolares continúan funcionando desde lógicas curriculares relativamente rígidas que tienden a privilegiar determinados referentes institucionales sobre las experiencias culturales de las comunidades (Cárdenas Forero, 2014; Castillo Guzmán, 2008). Campos (2023), a partir de una revisión sistemática sobre interculturalidad y afrocolombianidad en contextos educativos, identifica limitaciones relacionadas con la escasa contextualización pedagógica, la débil articulación institucional y la persistencia de resistencias frente a la incorporación de enfoques interculturales dentro de la escuela.

Moreno Beltrán (2022) profundiza este diagnóstico al demostrar que buena parte de las dificultades en los procesos educativos interculturales deriva de la permanencia de modelos pedagógicos contruidos desde referentes homogéneos que establecen escaso diálogo con las dinámicas culturales de las comunidades. Además, la autora señala que el territorio participa activamente en los procesos de formación, ya que en él circulan saberes, memorias y formas comunitarias de comprender el cuidado y las relaciones sociales. A esto se suman barreras lingüísticas, limitaciones en la formación docente sobre enfoques interculturales y dificultades institucionales para incorporar conocimientos locales dentro de las prácticas educativas (Chávez-Somoza & Vilchez-Salés, 2025).

Vale la pena detenerse en esta convergencia. Castillo Guzmán (2008), Campos (2023) y Chávez-Somoza y Vilchez-Salés (2025) provienen de contextos distintos (etnoeducación colombiana, revisión sistemática sobre afrodescendencia y zonas rurales amazónicas, respectivamente) y sin embargo identifican el mismo obstáculo: la formación docente insuficiente y la rigidez institucional. Que fuentes de tres décadas distintas y tres geografías diferentes lleguen al mismo diagnóstico no es una coincidencia bibliográfica. Es una señal de que el problema tiene raíces estructurales que las reformas curriculares de superficie no han logrado transformar.

Persistencia de referentes curriculares estandarizados en contextos diversos

La literatura revisada muestra también lo que pasa cuando la educación sexual llega a territorios cuyas formas culturales de entender el cuerpo y la sexualidad no tienen cabida en el currículo oficial, pues los modelos curriculares tienden a abordar la sexualidad desde perspectivas universalizantes, con escasa consideración de las condiciones sociales y culturales de los territorios donde operan. Las fuentes revisadas muestran que, incluso en contextos donde los discursos educativos promueven inclusión, diversidad y derechos, las prácticas pedagógicas continúan privilegiando determinadas formas de comprender la sexualidad y los procesos formativos, mientras múltiples experiencias culturales y formas locales de construcción de sentido relacionadas con el cuerpo y las relaciones sociales permanecen escasamente reconocidas dentro de la escuela (Walsh, 2010; Quijano, 2020).

Vélez de la Calle y Santamaría-Vargas (2023) corroboran este patrón a partir de una revisión de literatura sobre educación sexual en América Latina: muchas prácticas escolares continúan desarrollándose desde enfoques preventivos, biologicistas y heteronormativos que privilegian el control y la regulación del comportamiento sexual juvenil sobre la comprensión de las experiencias de vida de los estudiantes. Las autoras advierten que, aunque en distintos países de la región se han fortalecido las políticas relacionadas con la Educación Sexual Integral, persisten dificultades asociadas a la implementación pedagógica, la formación docente y la incorporación de experiencias juveniles y diversidades dentro de los procesos formativos.

Moreno Vargas y Santibáñez Bravo (2026) aportan evidencia empírica desde una institución educativa oficial colombiana. Su estudio demuestra que muchos procesos de ESI continúan organizándose desde enfoques preventivos centrados en el control del riesgo y la regulación del comportamiento sexual. Los autores identifican además limitaciones relacionadas con la escasa participación estudiantil, el abordaje limitado de la diversidad sexual y la persistencia de estereotipos de género dentro de las dinámicas escolares.

Aportes de la interculturalidad para una Educación Sexual Integral contextualizada

Las tensiones documentadas no agotan el panorama. La literatura revisada también registra aportes concretos de la interculturalidad para fortalecer la Educación Sexual Integral, especialmente en tres direcciones: el diálogo de saberes, el reconocimiento de experiencias culturales situadas y la construcción de propuestas pedagógicas vinculadas con las particularidades territoriales.

El Ministerio de Educación Nacional (2018) respalda esta dirección al plantear que la interculturalidad debe asumirse como un principio pedagógico transversal articulado con lenguas, prácticas comunitarias, memorias territoriales y formas de construcción identitaria presentes en cada contexto. Vélez de la Calle y Santamaría-Vargas (2023) advierten que muchas experiencias escolares continúan centrándose principalmente en enfoques preventivos y normativos, con escasa incorporación de las experiencias culturales y sociales de NNA dentro de los procesos formativos. Moreno Vargas y Santibáñez Bravo (2026) aportan evidencia desde el contexto colombiano: la ESI continúa enfrentando tensiones relacionadas con enfoques biologicistas y dificultades para incorporar las experiencias culturales y sociales del estudiantado.

Duque Cardona y Marín Agudelo (2024) plantean que la interculturalidad dentro de los procesos educativos no puede entenderse únicamente como adaptación superficial de contenidos curriculares, sino como una perspectiva orientada a revisar críticamente las formas mediante las cuales determinados conocimientos adquieren legitimidad dentro de las instituciones educativas. Los autores sostienen que la construcción curricular implica dimensiones políticas, éticas y epistémicas relacionadas con la inclusión de experiencias y saberes históricamente subordinados.

Orientaciones pedagógicas interculturales para una ESI contextualizada:

Orientación 1: Diagnóstico sociocultural previo a la implementación

Diseñar una propuesta de ESI contextualizada requiere comenzar por entender el territorio: sus formas de comprender el cuerpo, el cuidado y la afectividad, antes de definir cualquier contenido curricular. Los autores revisados coinciden en que un proceso de ESI contextualizada no puede comenzar desde el currículo: debe comenzar desde el reconocimiento activo de las condiciones culturales, territoriales y comunitarias del contexto donde se implementará. Moreno Beltrán (2022) señala que el territorio no constituye únicamente un espacio físico, sino un escenario donde circulan memorias, saberes y formas colectivas de relación que participan en los procesos educativos. Esto implica que antes de diseñar o adaptar propuestas de educación sexual, las instituciones educativas requieren procesos de escucha y reconocimiento comunitario que permitan identificar las formas locales de comprender el cuerpo, el cuidado y la afectividad. Muñoz (2024) desarrolla este argumento al plantear que las propuestas de educación intercultural adquieren mayor sentido cuando se construyen desde las prácticas comunitarias y las formas propias de aprendizaje desarrolladas por las comunidades, antes que desde referentes institucionales externos.

Orientación 2: Incorporación del diálogo de saberes como principio pedagógico estructurante

Incorporar el diálogo de saberes como principio pedagógico supone asumir que las comunidades tienen sus propias formas de entender la sexualidad, el cuerpo y las relaciones, y que esos saberes no compiten con el currículo escolar, sino que pueden enriquecerlo. El Ministerio de Educación Nacional (2018) plantea que la interculturalidad debe asumirse como un principio pedagógico transversal articulado con lenguas, prácticas comunitarias, memorias territoriales y formas de construcción identitaria presentes en cada contexto. Esto supone reconocer que las comunidades poseen conocimientos sobre cuidado, cuerpo, afectividad y relaciones sociales que no deben ser reemplazados por el currículo escolar, sino puestos en diálogo con él. Walsh (2010)

advierte que este diálogo solo es posible cuando se cuestionan las relaciones de poder que determinan qué conocimientos son reconocidos como legítimos dentro de la escuela. Duque Cardona y Marín Agudelo (2024) sostienen, en consecuencia, que la construcción curricular intercultural implica dimensiones políticas, éticas y epistémicas relacionadas con la inclusión de experiencias y saberes históricamente subordinados, lo cual exige apertura institucional y voluntad pedagógica explícita.

Orientación 3: Formación docente intercultural como condición no negociable

La viabilidad de una ESI intercultural depende en buena medida de las condiciones de formación del profesorado. La literatura revisada coincide en que uno de los obstáculos más persistentes para el desarrollo de propuestas de ESI contextualizadas es la limitada formación de los docentes en enfoques interculturales. Castillo Guzmán (2008) señala que las políticas de etnoeducación en Colombia han enfrentado dificultades históricas relacionadas con la insuficiente preparación de los educadores para trabajar en contextos de diversidad cultural. Esta situación es corroborada por Campos (2023), quien identifica la débil articulación institucional y la escasa formación docente como factores que limitan la incorporación de enfoques interculturales dentro de la escuela. Chávez-Somoza y Vilchez-Salés (2025) refuerzan esta idea al documentar barreras similares en contextos rurales latinoamericanos, donde las limitaciones en la formación docente constituyen un obstáculo persistente para el desarrollo de propuestas educativas pertinentes. En el contexto colombiano específico, Moreno Vargas y Santibáñez Bravo (2026) evidencian que las dificultades para construir propuestas de ESI más contextualizadas se relacionan también con las formas en que los docentes comprenden y abordan la sexualidad dentro de sus prácticas pedagógicas cotidianas. Esto sugiere que la formación docente en interculturalidad no puede ser opcional ni superficial: debe constituir una condición estructural para el desarrollo de propuestas de ESI sensibles a la diversidad cultural.

Orientación 4: Flexibilización curricular con participación comunitaria activa la rigidez curricular no puede entenderse solamente como una cuestión de orden técnico. La literatura revisada muestra que su persistencia constituye uno de los principales obstáculos para construir propuestas pedagógicas contextualizadas. Cárdenas Forero (2014) evidencia que, históricamente, las instituciones educativas colombianas han tendido a privilegiar referentes curriculares externos sobre las experiencias culturales de las comunidades. Para superar esta limitación, Moreno Beltrán (2022) propone avanzar hacia relaciones pedagógicas más horizontales que reconozcan las experiencias territoriales y los saberes comunitarios como componentes legítimos dentro de los procesos formativos. Esto implica que la adaptación de la ESI a contextos culturalmente diversos no puede reducirse a la traducción de materiales o a la incorporación de ejemplos locales dentro de un currículo previamente definido. Campos (2023) y Salgado Contreras (2021) coinciden en que los procesos de contextualización curricular requieren mecanismos reales de participación de las comunidades en la definición de contenidos, enfoques y estrategias pedagógicas, lo cual supone transformaciones institucionales que van más allá de los ajustes didácticos.

Orientación 5: Reconocimiento explícito de las desigualdades estructurales dentro del aula

Una ESI intercultural y contextualizada no puede limitarse al reconocimiento de la diversidad cultural como valor abstracto. La literatura revisada sugiere que las propuestas pedagógicas deben incorporar de manera explícita el análisis de las desigualdades sociales, territoriales y culturales que condicionan las experiencias de sexualidad de NNA. Redondo García (2025) señala que los enfoques biologicistas perpetúan una comprensión individual de la sexualidad que invisibiliza factores estructurales como la pobreza, el racismo y la exclusión territorial. Ronconi et al. (2023) advierten que muchas propuestas de ESI en América Latina continúan reproduciendo este problema al no incorporar análisis críticos sobre las condiciones sociales que atraviesan las experiencias juveniles. Vélez de la Calle y Santamaría-Vargas (2023) refuerzan esta idea al identificar que los enfoques heteronormativos y de control del comportamiento sexual continúan dominando las prácticas escolares, invisibilizando experiencias diversas. En este sentido, Quijano (2020) permite comprender, además, que incorporar una perspectiva intercultural a la ESI implica cuestionar las formas históricas mediante las cuales la escuela ha legitimado ciertos saberes sobre sexualidad mientras ha subordinado otros, reconociendo que

estas dinámicas expresan relaciones de poder con raíces coloniales que siguen operando dentro de los sistemas educativos contemporáneos.

Discusión

Limitaciones del enfoque preventivo-biologicista y su relación con las desigualdades estructurales

Los patrones identificados en la revisión documental confirman la vigencia de un modelo preventivo biologicista dominante en la ESI latinoamericana. Sin embargo, la pregunta que merece análisis crítico no es solo su persistencia, sino por qué este modelo continúa siendo hegemónico a pesar de sus limitaciones documentadas. Redondo García (2025) señala que estos enfoques tienden a reducir la sexualidad a una cuestión de conducta individual, dejando fuera del análisis factores como la pobreza, el racismo y las barreras territoriales, que son precisamente los que explican por qué estas problemáticas se concentran donde se concentran. Esta reducción no es un error técnico de implementación: es una opción epistemológica que refleja cómo los sistemas educativos históricamente han comprendido la sexualidad como un problema de conducta individual antes que como una experiencia atravesada por condiciones sociales y culturales específicas.

El contraste entre los datos estadísticos revisados y los marcos teóricos analizados hace visible una tensión que el artículo no puede ignorar. Las cifras del Ministerio de Salud y Protección Social (2025) y del Instituto Nacional de Salud (2024a, 2024b) muestran mayor incidencia de embarazo adolescente, ITS y violencias sexuales en territorios rurales, indígenas y afrodescendientes, es decir, precisamente en los contextos donde las propuestas de ESI tienen menor articulación con las realidades socioculturales locales. Fernández (1987) y Bordignon (2005) fundamentan esta lectura al sostener que implementar la ESI desde modelos uniformes puede terminar profundizando, antes que reduciendo, las brechas de vulnerabilidad existentes.

Las tensiones curriculares como expresión de relaciones históricas de legitimación del conocimiento

Las tensiones entre currículo escolar y diversidad cultural identificadas en la literatura no constituyen únicamente un problema técnico de implementación pedagógica. Como argumenta Zemaitis (2016), la educación sexual no puede entenderse solo como transmisión de información sobre reproducción o prevención, sino como una práctica pedagógica y cultural atravesada por relaciones de poder y formas históricas de regulación del cuerpo y la sexualidad. Esto significa que la escuela no solo enseña contenidos relacionados con sexualidad, sino que también participa activamente en la producción y legitimación de determinados sentidos sobre cuerpo, afectividad, género y vínculos sociales.

Esa producción de sentidos se materializa en los modelos curriculares rígidos que Cárdenas Forero (2014) y Castillo Guzmán (2008) documentan en contextos de diversidad cultural. Walsh (2010) permite comprender que estos modelos no son técnicamente neutros: expresan relaciones de poder que determinan qué conocimientos son reconocidos como legítimos dentro de la escuela. Quijano (2020) profundiza este argumento al demostrar que dichas relaciones operan también en las formas de producción y validación del conocimiento dentro de los sistemas educativos. La consecuencia es concreta: ciertos saberes sobre sexualidad, cuerpo y cuidado son sistemáticamente privilegiados, mientras las experiencias de comunidades indígenas, afrodescendientes y rurales continúan subordinadas dentro de los procesos formativos.

Esta lectura es reforzada por Salgado Contreras (2021), quien advierte que muchas instituciones educativas incorporan discursos relacionados con inclusión y diversidad sin transformar de manera significativa las prácticas pedagógicas cotidianas ni las dinámicas de reconocimiento presentes dentro del aula. Para la Educación Sexual Integral, esto tiene consecuencias concretas: propuestas orientadas formalmente al reconocimiento de derechos pueden continuar reproduciendo formas de exclusión simbólica cuando las experiencias culturales de las comunidades permanecen subordinadas frente a referentes escolares definidos de manera externa.

La interculturalidad como perspectiva crítica, no como añadido curricular

El reconocimiento de estas tensiones no agota el análisis. Lo que la literatura revisada deja ver, cuando se lee en conjunto, es que la interculturalidad no ofrece un catálogo de técnicas pedagógicas: ofrece una manera distinta de formular la pregunta desde la cual se construye la ESI.

La distinción es conceptualmente decisiva: incorporar módulos sobre diversidad cultural al currículo existente es una operación de adición. Cuestionar la arquitectura epistemológica desde la cual ese currículo fue construido es una operación de transformación. La interculturalidad propone lo segundo, no lo primero, y esta diferencia no es menor. Muñoz (2024) plantea que las propuestas de educación intercultural adquieren mayor sentido cuando se construyen desde el territorio, las prácticas comunitarias y las formas propias de aprendizaje y cuidado desarrolladas por las comunidades. Moreno Beltrán (2022) añade que las propuestas educativas interculturales requieren relaciones pedagógicas más horizontales, capaces de reconocer las experiencias territoriales y los saberes comunitarios como componentes legítimos dentro de los procesos formativos.

Desde esta perspectiva, la principal contribución de la interculturalidad a la Educación Sexual Integral no radica en ampliar temarios, sino en transformar las preguntas desde las que se construye la propuesta pedagógica: ¿qué se entiende por sexualidad en esta comunidad?, ¿qué formas de cuidado y afectividad circulan en este territorio?, ¿quiénes tienen autoridad legítima para hablar sobre estos temas en este contexto cultural? Estas preguntas, ausentes en los modelos curriculares estandarizados, son las que permiten construir una ESI que no solo informe, sino que reconozca, dialogue y se articule con las experiencias reales de NNA en contextos socioculturales diversos.

Conviene ser precisos sobre los alcances de esta propuesta. Afirmar que la interculturalidad transforma la arquitectura epistemológica de la ESI no equivale a sostener que todos los saberes comunitarios sobre sexualidad son automáticamente compatibles con los principios de derechos que fundamentan la educación sexual. Existen tensiones reales: concepciones culturales sobre el cuerpo, el género o la autoridad que pueden entrar en conflicto directo con enfoques basados en autonomía, consentimiento e igualdad. Este estudio no resuelve esa tensión, porque no puede resolverla desde un análisis documental. Lo que sí puede afirmar es que ignorarla, o disolverla en un discurso de celebración de la diversidad, sería teóricamente deshonesto. El diálogo intercultural genuino exige reconocer también los conflictos que produce.

Limitaciones del estudio y proyecciones investigativas

El presente estudio tiene límites que conviene nombrar con claridad. Los hallazgos expuestos corresponden a interpretaciones construidas a partir de literatura especializada y documentos institucionales, por lo que no permiten establecer generalizaciones empíricas sobre experiencias concretas de implementación de la ESI en escenarios escolares específicos. Futuras investigaciones

podrían profundizar mediante estudios de campo orientados a explorar experiencias de docentes, estudiantes y comunidades en territorios culturalmente diversos, así como analizar las tensiones y posibilidades que emergen durante los procesos de implementación curricular de la Educación Sexual Integral desde enfoques interculturales.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite responder la pregunta central que orientó este estudio: la mirada intercultural aporta a la Educación Sexual Integral la posibilidad de comprender la sexualidad no como un fenómeno universal y homogéneo, sino como una experiencia configurada históricamente en condiciones sociales, culturales y territoriales específicas. Esta comprensión transforma el problema de la ESI: ya no se trata únicamente de ampliar la cobertura de los programas educativos o de actualizar sus contenidos, sino de revisar críticamente desde qué lógicas epistemológicas han sido contruidos esos programas y qué experiencias culturales han quedado sistemáticamente excluidas de ellos. En contextos como el colombiano, donde las desigualdades territoriales y la diversidad cultural condicionan de manera diferenciada las experiencias de NNA, esta revisión resulta no solo pertinente sino necesaria.

El primer objetivo específico buscaba identificar los elementos conceptuales que articulan la ESI con el enfoque intercultural. Tres emergen con consistencia del análisis: El primero es la comprensión de la sexualidad como construcción sociocultural, que reconoce que las experiencias vinculadas al cuerpo, la afectividad y el cuidado se configuran en interacción con normas sociales, vínculos comunitarios y condiciones históricas determinadas, antes que como expresiones exclusivamente biológicas o individuales. El segundo es el concepto de diálogo de saberes, que implica reconocer que las comunidades poseen conocimientos sobre sexualidad, cuerpo y cuidado que no deben ser reemplazados por el currículo escolar sino puestos en relación horizontal con él. El tercero es la noción de colonialidad del conocimiento escolar, que permite comprender que la persistencia de los modelos curriculares estandarizados en contextos diversos tiene raíces que van más allá de los problemas técnicos de implementación curricular: responde a formas históricas en que los sistemas educativos han decidido qué conocimientos sobre sexualidad merecen circular dentro de la escuela y cuáles no. El segundo objetivo buscaba describir cómo esos aportes pueden orientar prácticas educativas concretas. La revisión arrojó cinco orientaciones pedagógicas: La primera es la realización de un diagnóstico sociocultural previo a la implementación, que permita reconocer las formas locales de comprender el cuerpo, el cuidado y la afectividad en cada comunidad educativa. La segunda es la incorporación del diálogo de saberes como principio pedagógico estructurante, que posibilite relaciones más horizontales entre el conocimiento escolar y los saberes comunitarios relacionados con la sexualidad. La tercera es el fortalecimiento de la formación docente en enfoques interculturales, identificada en la literatura como una condición no negociable para el desarrollo de propuestas pedagógicas sensibles a la diversidad cultural. La cuarta es la flexibilización curricular con participación comunitaria activa, que supone transformaciones institucionales que van más allá de los ajustes didácticos y requieren mecanismos reales de construcción de los procesos educativos. La quinta es el reconocimiento explícito de las desigualdades estructurales dentro del aula, que implica incorporar el análisis crítico de las condiciones sociales, territoriales y culturales que condicionan las experiencias de sexualidad de NNA como parte constitutiva de la propuesta pedagógica.

El aporte más específico de este trabajo no es la revisión de cada campo por separado, sino la insistencia en que separarlos es parte del problema. La ESI y la educación intercultural han corrido en carriles paralelos dentro de la investigación latinoamericana. La ESI ha sido estudiada principalmente desde perspectivas de salud pública, derechos y género, mientras que la educación intercultural ha avanzado sobre todo en los ámbitos de lengua, identidad étnica y reconocimiento cultural. Este estudio propone que la articulación entre ambos campos no es accesoria sino estructural: comprender la sexualidad desde una perspectiva intercultural crítica permite identificar dimensiones del problema que los enfoques sectoriales tienden a invisibilizar, particularmente las relaciones entre desigualdad territorial, legitimación del conocimiento escolar y experiencias diferenciadas de vulnerabilidad en contextos culturalmente diversos. Esta articulación conceptual tiene también una implicación crítica para el campo: mientras la ESI y la educación intercultural sigan desarrollándose como campos separados (con agendas de investigación, financiamiento y formación docente distintos) las propuestas pedagógicas que emerjan de cada uno seguirán siendo parciales. No porque les falte rigor dentro de sus propios marcos, sino porque el problema que enfrentan (la educación de NNA en contextos de desigualdad y diversidad cultural) es estructuralmente interdisciplinar. Fragmentarlo en dos campos es, en cierta medida, reproducir en la academia la misma lógica sectorial que se critica en las políticas educativas.

Una precisión honesta sobre los límites: este estudio se sustenta en fuentes documentales y no en la observación directa de prácticas escolares. Las orientaciones que propone son analíticamente fundadas, pero empíricamente no verificadas. Las orientaciones pedagógicas identificadas se derivan de la interpretación crítica de la literatura especializada y no de experiencias empíricas de implementación en contextos escolares específicos, por lo que no deben leerse como prescripciones universales sino como puntos de partida para la reflexión pedagógica y la investigación futura. Lo anterior explica por qué resulta relevante avanzar hacia estudios de campo que permitan explorar cómo estas orientaciones operan en la práctica cotidiana de docentes y comunidades en territorios culturalmente diversos de Colombia, así como identificar las tensiones concretas que emergen cuando la educación sexual dialoga con experiencias culturales situadas en contextos históricamente atravesados por desigualdad social.

Referencias

- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Erik Erikson: El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50–63.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Campos, M. (2023). Afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas educativas en Colombia: Revisión sistemática de literatura. *Educación y Ciencia*, 27, e15324.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e15324>
- Cárdenas Forero, M. T. (2014). Diversidad cultural en la escuela pública colombiana (1960–2010). *Educación y Ciudad*, (26), 117–130. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.194>
- Castillo Guzmán, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: La fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15–26.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>

- Castro Suárez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (10), 1–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3013331>
- Cellard, A. (2008). El análisis documental. En J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & Á. P. Pires (Eds.), *La investigación cualitativa: Enfoques epistemológicos y metodológicos* (pp. 295–316). La Piqueta.
- Chávez-Somoza, A., & Vilchez-Salés, E. P. (2025). Análisis de la educación sexual desde la percepción de las escolares en zonas rurales amazónicas. *Revista Educación*, 23(25), 30–40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10005453>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2025, 26 de marzo). Boletín técnico: Estadísticas vitales 2024 [Boletín técnico]. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EEVV/2025/26-mar-2025/bol-EEVV-2024pr.pdf>
- Duque Cardona, N., & Marín Agudelo, S. A. (2024). Internacionalización e interculturalidad del currículo en la Escuela Interamericana de Bibliotecología (UdeA). *Diseminaciones*, 7(13), 69–91. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/1637>
- Fernández, J. (1987). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género. *Studies in Psychology: Estudios de Psicología*, 8(32), 45–69. <https://doi.org/10.1080/02109395.1987.10821506>
- Fadragas Fernández, A., Maure Barcia, J., García San Román, D., & Quiñones Viltre, D. (2024). La sexualidad: Una aproximación teórica desde lo clásico a lo contemporáneo. *Revista Científica Cuidado y Salud Pública*, 4(1), 76–81. <https://doi.org/10.53684/csp.v4i1.106>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Nacional de Salud. (2024a). Boletín epidemiológico semanal: Semana 40 [Boletín epidemiológico]. <https://www.ins.gov.co/BibliotecaDigital/2024-boletin-epidemiologico-semana-40.pdf>
- Instituto Nacional de Salud. (2024b). Boletín epidemiológico semanal: Semana 47 [Boletín epidemiológico]. [https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/BoletinEpidemiologico/2024 Boletin epidemiologico semana 47.pdf](https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/BoletinEpidemiologico/2024%20Boletin%20epidemiologico%20semana%2047.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Educación inclusiva e intercultural*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-340146.html>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2025, 12 de septiembre). *Semana Andina 2025: Colombia refuerza la prevención del embarazo en niñas y adolescentes* [Boletín de prensa]. Recuperado el 28 de mayo de 2026, de

<https://www.minsalud.gov.co/CC/Noticias/2025/Paginas/colombia-refuerza-prevencion-del-embarazo-en-ninas-y-adolescentes.aspx>

Moreno Beltrán, Y. (2022). Educación e interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187–208. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8>

Moreno Vargas, S. P., & Santibáñez Bravo, M. A. (2026). Tensiones y desafíos de la educación sexual en una institución educativa oficial de Sogamoso, Colombia. Un estudio de caso. *Revista Enfoques Educativos*, 23(1), 202–227.

<https://enfouqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/77767>

Muñoz, P. (2024). La educación intercultural, etnoeducación y educación propia: Enfoques desde la diversidad social y cultural en Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1668>

Presidencia de la República de Colombia. (2025, 26 de marzo). *En 2024 nacieron 445 mil bebés en Colombia, una reducción de 13,7% en la última década, informó el DANE*. <https://www.presidencia.gov.co/prensa/Paginas/En-2024-nacieron-445-mil-bebes-en-Colombia-una-reduccion-de-13-7-en-la-ulti-250326.aspx>

Procuraduría General de la Nación. (2024). Violencia de género: Las víctimas de delitos sexuales son mayoritariamente mujeres [Comunicado]. <https://www.procuraduria.gov.co/Pages/violencia-genero-victimas-delitos-sexuales-son-mujeres-alerta-procuradora.aspx>

Quijano, A. (2020). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. A. Clímaco (Ed.), *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–832). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>

Redondo García, A. (2025). El retorno del viejo naturalismo sobre la sexualidad humana: Un análisis crítico desde la bioética. *EIDON*, (63), 40–52. <https://www.revistaeidon.es/index.php/revistaeidon/article/view/243>

Ronconi, L., Espiñeira, B., & Guzmán, S. (2023). Educación sexual integral en América Latina y el Caribe: ¿Dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir? *Latin American Legal Studies*, 11(1), 246–296. <https://doi.org/10.15691/0719-9112vol11n1a7>

Salgado Contreras, M. (2021). *Práctica pedagógica: una propuesta de inclusión y de interculturalidad* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstreams/daa2178b-518a-448b-a870-bc0c7091c103/download>

UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770>

- Vélez de la Calle, C., & Santamaría-Vargas, A. (2023). Políticas, saberes y relatos de Educación Sexual: una revisión de la literatura latinoamericana 2000–2022. *Praxis & Saber*, 14(36), 1–26. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2870>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (S. Furió, Trad.). Crítica. (Obra original publicada en 1978)
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural>
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad: Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* [Trabajo final integrador]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>