

## **Educación Sexual Integral en el ámbito escolar: revisión documental de enfoques teóricos, pedagógicos y normativos y sus implicaciones curriculares (2000–2025)**

*Comprehensive Sexuality Education in School Settings: A Documentary Review of Theoretical, Pedagogical and Normative Approaches and Their Curricular Implications (2000–2025)*

Johanna Isabel Medina Duque

University of technology and education, Educación, EEUU

<https://orcid.org/0009-0000-6086-890X>

[johanna.medinad2025@uted.us](mailto:johanna.medinad2025@uted.us)

**Recibido: 2 abril 2026**

**Aceptado: 28 junio 2026**

**URL:** <https://relaticpanama.org/journals/index.php/dialogoseducativos/article/view/182>

**DOI:** <https://doi.org/10.66707/qjays079>

### Resumen

La Educación Sexual Integral (ESI) ocupa hoy un lugar estratégico en la formación escolar, aunque su desarrollo sigue atravesado por una tensión que este artículo asume como problema central: la distancia entre los avances conceptuales y normativos acumulados durante décadas y la persistente dificultad de traducirlos en experiencia curricular real. El objetivo del estudio fue analizar los fundamentos teóricos y pedagógicos de la ESI presentes en la literatura especializada entre 2000 y 2025 – con particular atención al marco legal colombiano del cual hay referentes anteriores al 2000 –, a fin de derivar criterios orientadores para la proposición y trazado de un currículo institucional ajustado a los ciclos de los estudiantes. Se desarrolló una investigación cualitativa de tipo documental con alcance descriptivo-analítico. El corpus incluyó 59 fuentes seleccionadas de manera intencional: artículos científicos, revisiones sistemáticas, guías curriculares y normatividad colombiana vigente. La información fue organizada en una matriz de antecedentes y analizada mediante categorización temática con orientación interpretativa. Los

hallazgos permiten sostener que la comprensión de la sexualidad como dimensión integral del desarrollo humano, anclada en derechos y en equidad de género, ya no es un punto de debate en la literatura, sino un punto de partida. Lo que sigue siendo frágil es otra cosa: la continuidad institucional de los programas, la formación docente sostenida y la participación familiar efectiva. En el caso colombiano, el rastreo confirma que el país dispone de un soporte jurídico robusto y acumulativo, pero que dicha densidad normativa no ha logrado, por sí sola, generar rutas curriculares estables. La conclusión no apunta a más discurso técnico, sino a mejores condiciones de mediación pedagógica en la vida escolar cotidiana.

**Palabras clave:** Educación sexual, Plan de estudios, Igualdad de género, Derechos humanos, Adolescencia.

## Abstract

This article examines the theoretical and pedagogical foundations of Comprehensive Sexuality Education (CSE) as represented in specialized literature from 2000 to 2025, with a focus on deriving criteria for curriculum design aligned with students' developmental stages. A qualitative documentary study was conducted based on 59 intentionally selected sources, including peer-reviewed articles, systematic reviews, curricular guidelines, and Colombian legislation even prior to this period, organized in an antecedent matrix and analyzed through interpretive content analysis. The central finding is not merely that an integral conception of sexuality has taken hold in the field; that consolidation, grounded in human rights and gender equity, is by now widely shared. What remains unsettled is the institutional side: the evidence consistently shows that the most effective CSE programs are those embedded in the school's educational project, sustained over time through teacher development and genuine family involvement. In Colombia specifically, the review confirms that an extensive legal framework exists, yet this normative density has not translated into stable curricular practice. The conclusion this study reaches is pointed: the challenge is no longer definitional but pedagogical —converting norms and guidelines into sequenced, assessable, and sustainable school experiences.

**Keywords:** Sexuality education, Curriculum, Gender equality, Human rights, Adolescence.

## Introducción

La Educación Sexual Integral (ESI) se ha consolidado como componente central de la formación escolar porque toca algo que ningún currículo puede ignorar, esto es, la manera en que los sujetos comprenden su propio cuerpo, sus vínculos afectivos y su lugar en una sociedad que todavía distribuye de forma desigual derechos y libertades según el género. Los referentes internacionales coinciden en que una educación sexual reducida a información anatómica o a prevención de riesgos no cumple con esa función (UNESCO et al., 2018; OMS Oficina Regional para Europa y BZgA, 2010). Lo que se requiere, en cambio, es un enfoque orientado al desarrollo de habilidades para la vida, a la construcción de actitudes y a la comprensión crítica de los valores que organizan las relaciones humanas. En el contexto latinoamericano, estudios recientes insisten en que la ESI se relaciona con la autonomía de los sujetos, la igualdad de género y el ejercicio efectivo de derechos (Cabrera-Fajardo, 2022; Brisson y Pérez-Múnera, 2024).

Que la ESI haya alcanzado una consolidación conceptual no significa que, en la práctica, su implementación sea fluida ni homogénea. La literatura documenta con persistencia que hay resistencias ideológicas que provienen tanto de familias como de docentes, dificultades estructurales en la formación del profesorado y una notable heterogeneidad en la calidad de las experiencias escolares dependiendo del contexto institucional (Faur, 2020; Acosta-Buralli, 2022; Vargas-Romero et al., 2025). Marozzi et al. (2020) describen, incluso, malestares activos frente a la ESI dentro de la propia comunidad educativa. En el plano regional, Moreno Vargas y Santibáñez Bravo (2021) concluyen que América Latina muestra avances normativos y programáticos, pero que la brecha entre el reconocimiento formal del derecho y su apropiación curricular real en las instituciones sigue siendo amplia.

En Colombia, la ESI cuenta con un soporte jurídico amplio y acumulativo. La Sentencia T-440/92 de la Corte Constitucional reconoció tempranamente la educación sexual como obligación de la escuela (Corte Constitucional de Colombia, 1992), mientras que la Resolución 3353 de 1993, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994 incorporaron la sexualidad a la formación integral y a los proyectos institucionales (Ministerio de Educación Nacional, 1993; Congreso de la República de Colombia, 1994; República de Colombia, 1994). Posteriormente, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de

2006), la Ley 1257 de 2008, el Decreto 4798 de 2011, la Ley 1620 de 2013, la Ley 1761 de 2015, la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos y el Documento CONPES 4080 ampliaron la articulación entre educación sexual, equidad de género, salud pública y prevención de violencias (Congreso de la República de Colombia, 2006, 2008, 2013, 2015; Presidencia de la República de Colombia, 2011; Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, 2014; Departamento Nacional de Planeación, 2022).

Sin embargo, las evaluaciones del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) muestran que la existencia de normas y lineamientos no es suficiente. Ramírez Tarazona (2020) y Saavedra Tarazona (2021) concluyen que la educación sexual sigue dependiendo, en muchas instituciones, de la disponibilidad de docentes comprometidos con el tema y de condiciones institucionales que varían considerablemente de un colegio a otro. Profamilia (2025) y Cabrera-Fajardo (2022) llegan a conclusiones similares: las rutas curriculares estables son la excepción, no la norma.

En este contexto, el artículo analiza los fundamentos teóricos y pedagógicos de la ESI presentes en la literatura especializada entre 2000 y 2025, con el fin de derivar criterios orientadores para la configuración de un currículo institucional ajustado a los ciclos vitales de los estudiantes. El estudio se organizó en torno a tres preguntas que, aunque relacionadas, tienen distinto peso analítico: 1. qué enfoques teóricos predominan en el campo, 2. cómo se traduce eso en modelos curriculares concretos y 3. qué dice el marco normativo colombiano sobre todo ello. El valor del trabajo no radica en descubrir algo que la literatura aún no supiera o estuviera previamente establecido, sino en articular críticamente lo que esa literatura muestra de forma dispersa y en ofrecer una base para decisiones curriculares en instituciones educativas colombianas que todavía están construyendo sus propios proyectos de ESI.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de tipo documental con orientación interpretativa. La elección se debe a la necesidad de comprender cómo se configura un campo de saber en la literatura y qué implicaciones curriculares se pueden derivar de esa configuración, el análisis documental no busca medir frecuencias ni establecer relaciones causales, sino reconstruir convergencias, tensiones y vacíos en un corpus heterogéneo de fuentes.

El corpus documental estuvo conformado por 59 fuentes seleccionadas de manera intencional. La muestra incluyó artículos científicos, revisiones, documentos curriculares, guías técnicas y normatividad colombiana vinculada con educación, sexualidad, género y derechos. Aunque el recorte analítico privilegió la producción entre 2000 y 2025, se conservaron documentos previos de carácter fundacional, necesarios para reconstruir la emergencia normativa del campo en Colombia. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas y repositorios institucionales, entre ellos Google Académico, SciELO, Redalyc, Dialnet, la Biblioteca Digital de la Universidad del Valle, el Repositorio Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia y Noesis de la Universidad Industrial de Santander, complementada con documentos técnicos emitidos por organismos internacionales y entidades gubernamentales, tal como quedó consignado en la matriz de antecedentes del estudio.

Para ser incluida en el corpus, una fuente debía cumplir con pertinencia temática directa respecto a la ESI en contexto escolar y ofrecer aporte analítico en relación con los enfoques teóricos, los modelos pedagógicos o el marco normativo. También se valoró el potencial de transferibilidad al contexto colombiano. Se excluyeron documentos sin vínculo explícito con el ámbito escolar y materiales de baja trazabilidad bibliográfica que no permitían verificar su origen o condiciones de producción.

La información se organizó en una matriz de análisis de antecedentes que registraba, para cada documento, el año de publicación, el contexto geográfico, el tipo de fuente, las categorías temáticas relevantes y los aportes curriculares identificados. Esta matriz funcionó como soporte del análisis cualitativo de contenido que permitió leer el corpus, no documento por documento, sino en función de las categorías que estructuraban las preguntas del estudio. El procedimiento incluyó fases de búsqueda y selección, lectura analítica profunda, codificación temática y síntesis interpretativa orientada a derivar criterios curriculares.

La estrategia analítica combinó categorización temática abierta con síntesis interpretativa orientada al problema curricular que motivó el estudio. Se mantuvo trazabilidad sistemática entre cada documento y las afirmaciones que de él se derivaron y se respetaron los criterios de citación establecidos en las normas APA 7. Dado que el trabajo se sustentó exclusivamente en fuentes documentales públicamente disponibles, sin involucrar participantes ni intervención en aula, no fue necesario tramitar procedimientos de consentimiento informado. Se observaron, no obstante, los principios de integridad académica que aplican a cualquier investigación de este tipo.

## Resultados

Los resultados se presentan en cuatro apartados que siguen el orden lógico del análisis: primero, la caracterización del corpus; luego, los enfoques teóricos que predominan en la literatura; después, los modelos curriculares y estrategias pedagógicas que los estudios reportan con mayor consistencia; y finalmente, el marco normativo colombiano y sus implicaciones para el currículo escolar. En este apartado se describen los hallazgos del rastreo; la interpretación crítica se desarrolla en la sección de Discusión.

### 3.1 Caracterización del corpus documental

El corpus quedó conformado por 59 documentos. En términos de alcance geográfico, predominaron las fuentes nacionales (Colombia) ( $n = 28$ ), seguidas por las internacionales ( $n = 27$ ) y las locales ( $n = 4$ ) esto es, de la ciudad de Medellín (Antioquia).

En cuanto a la distribución temporal, se identificaron 26 documentos expedidos o publicados entre 1992 y 2019, 25 entre 2020 y 2022 y 8 entre 2023 y 2025. Esta composición reunió un núcleo fundacional de normas y orientaciones técnicas, junto con un conjunto más reciente de estudios empíricos y revisiones que examinan experiencias, barreras y condiciones de implementación de la ESI en distintos contextos educativos.

En el conjunto del corpus se distinguieron tres familias documentales: a) investigaciones empíricas y revisiones sobre experiencias de estudiantes, docentes y directivos, b) guías curriculares y orientaciones técnicas para la implementación, y c) normatividad y política pública colombiana en educación, sexualidad, género y derechos (Cabrera-Fajardo, 2022; Adelekan et al., 2024; Rivenes Lafontan et al., 2024; UNESCO et al., 2018; Ministerio de Educación Nacional y UNFPA, 2018a, 2018b, 2018c; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008a, 2008b, 2008c; Congreso de la República de Colombia, 1994, 2006, 2008, 2013, 2015).

La tabla 1 presenta la caracterización general del corpus documental de acuerdo con el alcance geográfico y el periodo de publicación

**Tabla 1**

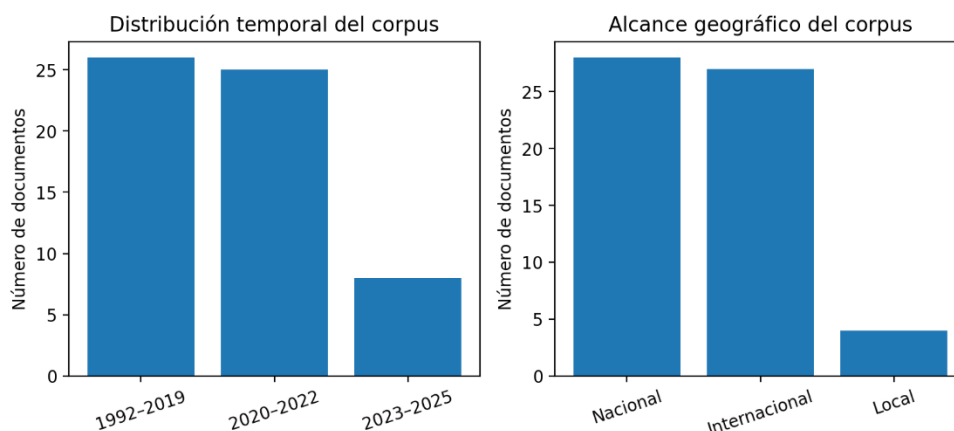
*Caracterización general del corpus documental*

| Variable                          | Categoría     | Frecuencia |
|-----------------------------------|---------------|------------|
| Alcance geográfico                | Nacional      | 28         |
|                                   | Internacional | 27         |
|                                   | Local         | 4          |
| Periodo de publicación/expedición | 1992–2019     | 26         |
|                                   | 2020–2022     | 25         |
|                                   | 2023–2025     | 8          |

*Nota. Construcción propia a partir de las fuentes documentales incluidas en la revisión*

A partir de la caracterización general, se elaboró una representación gráfica que permite observar de manera comparativa la distribución temporal de los documentos según su alcance geográfico. Esta representación visual facilitó identificar la evolución del interés investigativo y normativo entorno a la ESI, así como el equilibrio relativo entre producción nacional e internacional en el periodo analizado, pero una notable diferencia con la producción local como lo evidencia la figura 1.

**Figura 1**



*Distribución del corpus por periodo y alcance geográfico*

*Nota.:* elaboración propia a partir de la matriz de antecedentes.

En términos generales la distribución temporal del corpus revisado, muestra que, si bien el

periodo de 1992-2019 concentra mayor número de documentos, este intervalo abarca casi tres décadas de producción normativa y académica entorno a la ESI. No obstante, resulta interesante que en el periodo 2020-2022, un periodo considerablemente más corto, se registró un volumen en publicaciones muy similar al anterior, lo que evidencia que el interés científico por la ESI se mantuvo. Este comportamiento sugiere que, más allá de la consolidación normativa previa, la ESI continúa siendo un campo de debate a nivel científico, particularmente relacionado con las condiciones de su implementación, enfoques pedagógicos y alcances en los contextos escolares.

### 3.2 Fundamentos teóricos de la Educación Sexual Integral

En el plano teórico, se evidenció una convergencia en que los documentos internacionales de referencia y los currículos nacionales describen la sexualidad no como contenido accesorio o preventivo, sino como dimensión constitutiva del desarrollo humano que involucra el cuerpo, la afectividad, la identidad y la relación con otros (UNESCO et al., 2018; OMS Oficina Regional para Europa y BZgA, 2010). Esta comprensión integral tiene consecuencias directas para el currículo, pues si la sexualidad es una dimensión del sujeto y no un “tema” del plan de estudios, entonces su tratamiento pedagógico no puede ser episódico ni restrictivo.

Estudios recientes en el contexto latinoamericano confirman esta orientación y subrayan la conexión entre ESI y el ejercicio efectivo de derechos, la equidad de género y la prevención de violencias (Cabrera-Fajardo, 2022; Movilla Ricaurte, 2022). En el plano de la adolescencia específicamente, Rivenes Lafontan et al. (2024) y Tomasini (2024) muestran que la relevancia percibida de la ESI por los propios estudiantes depende de si el currículo logra dialogar con sus preguntas reales sobre identidad, consentimiento y vínculos afectivos o no.

### 3.3 Modelos curriculares y estrategias pedagógicas reportadas

En lo que respecta al diseño pedagógico, el corpus mostró un consenso que cruza contextos geográficos y tipos de documento. La ESI funciona cuando está organizada como secuencia progresiva por etapas del desarrollo, articulada al proyecto educativo institucional y sostenida en el tiempo con continuidad.

Esta afirmación no es nueva, pero es llamativa su consistencia a lo largo de tres décadas de



producción especializada. Los currículos internacionales de referencia, desde las Orientaciones Técnicas de la UNESCO (2018) hasta las normas europeas de la OMS (2010), coinciden en que la progresión curricular y la coherencia institucional son condiciones no negociables. Los módulos del PESCC colombiano recogen esa orientación y la adaptan al contexto local (Ministerio de Educación Nacional y UNFPA, 2018a, 2018b, 2018c).

Por su parte, los estudios de evaluación de programas muestran de manera consistente que las experiencias con mayor impacto son las que se distancian de la lógica del taller aislado o la campaña anual, e integran la ESI como parte viva del proyecto institucional (Ramírez Tarazona, 2020; Saavedra Tarazona, 2021; Torres-Cortés et al., 2024).

Un hallazgo transversal en esta sección merece destacarse: la formación docente aparece en prácticamente todas las fuentes como el eslabón más frágil y, al mismo tiempo, el más decisivo. Sin docentes formados para sostener conversaciones complejas sobre afectividad y consentimiento, cualquier diseño curricular queda reducido a intención (Vargas-Romero et al., 2025; Martínez Martín et al., 2021).

### **3.4 Marco normativo colombiano e implicaciones curriculares**

El rastreo normativo confirmó que Colombia tiene uno de los marcos jurídicos más densos de la región en materia de educación sexual. Desde la Sentencia T-440/92 de la Corte Constitucional que reconoció tempranamente la educación sexual como obligación del Estado, hasta el CONPES 4080 de 2022, el país ha construido una cadena normativa acumulativa que vincula la ESI con la formación integral, la convivencia escolar, la equidad de género y la salud pública.

Este cuerpo normativo se articula además con disposiciones claves del sistema educativo colombiano, como la Ley General de Educación (ley 115 de 1994), el Sistema Nacional del Convivencia Escolar (Le 1620 de 2013) y diversas orientaciones técnicas emitidas por el Ministerios de Educación Nacional, que promueven la incorporación transversal de la sexualidad en los proyectos educativos institucionales. Todas estas disposiciones constituyen un marco político y pedagógico que reconoce la sexualidad más allá de un contenido meramente informativo asociado a la prevención de riesgos.

Los módulos del PESCC constituyen el intento más sistemático de convertir ese soporte jurídico en orientaciones pedagógicas concretas, con hilos conductores, proyectos institucionales y rutas de implementación (Ministerio de Educación Nacional y UNFPA, 2018a, 2018b, 2018c). Sin embargo, lo

que los estudios de implementación muestran de forma recurrente es que la densidad normativa no produce, por sí sola, prácticas curriculares estables. Cabrera-Fajardo (2022) y Profamilia (2025) documentan que la heterogeneidad en la calidad de la ESI escolar colombiana persiste, independientemente del marco legal vigente. La tabla 2 sintetiza los principales hallazgos en relación con los enfoques teóricos, los modelos curriculares y el marco normativo, así como sus implicaciones para el análisis curricular de la ESI en el contexto escolar colombiano

**Tabla 2**

*Síntesis de hallazgos en relación con los objetivos del estudio*

| Objetivo específico                                         | Hallazgo principal                                                                                                                       | Implicación para el análisis curricular                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caracterizar los enfoques teóricos                          | Predominio de una ESI integral basada en derechos, género, afectividad, ciudadanía y desarrollo humano.                                  | La sexualidad se comprende como dimensión constitutiva del desarrollo humano y no como contenido accesorio del currículo. |
| Analizar los modelos curriculares y estrategias pedagógicas | Mayor consistencia en propuestas progresivas, institucionalizadas y sostenidas, con formación docente continua y participación familiar. | La eficacia pedagógica depende de continuidad curricular, pertinencia por ciclos y apoyo institucional.                   |
| Examinar los marcos normativos colombianos                  | Existencia de un soporte jurídico amplio y progresivo, acompañado de guías nacionales para la implementación.                            | La principal brecha no es normativa, sino de traducción pedagógica e institucionalización curricular.                     |

*Nota:* elaboración propia a partir del análisis de la revisión

Estos hallazgos favorecen la comprensión del debate actual sobre la ESI en el país, que no gira únicamente en torno a su legitimidad normativa, sino a las condiciones pedagógicas, institucionales y culturales que hacen posible su incorporación en el currículo escolar.

## Discusión

Hay una asimetría que recorre toda la literatura revisada que conviene nombrar con claridad y que consiste en que la ESI ha avanzado mucho más rápido en el plano del discurso que en el de la práctica institucional. El desplazamiento desde los enfoques exclusivamente biologicistas hacia una comprensión integral basada en derechos y equidad de género es evidente en los documentos técnicos de organismos internacionales y en buena parte de la producción reciente (UNESCO et al., 2018; Cabrera-Fajardo, 2022).

Lo anterior, no significa que ese desplazamiento haya llegado a todas las aulas. Faur (2020) y Romero (2020) documentan, para el caso argentino, resistencias activas dentro del propio sistema escolar: docentes que filtran los contenidos a través de marcos morales o religiosos, directivos que evitan el conflicto con familias conservadoras, instituciones que simulan implementar la ESI sin hacerlo realmente. Díaz Camarena (2020) describe dinámicas similares en México. El campo, en definitiva, está consolidado en la superficie del discurso académico e institucional, pero sigue siendo disputado en el nivel donde importa, esto es, la relación entre un docente y sus estudiantes.

El segundo hallazgo interpretativo apunta a que el problema ya no es la falta de marcos conceptuales ni de lineamientos curriculares. Esos marcos existen y están bien desarrollados. Lo que escasea son las condiciones institucionales para implementarlos con continuidad. Las evaluaciones del PESCC colombiano, estudiadas por Ramírez Tarazona (2020) y Saavedra Tarazona (2021), entre otros, muestran que incluso en instituciones donde los docentes conocen los módulos y la normatividad, la ESI tiende a diluirse cuando falta liderazgo directivo sostenido o cuando la articulación con el proyecto educativo institucional es solo nominal. Esta constatación tiene una implicación que vale la pena enunciar directamente: invertir en más documentos técnicos o en más normas no resuelve el problema. Lo que se necesita es capacidad instalada en las instituciones para convertir las orientaciones en

experiencia curricular real, evaluable y sostenida en el tiempo.

La formación docente merece un análisis propio porque no es simplemente una variable más del sistema, sino el punto en donde se juega todo. El corpus revisado muestra que los docentes aparecen, al mismo tiempo, como los actores más decisivos para que la ESI funcione y como el eslabón más frágil de la cadena. Esta doble condición aparentemente paradójica refleja que la formación inicial del profesorado rara vez los prepara para abordar con solvencia temas como el consentimiento, la diversidad sexual o la violencia de género, especialmente en contextos institucionales conservadores o con presencia confesional fuerte (Vargas-Romero et al., 2025; Acosta-Buralli, 2022).

Frente a ello, Jiménez Bolaños (2022) documenta, para el caso costarricense, cómo las tensiones entre las creencias personales de los docentes y los mandatos institucionales han marcado históricamente la implementación de la educación sexual. Martínez Martín et al. (2021) apuntan en la misma dirección desde la perspectiva de la formación inicial en España. Lo que este conjunto de evidencia sugiere es que no basta con formar docentes en los contenidos de la ESI; se necesita formarlos también para gestionar el conflicto que esos contenidos generan dentro de la propia institución escolar.

Hay un dato que la literatura sobre experiencias juveniles repite con suficiente consistencia como para tomarlo en serio, que consiste en que los estudiantes no evalúan la ESI por su cobertura temática, sino por su relevancia. Rivenes Lafontan et al. (2024) y Kabelka et al. (2025) muestran, en contextos distintos, que los jóvenes perciben la educación sexual como insuficiente o irrelevante cuando se limita a la anatomía reproductiva o a la advertencia sobre riesgos, y la valoran cuando aborda preguntas que reconocen como propias: cómo negociar el consentimiento, cómo entender la propia identidad, cómo relacionarse sin reproducir violencias.

Esto tiene una consecuencia curricular directa que este estudio quiere subrayar y es que organizar la ESI por ciclos vitales no puede hacerse solamente desde listados estandarizados de contenidos. Se requiere escuchar a los estudiantes y conocer el contexto institucional en el que se va a implementar. La participación familiar, señalada por Rodríguez Bustamante et al. (2021) y Luisi Frinco (2013), no es un complemento opcional sino una condición de posibilidad para que la ESI tenga sentido más allá del aula.

Para el caso colombiano, la revisión permite una afirmación que puede incomodar a quienes siguen esperando que la solución venga de una nueva ley o de un nuevo documento técnico: el país no

tiene déficit normativo. Desde la Sentencia T-440/92 hasta el CONPES 4080 de 2022, Colombia ha construido una base jurídica suficiente para sostener la ESI como obligación educativa y como derecho de los estudiantes. El problema es de otra naturaleza y es la persistente debilidad en la capacidad institucional para convertir ese soporte legal en práctica curricular real. Profamilia (2025) y Vargas-Romero et al. (2025) sostienen que esa brecha no se ha cerrado. Y si no se ha cerrado con el marco normativo que ya existe, no se cerrará con más normas. Lo que se requiere es inversión sostenida en formación docente, en acompañamiento a los equipos directivos y en evaluación formativa de los proyectos de ESI dentro de cada institución.

Conviene ser explícito sobre los límites de este estudio. El análisis documental permite reconstruir lo que la literatura dice, pero no lo que ocurre realmente en las aulas, pues esa distancia no se puede salvar desde el escritorio. Además, el corpus reúne fuentes de naturaleza muy distinta - normas legales, guías curriculares, investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas- cuya comparabilidad metodológica tiene límites que el análisis no puede ignorar del todo. Por último, hay un vacío que el propio rastreo dejó al descubierto, que es la escasez de investigaciones sobre ESI en instituciones educativas privadas colombianas y la ausencia casi total de estudios longitudinales que sigan a los estudiantes a lo largo de varios años de exposición sistemática a la educación sexual. Esos vacíos no invalidan los hallazgos de este estudio, sino que los delimitan y señalan como agenda para la investigación futuras.

## **Conclusiones**

El análisis permitió llegar a una conclusión que, dicha sin rodeos, es incómoda, pues la ESI está mejor construida en el papel que en la práctica escolar. La literatura especializada ofrece un andamiaje conceptual sólido, basado en derechos, equidad de género y desarrollo humano, pero los estudios de implementación muestran, con persistencia, que ese andamiaje no se sostiene solo. El aporte principal de este estudio es haber articulado críticamente ese corpus disperso y haber identificado los criterios que aparecen con mayor convergencia, los cuales son que el enfoque sea integral y no preventivo; que el currículo progrese de acuerdo con el desarrollo psicoafectivo real de los estudiantes; que la formación docente sea continua y específica para este campo; y que la institución como totalidad asuma la ESI

como parte de su proyecto educativo. Estos criterios no son nuevos en la literatura, pero su articulación sistemática para el contexto colombiano sí constituye un aporte analítico con potencial de uso en decisiones curriculares concretas.

Una de las apuestas metodológicas del estudio fue integrar en un mismo análisis lo que usualmente se estudia por separado: los fundamentos teóricos, las evidencias pedagógicas y el marco normativo. Esa integración no fue un recurso de presentación, sino una decisión analítica. La brecha entre el discurso académico y la práctica escolar no se explica mirando solo una de esas dimensiones sino que requiere ver cómo se articulan - o desarticulan - entre sí. El resultado es una base analítica que puede orientar decisiones curriculares en colegios colombianos sin pretender reemplazar el juicio institucional ni imponerles una propuesta preformada.

Las limitaciones del estudio son reales y vale la pena nombrarlas sin eufemismos. Este artículo no pudo contrastar sus hallazgos con observaciones directas en aulas colombianas, porque lo que describe es la literatura, no la práctica viva de los colegios. Esa distancia es consustancial al diseño metodológico elegido y sus efectos deben reconocerse. Además, el corpus incluyó fuentes de muy distinto peso metodológico, desde sentencias constitucionales hasta investigaciones empíricas con muestras pequeñas y, esa heterogeneidad impone límites a la comparabilidad. El vacío más notable que el propio rastreo dejó visible es la escasez de estudios sobre instituciones privadas colombianas, un sector que atiende a un porcentaje significativo de la población escolar del país y sobre cuya experiencia con la ESI se sabe muy poco.

La agenda de investigación que este estudio deja abierta tiene cuatro frentes. El más urgente es la validación empírica de los criterios curriculares aquí identificados en instituciones escolares concretas, con ciclos vitales específicos y condiciones institucionales reales. Relacionado con ese frente, pero metodológicamente más exigente, está la necesidad de estudios longitudinales que sigan a los estudiantes durante varios años de exposición sistemática a la ESI y documenten efectos sobre sus actitudes, sus decisiones y su bienestar. En tercer lugar, la formación docente requiere investigación propia que vaya más allá del diagnóstico de déficits y examine qué condiciones de formación inicial y continua efectivamente transforman las prácticas pedagógicas en el aula. Finalmente, hace falta conocer mejor cómo las familias y las comunidades escolares con distintas orientaciones culturales reciben, negocian y a veces bloquean la ESI. El desafío de fondo, en todo caso, no es de legitimidad, ya que la

---

ESI la tiene de sobra; es de realización concreta en la vida cotidiana de los colegios.

---

## Referencias

- Acosta-Buralli, K. (2022). Educación sexual integral en institutos de formación docente en Argentina. *Maskana*, 13(1), 30–35. <https://doi.org/10.18537/mskn.13.01.04>
- Acuña López, M. A., & Quintero Jiménez, M. (2020). *Valoración de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía en la Institución Educativa República de Israel, en la ciudad Santiago de Cali* [Trabajo de grado de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital de la Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/ca7bd6b0-1c3a-480f-9114-031b0e030c1e>
- Adelekan, B., Somefun, E., Kareem, O., Ibrahim, O., Welye, H., Sageer, R., Goldson, E., Umar, R., & Sekoni, A. O. (2024). The comparison of comprehensive sexuality education knowledge and attitudes in CSE-exposed and CSE-naïve non-formal settings in Lagos State, Nigeria. *PLOS Global Public Health*, 4(10), e0003858. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0003858>
- Brisson, J., & Pérez-Múnera, C. P. (2024). Una pieza que falta en la educación sexual en Colombia: enseñar a los jóvenes sus derechos. *Revista de Salud Pública*, 26(2), 1–6. <https://doi.org/10.15446/rsap.v26n2.111406>
- Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136–151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>
- Concejo de Medellín. (2011). *Acuerdo 036 de 2011. Por medio del cual se adopta una política pública para la transversalización del enfoque de género en los proyectos educativos institucionales de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín*.
- Concejo de Medellín. (2018). *Acuerdo 102 de 2018. Por el cual se crea la Política Pública para la Igualdad de Género de las Mujeres Urbanas y Rurales del Municipio de Medellín*.
- Corte Constitucional de Colombia. (1992). *Sentencia T-440/92*. Magistrado ponente: Eduardo Cifuentes Muñoz.
- Corte Constitucional de Colombia. (2000). *Sentencia T-268/00*. Magistrado ponente: Alejandro Martínez Caballero.
- Departamento Nacional de Planeación. (2022). *Política pública de equidad de género para las mujeres: hacia el desarrollo sostenible del país (CONPES 4080)*. Consejo Nacional de Política Económica y Social.
- Díaz Camarena, A. J. (2020). Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 11(21), 1–16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.660>
- Decreto 1860 de 1994. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos*



- pedagógicos y organizativos generales. Agosto 3 de 1994. DO. N.º 41.473.*
- Decreto 4798 de 2011. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008 en el sector educativo. Diciembre 20 de 2011. DO. N.º 48.289.*
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *LASA Forum*, 51(2), 57–61.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2021). *Salud sexual y reproductiva*. UNFPA. <https://www.unfpa.org/es/salud-sexual-y-reproductiva>
- International Sexuality and HIV Curriculum Working Group. (2009). *It's all one curriculum: Guidelines and activities for a unified approach to sexuality, gender, HIV, and human rights education* (Vol. 1: Guidelines). Population Council.
- Jacinto-Cárdenas, R., & Ruiz-Paloalto, M. L. (2022). Efectividad de los programas de educación sexual y reproductiva en los adolescentes. *Horizonte Sanitario*, 21(1), 129–135. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n1.4025>
- Jiménez Bolaños, J. D. (2022). El plan de adiestramiento docente en educación sexual, Costa Rica, 1968–1986. *Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana*, 38, 1–22. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22203.a>
- Kabelka, H., Kok, M., Chau, K., Werner, L., Bos, H., & Le Mat, M. (2025). Adolescents' and young people's perspectives on school-based sexuality education in low- and middle-income countries: A scoping review. *Reproductive Health*, 22, Article 205. <https://doi.org/10.1186/s12978-025-02124-9>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. DO. N.º 41.214.*
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Noviembre 8 de 2006. DO. N.º 46.446.*
- Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Diciembre 4 de 2008. DO. N.º 47.193.*
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Marzo 15 de 2013. DO. N.º 48.733.*
- Ley 1761 de 2015. Por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones. Julio 6 de 2015. DO. N.º 49.565.*
- Luisi Frinco, V. del C. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. *Educere*, 17(58), 429–435.
- Malpartida Ampudia, M. K. (2020). Enfermedades de transmisión sexual en la atención primaria. *Revista Médica Sinergia*, 5(4), e405. <https://doi.org/10.31434/rms.v5i4.405>
- Marozzi, J., Boccardi, F., & Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la educación sexual integral: Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física.



*Educación Física y Ciencia*, 22(4), e150. <https://doi.org/10.24215/23142561e150>

- Martínez Martín, I., Téllez Delgado, V., & Bejarano Franco, M. T. (2021). Oportunidades para el cambio en la formación inicial docente desde las pedagogías feministas: Educando en sexualidad e igualdad para docentes en formación. *Magister: Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 33(1), 3–9. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.3-9>
- Ministerio de Educación (MINED) & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2010). *Educación de la sexualidad: guía básica de consulta para docentes*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Educación de la sexualidad y afectividad: Guía para formadores*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1993). *Resolución 3353 de 1993. Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país. Julio 2 de 1993*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008a). *Guía 1: Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008b). *Guía 2: Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008c). *Guía 3: Ruta para desarrollar proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía*.
- Ministerio de Educación Nacional & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2018a). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 1: La dimensión de la sexualidad en la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2018b). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 2: El proyecto pedagógico y sus hilos conductores*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2018c). *Programa de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 3: Ruta para desarrollar proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de la Protección Social, Dirección General de Salud Pública, & Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2010). *Sistematización de la experiencia del proceso formativo del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)*.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Plan Decenal de Salud Pública 2022–2031*.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (2014–2021)*. Ministerio de Salud y Protección Social.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/libro%20politica%20sexual%20sept%2010.pdf>

Moreno Vargas, S. P., & Santibáñez Bravo, M. A. (2021). Educación sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas*, 11(1), 57–77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>

Movilla Ricaurte, N. (2022). Educación integral de la sexualidad: un desafío curricular inaplazable para las instituciones educativas. *Revista Arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 53, 310–321. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/12/Ed.53310-321-Movilla-Nerys.pdf>

OMS Oficina Regional para Europa, & BZgA. (2010). *Normas para la educación sexual en Europa: Marco para los responsables de la formulación de políticas, las autoridades sanitarias y educativas y los expertos*. SWP Publishers.

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico*.

Profamilia. (2025, marzo 5). *Educación sexual integral en Colombia: sin cátedra pero con derechos*. Profamilia. <https://profamilia.org.co/educacion-sexual-integral-en-colombia-sin-catedra-pero-con-derechos/2154/>

Ramírez Tarazona, I. M. (2020). *Evaluación de los niveles de apropiación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía en cuatro instituciones*

*educativas de Villavicencio* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/cbcb9502-96ef-4584-863f-c3f3b30edd4e>

Rivenes Lafontan, S., Jones, F., & Lama, N. (2024). Exploring comprehensive sexuality education experiences and barriers among students, teachers and principals in Nepal: A qualitative study. *Reproductive Health*, 21, Article 131. <https://doi.org/10.1186/s12978-024-01876-0>

Rodríguez Bustamante, A., Vicuña Romero, J. J., & Zapata Posada, J. J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 312–344. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>

Romero, G. (2020). La educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata, Argentina: Prácticas y discursos frente a los esfuerzos regulatorios del arzobispado. *Sociedad y Religión*, 30(54), 72–96. <https://doi.org/10.24215/18537081e101>

Saavedra Tarazona, J. D. (2021). *Evaluación del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía en las instituciones educativas de la provincia de Guantánamo en su fase de implementación* [Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander]. Noesis, Repositorio Institucional UIS. <https://noesis.uis.edu.co/items/9e0e8a1f-26d6-4651-8aa7-85923ce9548e>

- Sexuality Information and Education Council of the United States. (2004). *Guidelines for comprehensive sexuality education: Kindergarten–12th grade* (3rd ed.). National Guidelines Task Force.
- Tomasini, M. (2024). Disputar la sexualidad: relaciones intergeneracionales, educación sexual y escuela secundaria en Córdoba, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1–25. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.3.6690>
- Torres-Cortés, B., Leiva, L., Canenguez, K. M., & Greaves, L. (2024). Promoting equity in adolescent health in Latin America: Designing a comprehensive sex education program using intervention mapping. *Frontiers in Reproductive Health*, 6, Article 1447016. <https://doi.org/10.3389/frph.2024.1447016>
- UNESCO. (2015). *La violencia de género en las escuelas y en sus alrededores impide que millones de niños de todo el mundo desarrollen plenamente su potencial académico*.
- UNESCO. (2018). *Educación integral en sexualidad para prevenir la violencia por razones de género*.
- UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU Mujeres, & OMS. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia* (ed. revisada). UNESCO.
- Vargas-Romero, R., González-Mora, A., & Gómez-Vargas, M. (2025). Revisión: Retos de formación docente en educación sexual coeducativa, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 62, 190–203. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20855>