



# **Saberes, decires y sentires sobre sexualidad humana en un grupo de estudiantes, padres de familia y profesores escolares rurales colombianos**

Nancy Lorena Buitrón

Ester Villalba Villalobo

Artículo de investigación presentado para optar al título de  
Magíster en Educación desde la Diversidad

Asesor Juan Carlos Rodríguez Rengifo, Magíster (MSc)

Asesores de recursos académicos: Luz Andrea Sepúlveda Escobar (asesora bibliográfica),  
Claudia Marcela Cerón Rubio (asesora Centro de Escritura) y Elvia Lucía Sánchez García  
(asesora de integridad académica)

Universidad de Manizales  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Maestría en Educación desde la Diversidad - A Distancia  
Manizales, Caldas, Colombia

2025

---

Citar/How to cite	(Buitrón & Villalba Villalobo, 2025)
Referencia/Reference	Buitrón N. L. & Villalba Villalobo E. (2025). <i>Saberes, decires y sentires sobre sexualidad humana en un grupo de estudiantes, padres de familia y profesores escolares rurales colombianos</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.

---



Maestría en Educación desde la Diversidad - A Distancia, Seleccione cohorte posgrado

Seleccione grupo de investigación UManizales (A-Z)

Seleccione línea de investigación UManizales (A-Z).

Seleccione centro de investigación UManizales (A-Z).

**Declaración de inteligencia artificial:** el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

**Biblioteca y Centro de Recursos:** <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

**Repositorio Institucional:** <http://ridum.umanizales.edu.co/>

**Universidad de Manizales:** [www.umanizales.edu.co](http://www.umanizales.edu.co)

**Revistas:** <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Resumen

Este estudio cualitativo hermenéutico tuvo como objetivo comprender cómo se configuran los saberes, decires y sentires sobre sexualidad humana en un grupo de cuatro estudiantes, padres de familia y profesores escolares rurales colombianos. A través de entrevistas semiestructuradas y análisis narrativo, se exploraron las experiencias subjetivas de los participantes, articuladas con una revisión sistemática de literatura reciente en América Latina. Los hallazgos revelan que los saberes son fragmentarios y muchas veces mediáticos o moralizantes; los decires se encuentran atravesados por silencios y discursos normativos; y los sentires suelen estar marcados por la vergüenza, el miedo o el desconocimiento afectivo. Sin embargo, también emergen experiencias de apertura, diálogo y resignificación que permiten vislumbrar posibilidades pedagógicas más afectivas, inclusivas y situadas. El estudio concluye que una educación sexual integral en contextos rurales requiere no solo información técnica, sino un acompañamiento ético y emocional que dignifique la experiencia de la sexualidad como dimensión relacional, humana y contextualizada.

*Palabras clave:* sexualidad, educación rural, estudiantes escolares, padres, profesores

## Abstract

This qualitative hermeneutic study aimed to understand how knowledge, expressions, and emotional experiences regarding human sexuality are configured among a group of four students, parents, and schoolteachers in rural Colombia. Using semi-structured interviews and narrative analysis, the research explored the participants' subjective experiences, which were further contextualized through a systematic review of recent Latin American literature. Findings revealed that knowledge is often fragmented and shaped by media or moralistic discourses; verbal expressions are marked by silence and normative framings; and emotional experiences are frequently governed by shame, fear, or affective uncertainty. However, instances of openness, dialogue, and re-signification also emerged, highlighting the transformative potential of pedagogical approaches grounded in empathy and mutual recognition. The study concludes that comprehensive sexuality education in rural contexts requires not only technical information but also ethical and emotional accompaniment that dignifies sexuality as a relational, human, and context-sensitive experience.

*Keywords:* sexuality, rural education, school students, parents, teachers

## 1 Introducción

La sexualidad humana, en tanto dimensión constitutiva del sujeto, se configura en la interacción entre lo biológico, lo emocional, lo social y lo cultural, expresándose a través de saberes, decires y sentires que son mediados por las condiciones históricas y territoriales de quienes la experimentan. Es así que, en los contextos rurales latinoamericanos, dicha vivencia se entreteje con estructuras socioculturales tradicionales, limitaciones educativas y silencios institucionalizados que complejizan el ejercicio libre, informado y afectivo de la sexualidad, especialmente durante la adolescencia, etapa caracterizada por profundas transformaciones físicas, afectivas y subjetivas, convirtiéndose así en un terreno fértil para comprender las tensiones que emergen entre el deseo de la autonomía y las normatividades que buscan regular el cuerpo, el género y las emociones de niñas, niños y jóvenes.

Al respecto, se tiene que diversos estudios han evidenciado que los saberes sobre sexualidad en zonas rurales tienden a ser fragmentarios, descontextualizados y reducidos al plano reproductivo, producto de una educación sexual escolar que privilegia enfoques biologicistas, preventivos o moralizantes, desconectados de las realidades y necesidades de la población estudiantil (Chavez-Somoza y Vilchez-Salés, 2025; Kuroki, 2021; Mamani-Apaza, 2021; Vásquez, 2024). Por ello, aún cuando en algunos espacios escolares y comunitarios se han implementado procesos de formación con enfoque de derechos, estos se ven obstaculizados por creencias tradicionales que desautorizan el saber juvenil o femenino sobre el propio cuerpo (Izquierdo et al., 2020; Obando, 2023). Así, el acceso al conocimiento no garantiza su apropiación crítica, pues muchas veces está mediado por el temor, la censura o la falta de acompañamiento reflexivo por parte de adultos significativos (Ocaña et al., 2021), quienes deberían guiar a estos y estas en su trasegar vital.

En este escenario, los decires en torno a la sexualidad también se ven condicionados por discursos sociales que imponen silencios, refuerzan estereotipos y sancionan la palabra de quienes se atreven a expresar deseos, dudas o experiencias fuera del guion normativo, siendo particularmente preocupantes los casos de las niñas y las adolescentes, quienes se enfrentan a una doble moral que romantiza la maternidad precoz pero condena el ejercicio del placer y el deseo (Torres-Camarillo et al., 2024; Obando, 2023). Esto hace que las posibilidades de hablar sobre sexualidad en el ámbito escolar o familiar estén mediadas por una cultura del tabú, donde

predomina un lenguaje punitivo, evasivo y contradictorio en clave de mutismos selectivos que obvian esta dimensión humana (Dávila, 2023; Vásquez, 2024). Incluso en contextos de intervención pedagógica, se ha constatado que la apertura comunicativa requiere un trabajo sostenido que desnaturalice el adultocentrismo y habilite el reconocimiento mutuo entre generaciones (Sánchez y Rodríguez, 2020).

Por su parte, los sentires asociados a la sexualidad en territorios rurales suelen estar marcados por emociones como el miedo, la vergüenza, la culpa o la inseguridad, lo cual impacta directamente la construcción de subjetividades sexuales autónomas, en las cuales muchas adolescentes expresan sentirse solas, incomprendidas o anuladas emocionalmente, especialmente cuando enfrentan embarazos no planeados, relaciones desiguales o decisiones no negociadas (Kuroki, 2021; Torres-Camarillo et al., 2024; Obando, 2023). Estos sentires no solo reflejan carencias afectivas, sino además las huellas de un orden simbólico que deslegitima el sentir femenino, rural e infantojuvenil (Ocaña et al., 2021; Dávila, 2023). No obstante, también emergen formas de agencia emocional y resistencia simbólica, especialmente cuando los procesos educativos y comunitarios permiten resignificar la experiencia sexual desde un lugar de dignidad y afirmación (Sánchez y Rodríguez, 2020; Dávila, 2023).

Desde esta perspectiva resulta fundamental comprender cómo los estudiantes escolares rurales, junto con sus padres y profesores, configuran sentidos sobre la sexualidad humana a partir de lo que saben, dicen y sienten, aproximación que permite no solo visibilizar los entramados culturales que atraviesan la experiencia sexual, sino también identificar potenciales pedagógicos y éticos para la transformación de prácticas educativas y vinculares en el ámbito rural. Es así como esta investigación se sitúa en el contexto colombiano con la intención de responder a la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuáles son los saberes, decires y sentires sobre sexualidad humana en un grupo de estudiantes, padres de familia y profesores escolares rurales colombianos? Todo ello en aras de generar comprensiones que permitan y posibiliten otras formas de ver y entender el entorno de estudio para que, así, se pueda trascender hacia la transformación positiva del mismo.

## 2 Marco teórico

A continuación, se expone el marco teórico que soporta la investigación, en el cual se conceptualiza la sexualidad y la adolescencia, elementos que son constitutivos y centrales en la conformación de una experiencia educativa que, al ser rural, posee una serie de particularidades que pretenden ser indagadas en el trabajo de campo de la presente propuesta.

### **La sexualidad humana como categoría estructural, erótica y sociocultural**

Hablar de sexualidad humana implica asumir una perspectiva compleja que reconoce tanto su dimensión biológica como su carácter simbólico, erótico y culturalmente mediado. Helí Alzate (1987), pionero colombiano en estudios sobre sexualidad, propone que esta dimensión, “como cualquiera otra de las funciones o actividades del ser humano, es el resultado de la interacción de la evolución biológica (que determina las funciones somatofisiológicas básicas) y el entorno sociocultural (que influye poderosamente sobre el funcionamiento psicofisiológico)” (p. 3).

Así, de esta base se toma la idea de una definición integral de la sexualidad como el conjunto de condiciones estructurales, fisiológicas, comportamentales y socioculturales que permiten el ejercicio de la función sexual humana, misma que, en contraste con la sexualidad animal, no se limita a la reproducción, sino que se manifiesta principalmente de forma lúdica y placentera, dando lugar a lo que el autor denomina como “función erótica”.

Desde esta óptica, la sexualidad constituye un fenómeno conscientemente vivido y culturalmente condicionado, en el cual el sujeto humano no solo posee órganos sexuales, sino que los experimenta como zonas de sensibilidad erotizada, capaces de producir placer, afecto y sentido. Esta capacidad, producto del proceso de encefalización y evolución cortical, permite que el placer sexual adquiera autonomía frente a la reproducción, convirtiéndose en una experiencia vital legítima por sí misma.

Es así como Alzate (1987) insiste en que reducir la sexualidad a su dimensión reproductora es desconocer su naturaleza propiamente humana, dado que es a través del erotismo que los seres humanos no solo se reproducen, sino que se comunican, se vinculan y se construyen subjetivamente. Por ello, el autor rechaza las visiones erotofóbicas que estigmatizan el placer,

señalando que tal represión ha estado históricamente motivada por intereses patriarcales, religiosos o moralistas que niegan el derecho humano a la vivencia erótica autónoma.

En este sentido, la sexualidad se constituye también en una práctica cultural, variable entre grupos humanos e influenciada por procesos de aprendizaje, socialización y normatividad social, por lo cual la cultura, en su dimensión simbólica, sexualiza no solo los cuerpos, sino también las conductas, los discursos y los afectos, moldeando lo que se considera normal, deseable o legítimo en cada sociedad. Así, mientras algunas culturas erotizan el cuerpo y celebran el placer, otras lo reprimen o lo reducen a fines reproductivos, estableciendo jerarquías morales y de género sobre el ejercicio sexual.

Ya a nivel intracultural, Alzate (1987) también advierte sobre la existencia de subculturas que sostienen concepciones dispares en torno a la sexualidad, reproduciendo a menudo dobles estándares éticos. Estas normativas, más permisivas para los hombres y restrictivas para las mujeres, reflejan no solo una desigualdad de género, sino también una lógica de control sobre el cuerpo y los deseos de los sujetos, especialmente de las mujeres, niñas y adolescentes.

Es por todo ello que, en suma, la sexualidad humana no puede ser entendida únicamente como una función anatómica o fisiológica, sino como una experiencia compleja que articula placer, afectividad, cultura, identidad y poder, pues es precisamente en esa riqueza que la sexualidad se torna educativa, pues genera saberes, habilita decires y activa sentires que configuran la manera como los sujetos viven su condición sexuada y erótica dentro de sus territorios culturales.

### **La adolescencia como etapa de transformación bio-psico-social**

La adolescencia, según Iglesias (2013), es un periodo del desarrollo humano caracterizado por intensos cambios biológicos, psicológicos y sociales, que se inicia con la pubertad y concluye con la consolidación de la identidad adulta. A diferencia de la pubertad, que es un proceso fisiológico universal en los mamíferos, la adolescencia constituye una construcción sociocultural de las sociedades industrializadas, asociada a la prolongación de la escolaridad, la diferenciación generacional y la institucionalización del tiempo juvenil, lo cual hace que, en dicho sentido, pueda decirse que la adolescencia no es solo una etapa cronológica, sino una experiencia histórica, situada y culturalmente modulada.

Es así que, desde el plano biológico, esta etapa se ve impulsada por la activación del eje hipotálamo-hipófisis-gonadal, que regula la aparición de los caracteres sexuales secundarios y

permite la maduración reproductiva. A su vez, estos procesos endocrinos provocan modificaciones en la composición corporal, la mineralización ósea y el crecimiento lineal, con importantes diferencias de ritmo entre hombres y mujeres (Iglesias, 2013). No obstante, la transformación más relevante no es únicamente corporal, sino también cognitiva, afectiva y vincular, pues el cerebro adolescente experimenta un adelgazamiento progresivo de la sustancia gris y una maduración frontal que influye en la planificación, juicio moral, control de impulsos y la conciencia de riesgo.

Ya en el plano psicológico y social, la adolescencia implica un tránsito subjetivo atravesado por cuatro grandes desafíos evolutivos: la búsqueda de independencia emocional respecto a los padres, la creciente importancia del grupo de pares, la preocupación por la imagen corporal y la construcción de una identidad personal coherente, tareas del desarrollo que se complejizan en función del entorno sociocultural, de las condiciones económicas y del acompañamiento adulto que reciba el o la adolescentes (Iglesias, 2013). Es por ello que, en sociedades donde la educación está escindida del mundo adulto y el discurso sobre el cuerpo y la sexualidad es evasivo o punitivo, este tránsito puede verse marcado por el vacío emocional, la ansiedad identitaria o la adopción de comportamientos de riesgo como forma de afirmación.

Particularmente relevante para este estudio es el reconocimiento de la adolescencia como un tiempo de alta carga simbólica, erótica y emocional, en el que emergen quizás no los primeros saberes sexuales, decires sobre el cuerpo y el deseo, o los primeros sentires afectivos vinculados al placer, el rechazo o la culpa, pues no se puede desconocer que ello también puede ocurrir en la infancia (González, 2018); pero si se puede aseverar que, en esta etapa del ciclo vital, es donde estas concepciones pueden ver luz y manifestarse de una forma mucho más libre tanto para sí mismo/misma como para la sociedad, por lo cual, en tanto etapa de tránsito, la adolescencia no solo se vive en el cuerpo, sino que se nombra, se interpreta y se negocia culturalmente, siendo estos procesos profundamente influenciados por el contexto rural, las creencias familiares, los discursos escolares y las restricciones del entorno.

Es por todo ello que comprender los saberes, decires y sentires sobre la sexualidad durante la adolescencia rural implica no solo describir cambios fisiológicos, sino explorar la experiencia vivida en esos cambios en condiciones de desigualdad, silencio o resistencia.

### **La experiencia como categoría educativa: saberes, decires y sentires en tránsito**

En los debates contemporáneos sobre educación, la noción de experiencia ha recuperado centralidad como alternativa a los enfoques tecnocráticos y crítico-reflexivos tradicionales. Jorge

Larrosa (2006), uno de los pensadores más influyentes en esta línea, plantea que la experiencia es aquello que nos sucede y nos transforma, que deja una marca, una huella subjetiva. A diferencia del saber científico, instrumental o normativo, la experiencia no se acumula ni se mide, sino que se habita, se narra y se resiste a ser reducida a un concepto, por lo cual, en dicho sentido, la experiencia educativa no consiste en la transformación de contenidos, sino en el encuentro con lo que “nos pasa”, son lo que nos pone en juego como sujetos sensibles, vulnerables y expuestos.

Es así que, para Larrosa, pensar en educación desde la experiencia supone una ruptura epistemológica: dejar de concebir al sujeto como alguien que actúa, produce o controla, y empezar a comprenderlo como alguien que es atravesado, alguien a quien “le pasan cosas” y que, en esa exposición, se forma. En palabras de Larrosa (2006): ... se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad (p. 471).

Por tanto, la experiencia no es solo algo que se tiene, sino algo que se padece y se recuerda, que transforma el lenguaje, el cuerpo y la manera de habitar el mundo, razón por la cual el sujeto de la educación no es el sujeto del aprendizaje mecánico, ni el del cumplimiento de objetivos escolares, sino el sujeto que experimenta el mundo y a sí mismo en medio de la incertidumbre, la finitud y el deseo.

Esa concepción resulta particularmente fecunda para comprender los saberes, decires y sentires que configuran la vivencia de la sexualidad en estudiantes escolares rurales, así como en sus padres y profesores: en territorios donde el acceso a la información formal es limitado, los saberes no se consolidan únicamente en la escuela, sino que emergen de la cotidianidad, del cuerpo que cambia, del comentario del vecino, del rumor familiar, de las experiencias tanto propias como ajenas. Son saberes que se adquieren en la calle, en el monte, en la iglesia, en la cocina y en los silencios, razón por la cual no se trata de reconocimientos abstractos, sino de formas encarnadas de aprender el mundo a través de la vivencia (Larrosa, 2006; Iglesias, 2013).

Asimismo, los decires sobre sexualidad (esto es, que se puede decir, a quien se le puede decir y cómo se puede decir) constituyen otra capa de la experiencia, a la cual Larrosa advierte que uno de los efectos más dramáticos de la educación tecnificada ha sido la pérdida del lenguaje para narrar la experiencia. En las comunidades rurales, esta pérdida se expresa en el miedo a hablar de

---

sexualidad, el uso de eufemismos, las narrativas moralizantes y el silencio intergeneracional, haciendo que muchos padres y profesores, frecuentemente atravesados por historias de represión, castigo o ignorancia, reproduzcan esquemas discursivos que censuran el deseo o limitan la palabra al ámbito del pecado, el riesgo o la vergüenza. El resultado es una educación del cuerpo sin lenguaje para habitarlo, una experiencia sin palabras; como lo advertía Benjamín (1991, citado por Larrosa, 2006): una vivencia que no puede ser transmitida porque ha sido despojada de sentido.

En este marco, los sentires adquieren una relevancia pedagógica fundamental pues, lejos de ser meros estados emocionales, son la textura afectiva de la experiencia: aquello que duele, inquieta, emociona, da miedo o deseo. Esto, aplicado en contextos rurales donde el acompañamiento institucional suele ser débil, hace que la experiencia afectiva de la sexualidad se viva en condiciones de soledad, culpa o improvisación, pero también de creatividad, cuidado y resistencia, haciendo que los adolescentes experimenten su cuerpo como un campo de batalla y de posibilidad; los padres, como memoria o advertencia; y los docentes, como frontera entre lo permitido y lo prohibido. Todos, a su modo, se educan mutuamente en sus propias experiencias, porque nadie tiene resuelto lo que significa vivir(se) como ser sexuado en comunidad.

Es aquí donde la experiencia se vuelve categoría central para pensar la educación rural en clave formativa, pues no se trata de imponer conceptos preconfigurados sobre la sexualidad, ni de reducir la educación a dispositivos tecnopedagógicos, sino de escuchar las experiencias vividas en estudiantes, padres y docentes, en su singularidad, ambigüedad y potencia formativa. Así, lo educativo no radica en decir lo que es la sexualidad, sino en abrir espacios para que cada quien diga, sepa y sienta algo de lo que le pasa con su cuerpo, su deseo y sus vínculos, haciendo que esta experiencia sea vista ahora como acontecimiento, como posibilidad de transformación subjetiva, como pedagogía del encuentro y del reconocimiento.

Es por todo ello que recuperar la experiencia como categoría educativa, en diálogo con los saberes, decires y sentires sobre la sexualidad, permite construir una comprensión más humana, situada y ética de los procesos de formación en contextos rurales, devolviéndole la dignidad al lenguaje de quienes rara vez son escuchados, revalorizando los saberes que nacen del vivir cotidiano y asumiendo que la educación no es solo un lugar de instrucción, sino un territorio donde la vida se transforma y se narra.

### 3 Metodología

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, orientado a comprender la experiencia vivida de la sexualidad en un grupo de estudiantes, padres y profesores escolares rurales colombianos. En consonancia con lo planteado por Sampieri et al. (2014), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358), lo cual hace de la apuesta hermenéutica un modo por el cual acercarse al mundo vivido de los sujetos desde una mirada situada y relacional, reconociendo que el sentido de lo humano se expresa a través de símbolos, afectos y significados que deben ser interpretados y no simplemente medidos (Jiménez-Domínguez, 2000).

Es por esto que la comprensión, en este tipo de enfoque, emerge como un proceso de co-construcción entre los relatos de los actores y la interpretación del o los investigadores quienes, lejos de asumir una posición neutral, reconocen su participación activa en la tarea de dotar de sentido a las narrativas que escuchan, leen y reorganizan. De esta manera, cada voz recuperada en la investigación no es un dato bruto, sino una huella simbólica de una experiencia singular, situada históricamente en el lenguaje y en la vida cotidiana de quienes la enuncian. Como advierte Grondin (2008), la hermenéutica implica reconocer que todo entendimiento está anclado al contexto, y que el lenguaje no solo describe el mundo, sino que lo constituye, lo articula y le da espesor ontológico. De esta forma, esta perspectiva resulta especialmente fecunda para explorar saberes, decires y sentires que, por su naturaleza íntima y muchas veces silenciada, requieren de una lectura sensible que escuche más allá de lo dicho.

Esta es la razón por la cual se eligió como técnica central la entrevista semiestructurada para captar la densidad subjetiva de estas experiencias, la cual se comprendió no solo como una herramienta de recolección de información, sino como un espacio dialógico, una situación relacional donde la palabra circula, se resignifica y se torna objetivo de reflexión compartida. En palabras de Lopezosa et al. (2022), la entrevista constituye un intercambio condicionado por la forma que adopta (bien sea estructurada, semiestructurada o libre), pero también por la disposición emocional y comunicativa de quienes participan en ella. Así, la modalidad semiestructurada permitió equilibrar la direccionalidad temática con la apertura expresiva, favoreciendo que los

participantes no se limitaran a responder, sino que pudieran narrar su experiencia desde su propia voz y lógica.

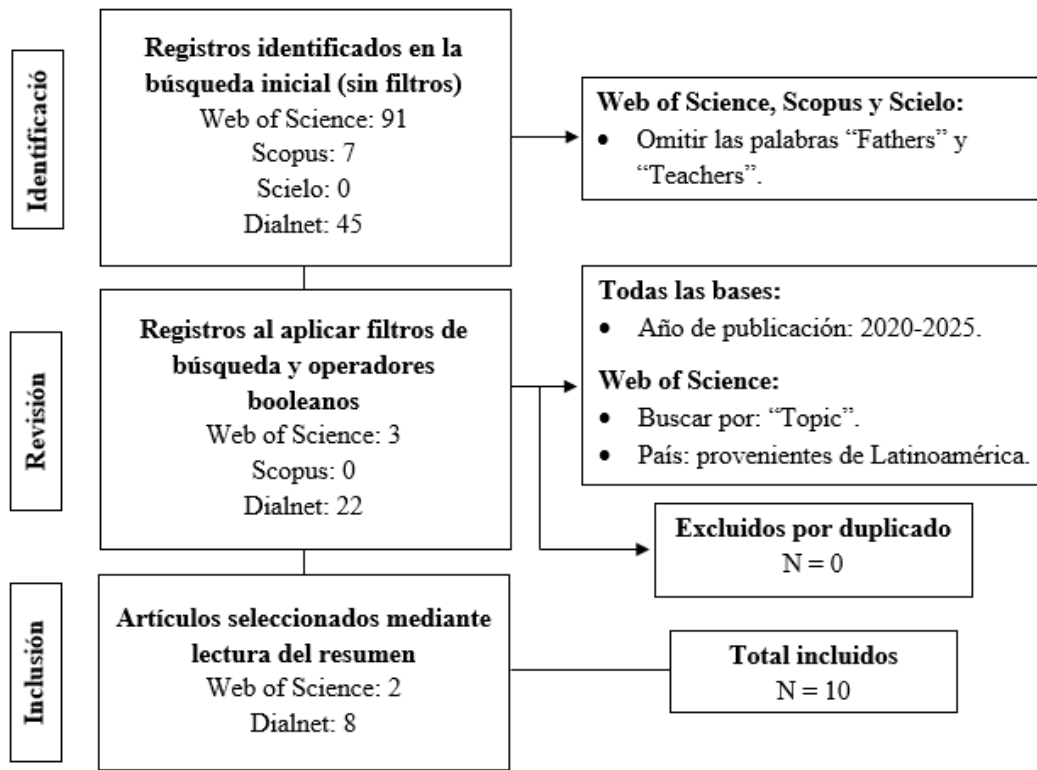
A su vez, con el fin de contextualizar el fenómeno investigado y delimitar el estado del conocimiento, se empleó el protocolo PRISMA (ver figura 1), el cual permitió realizar una revisión documental rigurosa y sistemática sobre estudios recientes, entre los años 2020 y 2025, relacionados con la sexualidad en adolescentes rurales latinoamericanos, estrategia metodológica que sirvió para dar un suelo teórico actualizado a la cuestión a indagar, identificando tendencias y aportes en torno a los saberes, decires y sentires que configuran las vivencias sexuales de adolescentes en contextos rurales, fungiendo como una plataforma de articulación entre la teoría disponible y las voces recogidas posteriormente en el trabajo de campo. El algoritmo empleado fue el siguiente: “(Sexualidad) AND (Ruralidad) AND (Escuelas) AND (Latinoamérica)”.

Es así que se contó con un total de 12 participantes: 4 estudiantes adolescentes de bachillerato, 4 padres de familia y 4 profesores de la Institución Educativa Simón Bolívar del municipio de Piendamó, Tunia, departamento del Cauca. Esta decisión permitió incluir diferentes miradas generacionales y roles institucionales, reconociendo que la sexualidad no se configura únicamente de manera individual, sino que se educa, se regula y se transmite a través de entramados sociales y afectivos que involucran a la familia, la escuela y el territorio.

Frente al análisis de la información, este se llevó a cabo bajo una perspectiva inductiva, abierta a los sentidos emergentes de los relatos de los y las participantes, partiendo de una lectura cuidadosa y reiterada de las transcripciones, organizando las unidades de sentido en torno a las categorías previamente definidas (saberes, decires y sentires), las cuales no se impusieron de manera rígida, sino que se dejaron moldear por el modo en que los participantes las fueron resignificando. En este proceso, la triangulación permitió avanzar hacia una comprensión densa de las formas en que la sexualidad se vive, se narra y se siente en la ruralidad escolar, contrastando la teoría con lo expresado por los y las participantes.

**Figura 1**

*Proceso de cribado empleando el protocolo PRISMA*



*Nota.* Fuente: elaboración propia a partir del protocolo PRISMA (Page et al., 2020).

Finalmente, el enfoque adoptado reconoce que toda producción de conocimiento está atravesada por relaciones de poder, emociones y valores, haciendo que el rol del investigador trascienda del concebirse como un observador externo hacia un sujeto implicado en los sentidos construidos durante el proceso. Asumir esta reflexividad ética y epistemológica fue clave para mantener una escucha comprometida, evitar reduccionismos y sostener una mirada crítica frente a las narrativas, sin perder de vista lo dicho por González (2002) frente a que “el ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por las ciencias demandan conductas éticas en el investigador” (p. 93), hecho por el cual se tuvo la precisión de brindar información clara, precisa y concisa sobre el objetivo, pretensión y alcance de la investigación a todos y todas las participantes y directivas de la institución, especificando que los datos recolectados serían de carácter confidencial y que solo se emplearían con fines académicos.

### 3 Resultados

#### **Saberes sobre sexualidad: fragmentos que educan, silencios que forman**

En el contexto rural colombiano, los saberes sobre sexualidad que emergen desde estudiantes, padres y profesores configuran un mapa afectivo y cultural compuesto por fragmentos incompletos, intuiciones cargadas de experiencia, silencios heredados y esfuerzos por orientar con lo que se tiene a la mano. Más que discursos sistemáticos, lo que se encuentra son formas de saber vividas, tal como lo propone Larrosa (2006): saberes que no se poseen como un conjunto de contenidos, sino que “nos han pasado” y han dejado huella. Estos saberes (por lo general precarios, implícitos o contradictorios) no se separan de la experiencia, sino que brotan de ella, se sedimentan en los cuerpos, se transmiten en gestos, consejos o silencios, y marcan profundamente el modo en que se vive, cuida o teme la sexualidad.

Así, los estudiantes comprenden la sexualidad casi exclusivamente como “tener relaciones sexuales con otra persona” (E2, E3), reduciéndola a un acto genitalizado, desconectado de sus dimensiones afectivas, identitarias o vinculares. Esta visión coincide con lo que Alzate (1987) critica como una reducción biologicista del fenómeno, fruto de una educación sexual centrada en el riesgo y la reproducción, no en el deseo, el placer ni la dignidad del cuerpo. Sin embargo, esa comprensión limitada no impide que los y las adolescentes reconozcan que les falta saber. La frase “[así] podremos tomar las mejores decisiones y nos podemos cuidar” (E1) muestra que, aunque su punto de partida sea estrecho, hay un deseo por comprender la sexualidad más allá del peligro, desde un lugar de agencia. Como señala Iglesias (2013), la adolescencia es una etapa en la que el cuerpo y el pensamiento se abren a nuevas posibilidades de sentido, y ese movimiento exige referentes claros, pero también habilitaciones afectivas para que el saber no duela.

Por su parte, los saberes parentales están atravesados por la experiencia vital, muchas veces marcada por el sufrimiento, la escasez y la ausencia de acompañamiento. Una madre cuenta que aconseja a su hija “[porque] yo pasé por una situación muy difícil [...] en ese entonces no había tanto método” (T2), o “en mi familia era como un tabú el sexo y debido a eso pues mis hermanos empezaban a entrar en muchos problemas” (T3). Esta forma de saber se articula desde el recuerdo, desde el cuerpo herido, y, aunque no siempre logra traducirse en palabras adecuadas, representa un intento honesto de impedir que la historia se repita; no obstante, la realidad que es que tres tutores manifiesten no saber cómo influyen en el desarrollo sexual de sus hijos (T1, T2, T4).

Los docentes, en cambio, muestran saberes múltiples y dispersos: algunos provenientes de su formación profesional, otros de su experiencia como padres o madres, otros más del sentido común o de la práctica pedagógica cotidiana. “Yo lo que sé es por experiencia como madre” (D2), reconoce una maestra, mientras otros intentan enseñar sexualidad desde la biología o la ética, aunque sin una formación estructurada en enfoques de género o derechos, haciendo que esta diversidad de fuentes genere tensiones, ya que el saber no siempre se convierte en acción pedagógica, con un temor prevalente: “no tengo mucho conocimiento en el tema y puedo causar lesiones emocionales en los muchachos” (D4).

Un punto en común entre los tres actores es que el saber sobre sexualidad se construye más desde lo que falta que desde lo que está disponible, haciendo que lo que una a estudiantes, padres y profesores sea el reconocimiento de una ausencia: de espacios para hablar, de lenguajes para nombrar, de claridad para decidir, un vacío que no se llena solo con información técnica, sino con experiencias formativas que acompañen el tránsito, que habiliten el lenguaje y que legitimen el cuerpo. En palabras de Larrosa (2006), saber no es acumular datos, sino poder decir algo con sentido sobre lo que nos ha atravesado.

### **Decires sobre sexualidad: lo que se nombra, lo que se calla y lo que se insinúa**

En los estudiantes, los decires sobre sexualidad son escasos, titubeantes o mediáticamente adquiridos, pues no parecen disponer de un lenguaje emocional ni ético para hablar de lo que sienten o desean dado que, cuando se les pregunta por la relación entre sexualidad y vínculos afectivos, uno responde: “Yo la llevo todo bien con mis amigos, y por el tema de la sexualidad... pues sí hay un poco de contacto físico, pero no más, abrazos y cosas así” (E4), revelando una desconexión entre cuerpo, palabra y afecto.

Las respuestas sugieren que la sexualidad no se puede (o no se debe) decir, al menos no en voz alta ni con claridad pues ello puede contraer riesgos: “hay niños que le gustan los niños y uno no debe discriminarlos por eso” (E2)”. Según Alzate (1987), esto es propio de una cultura erotofóbica, donde el placer no se nombra y el cuerpo se vuelve un territorio sin discurso. Así, los decires juveniles están moldeados por una tensión: desean hablar, pero no saben cómo; necesitan respuestas, pero no encuentran preguntas seguras.

En el caso de los padres, el decir sobre sexualidad oscila entre el consejo moral y el silencio protector, a lo cual una madre afirma: “Yo siempre le digo que para eso hay tiempo, primero el estudio... yo nunca lo terminé” (T1), y otro padre se limita a advertir: “si quiere tener relaciones,

use protección” (T4). Estos decires, aunque bien intencionados, se anclan en la lógica del deber-ser y no en el reconocimiento del deseo o la identidad del otro, dejando en claro que lo que se dice está mediado por el miedo a las consecuencias (embarazos, enfermedades, abandono escolar...), y lo que no se dice suele estar ligado al afecto, el consentimiento o la diversidad.

Los docentes, por su parte, se encuentran en una posición doble: la institución les exige hablar de sexualidad, pero muchas veces no saben desde dónde decirlo. Una profesora comenta: “No es simplemente decirles “no hagan esto”... hay que enseñarles a decidir, a conocerse” (D2), o “así estemos en español nosotros tenemos que sentirnos con todo el derecho, pero a la vez con toda la capacidad para poder orientar a los muchachos” (D1), mostrando cierta intuición ética sobre el acto educativo; sin embargo, los otros docentes admiten que no están capacitados para ello (D3, D4). Esto hace que la educación sexual en la escuela rural se vuelve una práctica ambigua, donde lo que se dice varía según la comodidad, las creencias o las herramientas individuales del docente. Esta ausencia de un lenguaje institucional claro —respetuoso, inclusivo, plural— refuerza la idea de que el aula no es todavía un espacio completamente habilitado para el decir.

Un punto común entre los tres actores es la escasez de decires sobre temas como la diversidad sexual, el consentimiento, el placer o la autoexploración. En general, lo que se dice responde a urgencias preventivas, no a una formación integral. Esto deja fuera del discurso educativo temas fundamentales para construir una sexualidad autónoma y digna. Como sostiene Larrosa (2006), la palabra tiene una potencia formadora cuando es capaz de nombrar lo que duele, lo que pasa, lo que se desea, y de abrir horizontes de sentido. Cuando eso no ocurre, la experiencia se desvanece o se reprime, y el sujeto queda sin lenguaje para significar(se).

Así, los decires sobre sexualidad en estudiantes, padres y docentes rurales no son meras formas de expresión, sino actos pedagógicos y políticos que delimitan los márgenes de lo que puede ser vivido y comprendido, haciendo que el educar sexualmente no solo implique ofrecer contenidos, sino habilitar palabras que permitan narrar la experiencia sin vergüenza, sin violencia y sin miedo. Por lo tanto, el desafío está en pasar del decir normativo al decir significativo: aquel que no solo advierte, sino que acompaña; que no solo orienta, sino que habilita; que no solo previene, sino que escucha.

### **Sentires sobre sexualidad: entre el deseo silenciado, el temor heredado y la ternura resistente**

La dimensión afectiva y emocional de la sexualidad emerge en esta investigación como un campo cargado de ambivalencia, en la cual los sentires expresados por estudiantes, padres y

docentes rurales no siempre aparecen de forma explícita, pero atraviesan silenciosamente sus saberes, sus decires y, sobre todo, sus silencios. Como advierte Larrosa (2006), la experiencia no es solo lo que nos pasa, sino lo que nos afecta, nos toca, nos transforma, y muchas veces esa afectación no encuentra un lenguaje claro para ser nombrada. En el caso de la sexualidad, esta afectación se manifiesta en el deseo, el miedo, la vergüenza, el rechazo, la ternura y, en ocasiones, en la esperanza de poder vivir(se) con libertad.

En los adolescentes, los sentires asociados a la sexualidad suelen estar rodeados de confusión, culpa o incomodidad. Un estudiante afirma que “le van llegando los demonios a uno” (E2), usando un lenguaje popular que da cuenta de una vivencia corporal intensa, pero teñida de miedo o carga moral. Otro expresa que “no lo ha intentado” cuando se refiere a la autoexploración, pero que “no le gusta hacer esas cosas” (E4), aun sin haberlas vivido. Estas expresiones evidencian que el despertar del deseo no siempre es vivido con alegría o naturalidad, sino como algo que se experimenta pero no se permite sentir plenamente. Alzate (1987) ya advertía que el erotismo ha sido históricamente reprimido por discursos religiosos y patriarcales que enseñan a temer, y no a reconocer el placer como parte legítima de la vida humana.

Por su parte, los padres manifiestan sentires atravesados por la responsabilidad, el temor y la experiencia del dolor, volviendo el cuerpo del hijo o la hija adolescente un territorio que debe ser protegido, aunque no siempre comprendido; así, algunos sienten miedo de que sus hijos “se equivoquen”, de que repitan historias difíciles o tomen decisiones apresuradas. En una madre se percibe esta tensión: “uno como madre que ha pasado por muchas cosas [...] uno no quisiera que pasaran por lo mismo” (T1), lo que revela un dolor no resuelto que condiciona el vínculo.

Aun así, también hay muestras de ternura y cuidado: “mi hijo me dice “mamá, tengo una novia, si me entiende”, pero se le aconseja a pesar de ser un niño de 16 años” (T2). Estos sentires no son simples emociones, sino formas de relacionarse con el otro desde el afecto, el miedo o el deseo de protección, que a menudo colisionan con la falta de herramientas para acompañar esos procesos sin angustia o juicio.

En los docentes, los sentires sobre sexualidad suelen estar marcados por la incomodidad y la incertidumbre pues, aunque reconocen la importancia del tema, muchos confiesan no sentirse preparados: “uno no sabe si hablarles o si es mejor que eso lo aprendan en la casa” (D1), inseguridad que se mezcla con una preocupación genuina por el bienestar emocional de sus estudiantes, como lo expresa otro docente: “alguien manifiesta intenciones de ser homosexual y en

ese momento como que se subvaloran” o “se escuchan palabras como inmunda, queriéndose subvalorar entre mujeres mismas” (D4).

Aquí, el sentir del educador se entrelaza con una forma de sufrimiento pedagógico: saber que algo está mal, pero no contar con los recursos formativos ni institucionales para intervenir de forma sensible y efectiva, algo que, según Larrosa (2006), hace que el educar desde el sentir implique dejarse afectar por el otro, asumir el riesgo de implicarse, aunque ello implique también exponerse a no saber.

Es así como, en los tres grupos, los sentires hablan de cuerpos que desean, pero también que callan; de vínculos que cuidan, pero también que se temen; de experiencias que transforman, pero que no siempre se pueden narrar, plasmando el cómo la sexualidad no aparece como una vivencia libre y afirmativa, sino como una experiencia muchas veces truncada, ansiosa o vigilada, donde el placer queda relegado y el consentimiento rara vez se discute. Sin embargo, incluso en medio de la precariedad discursiva y formativa, hay gestos de ternura, deseos de comprensión y rastros de una ética incipiente que podría dar lugar a una educación sexual más humana y afectiva.

## 4 Discusión

Los hallazgos de esta investigación muestran que los saberes, decires y sentires sobre sexualidad humana en contextos rurales escolares no sólo están profundamente mediados por los silencios institucionales y familiares, sino que emergen como construcciones precarias, fragmentadas y atravesadas por tensiones culturales, afectivas y pedagógicas. Esta sección discute los hallazgos desde los estudios revisados, tanto en clave de convergencia como de divergencia, permitiendo comprender qué vacíos del conocimiento abordados.

Así, la presente investigación evidencia que los saberes sobre sexualidad en la ruralidad escolar tienden a ser escasos, normativos o desarticulados, fenómeno que se confirma en múltiples estudios latinoamericanos. En particular, investigaciones como las de Andaur et al. (2023), Ocampos et al. (2024) y López-Romero (2020) reportan que la mayoría de adolescentes rurales posee conocimientos limitados o erróneos sobre VIH/SIDA, anticoncepción y derechos sexuales, lo cual coincide con lo hallado en este estudio, donde los adolescentes entrevistados reproducen conceptos fragmentados o mal interpretados, basados más en rumores o fuentes informales que en procesos pedagógicos intencionados, o, en el mejor de los casos, a fuentes como el internet o sus propios pares (Acevedo y Rodríguez, 2023; Aguirre y Restrepo, 2022).

En consonancia, Párraga y Muñoz (2024) y Arbulú-Jara y Ruiz-Ruiz (2022) señalan que los saberes docentes también son débiles o sesgados, producto de una formación insuficiente, lo que limita la posibilidad de articular una educación sexual crítica y contextualizada. En esta investigación, los docentes reconocen sus propias limitaciones y reproducen marcos reduccionistas centrados en el riesgo o la biología, reforzando un tipo de saber escolarizado que deja de lado lo afectivo, lo ético y lo sociocultural.

No obstante, este trabajo aporta un matiz diferencial al identificar espacios en los que el saber emerge desde la experiencia y el deseo de los propios sujetos rurales. Tal como lo plantea Moscoso (2023), cuando se generan espacios participativos de intervención, los saberes pueden ser reconstruidos colectivamente y dotarse de sentido afectivo, ético y relacional, confirmando ese potencial al evidenciar cómo padres, estudiantes y profesores construyen nociones más complejas cuando se sienten interpelados y acogidos en sus trayectorias vitales.

Además, se identifican tensiones entre saberes tradicionales y biomédicos, especialmente en territorios con presencia indígena o prácticas ancestrales, una interesante línea de investigación

que, por las características de presente estudio, no pudo ser abordada pero que muestra matices que enriquecen los hallazgos, como reportan. En estos casos, los conocimientos sobre sexualidad incluyen prácticas como el uso de infusiones para evitar embarazos o concepciones espiritualizadas del cuerpo, lo cual invita a replantear la educación sexual desde una lógica intercultural más dialógica y no excluyente (Collazos y Ramírez, 2023; Rosas, 2025).

Respecto a los decires, esta investigación visibiliza cómo el lenguaje sobre sexualidad circula restringidamente en los espacios escolares y familiares rurales, en los cuales los adolescentes, al igual que los padres y docentes, relatan que rara vez se habla del tema de manera abierta, y que cuando se menciona, suele estar acompañado de advertencias, prohibiciones o silencios. Esta dinámica es ampliamente respaldada por los estudios revisados, en los cuales se documenta cómo el discurso sexual en el hogar y la escuela suele estar cargado de moralismo, miedo o censura, reproduciendo patrones de autocensura que impiden el diálogo genuino (Quintero-Mora et al., 2021; López-Romero, 2020; Ocampos et al., 2024).

Además, se observa una fractura intergeneracional en los decires, pues mientras los adolescentes expresan deseo de hablar del tema, los adultos evitan activamente hacerlo, como también se evidenció en Párraga y Muñoz (2024) y Rosas (2025). En este estudio, dicha fractura se agudiza por las diferencias de género y religión, donde los adultos imponen lógicas verticales que obstaculizan la construcción de narrativas compartidas que operan como trasfondo moral y emocional en los jóvenes rurales (Acevedo y Rodríguez, 2023).

Sin embargo, también se da cuenta de la emergencia de nuevos decires que surgen cuando se habilitan espacios de confianza y reconocimiento. Tal como lo mostraron Moscoso (2023) y Collazos y Ramírez (2023), cuando se generan intervenciones participativas o procesos educativos sensibles, los decires comienzan a cambiar: los adolescentes nombran el consentimiento, reconocen el cuerpo como espacio de decisión, y los docentes empiezan a expresar dudas, miedos y deseos de aprender producto de un deseo genuino de ayudar a sus estudiantes. Es así que este trabajo identifica esos decires nacientes, los contextualiza en las historias de vida y propone que su validación es clave para una educación sexual rural con enfoque relacional, ético y situado.

A su vez, los hallazgos de esta investigación revelan que los sentires en torno a la sexualidad en contextos rurales escolares están marcados por la vergüenza, la culpa, el miedo y el desconocimiento afectivo. Estas emociones, lejos de ser elementos marginales, configuran el núcleo subjetivo de las formas en que estudiantes, docentes y padres viven, comunican y aprenden

la sexualidad, configurando una perspectiva afectiva poco trabajada en la literatura, aunque algunos estudios recientes comienzan a visibilizarla.

Quintero-Mora et al. (2021) y López-Romero (2020) evidencian que muchos docentes sienten incomodidad, inseguridad o miedo al abordar temas de sexualidad, lo que impide la generación de climas emocionales adecuados para el diálogo pedagógico, tendencias que fueron ratificadas en este trabajo al profundizar en la vivencia afectiva de los docentes quienes, en algunos casos, expresan malestar, pero también disposición de transformación cuando se sienten acompañados o formados.

Luego, desde la experiencia estudiantil, estudios como los de Ocampos et al. (2024), Rosas (2025) y Párraga y Muñoz (2024) muestran que los adolescentes rurales enfrentan su sexualidad desde sentimientos de vulnerabilidad, riesgo y abandono emocional, lo cual incide en prácticas sexuales no protegidas, embarazos no planificados y toma de decisiones impulsivas. En esta investigación, dichos sentires son nombrados con palabras como “pena”, “nervios”, “asco” o “miedo”, y se entrelazan con experiencias de silencio familiar, castigos religiosos o falta de apoyo adulto, siendo todo un cumulo de sentires que no pueden ni han de reducirse a simples reacciones emocionales, sino que, por el contrario, dan cuenta de estructuras afectivas que median el acceso al conocimiento, la expresión del deseo y la toma de decisiones sexuales.

Más aún es que, a pesar de ello, la investigación también documenta sentires emergentes de seguridad, alivio y curiosidad cuando los adolescentes logran hablar de sexualidad en espacios protegidos y comprensivos. Estudios como los de Moscoso (2023) y Collazos y Ramírez (2023) coinciden en que, cuando se habilitan procesos educativos sensibles y participativos, las emociones tienden a desplazarse del miedo a la confianza, del silencio al interés, y de la sumisión a la afirmación subjetiva, destacando a su vez sentires intergeneracionales contradictorios pues, mientras algunos padres reproducen vergüenza y temor, otros sienten tristeza o culpa por no saber cómo abordar el tema.

Esta emocionalidad, poco trabajada en la educación sexual tradicional, se revela como una dimensión crítica: no se trata solo de “formar en sexualidad”, sino de educar en y desde el sentir, tal como esta investigación propone, y que es algo casi imposible si no existe una cultura que habilite dicha expresión. Es por todo ello que se puede afirmar que esta investigación responde a varios vacíos del conocimiento que los estudios analizados. En primer lugar, integra de manera simultánea los saberes, decires y sentires de tres actores clave en la configuración de la sexualidad

rural: estudiantes, padres y docentes, siendo el factor común abordar a uno o dos de los actores, haciendo de esta triangulación relacional una oportunidad de comprender la sexualidad no como una categoría individual, sino como una experiencia intersubjetiva, situada y pedagógica.

En segundo lugar, a diferencia de otros estudios que tratan los conocimientos o las prácticas de forma aislada, este trabajo se adentra en la dimensión afectiva del proceso educativo, reconociendo los sentires como estructuras formativas que influyen en el decir y el saber, lo cual amplía la comprensión tradicional de la educación sexual al incorporar un enfoque emocional y relacional. En tercer lugar, la investigación contribuye a la visibilización de contextos rurales históricamente marginalizados en las políticas de educación sexual y muestra cómo las voces rurales poseen una riqueza experiencial y simbólica que debe ser reconocida, comprendida y dignificada. Al hacerlo, da cuenta de la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas pertinentes al territorio, sensibles al género y respetuosas de los saberes ancestrales, como también lo sugieren Rosas (2025) y Collazos y Ramírez (2023).

Así, más allá de la comprensión diagnóstica de los saberes, decires y sentires fragmentados, el estudio también ilumina rutas pedagógicas concretas que podrían ser implementadas para una aproximación más natural, digna y afectiva a la sexualidad humana en adolescentes escolares rurales. Una estrategia fundamental radica en la habilitación de espacios dialógicos intergeneracionales dentro de la escuela y la comunidad, lo cual implicaría no solo promover charlas informativas, sino generar talleres y encuentros permanentes donde estudiantes, padres y docentes puedan compartir sus experiencias, preguntas y, crucialmente, sus sentires, pasando de la transmisión unidireccional de información técnica a la co-construcción de sentido a través del encuentro y el reconocimiento mutuo.

Por ejemplo, se podría diseñar “círculos de la palabra” o conversatorios de saberes y sentires donde se valide el conocimiento que emerge de la cotidianidad, del cuerpo que cambia, del rumor familiar y de las vivencias propias y ajenas, como sugiere Larrosa (2006). Así, estos espacios permitirían desnaturalizar el adultocentrismo que a menudo obstaculiza la comunicación y fomentar un lenguaje menos punitivo y más empático, algo crucial para que la experiencia no se desvanezca por falta de palabras.

En este sentido, una ruta de acción implicaría capacitar a los y las docentes no solo en contenidos técnicos, sino en metodologías que integren la afectividad y el acompañamiento ético, superando el temor a causar lesiones emocionales por medio de herramientas para gestionar la

incomodidad y el vacío emocional que a menudo acompañan el despertar del deseo adolescente. Esto podría traducirse en programas de formación docente basados en estudios de caso, simulaciones de diálogo y prácticas reflexivas sobre sus propios sentires acerca de la sexualidad.

Ya, por último, es imperativo diseñar materiales pedagógicos situados y culturalmente pertinentes que, más allá de la prevención de riesgos, dignifiquen la sexualidad como una dimensión relacional y de placer legítimo, mismos que han de incorporar las voces y experiencias de los propios jóvenes rurales, reconociendo la agencia emocional y la resistencia simbólica que emerge cuando se sienten afirmados en su dignidad, promoviendo la autoexploración y el consentimiento desde una perspectiva positiva y emancipadora.

Para ello, valdría la pena explorar metodologías que han encontrado su fuerza en lo educativo, como lo es la Investigación Basada en el Diseño (IBD, De Benito y Salinas, 2016), la cual busca el trabajo conjunto con aquellas y aquellos actores que habitan el contexto educativo en pro de la co-construcción de conocimiento, el hacer frente a aquellos problemas de la realidad cotidiana que afectan la enseñanza y el aprendizaje, adaptar estas a las particularidades de cada contexto, el reconocimiento de los límites de la teoría, y capturar lo específico de la práctica y las ventajas potenciales de la adaptación y afinación iterativos de las teorías en dichos contextos (Shavelson et al., 2003).

Así, finalmente, si bien los hallazgos de esta investigación permiten comprender con profundidad las experiencias de saberes, decires y sentires en torno a la sexualidad humana en contextos escolares rurales, es importante reconocer algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio se centró en un número reducido de participantes, lo cual, aunque coherente con el enfoque cualitativo hermenéutico, restringe la posibilidad de generalización de los resultados. En segundo lugar, la investigación se desarrolló en una región geográfica específica del territorio colombiano, por lo que las particularidades culturales, lingüísticas y sociales del contexto pueden no ser extrapolables a otras zonas rurales del país o de América Latina.

Asimismo, el abordaje de la sexualidad se concentró en las percepciones y relatos declarados por los y las participantes, lo que no siempre permite acceder a prácticas concretas o a dinámicas silenciosas que escapan a la verbalización. Finalmente, el enfoque intergeneracional adoptado, aunque enriquecedor, requiere de futuras investigaciones que profundicen de forma más sistemática en las relaciones entre generaciones, roles de género y pertenencia étnica, a fin de

avanzar en la construcción de políticas educativas integrales, interculturales y territorialmente pertinentes, para lo cual una perspectiva que integre lo cuantitativo podría contribuir a ello.

## 5 Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación permitió comprender, desde una perspectiva hermenéutica, cómo se configuran los saberes, decires y sentires en torno a la sexualidad humana en contextos escolares rurales colombianos, revelando que dichas dimensiones no se presentan como construcciones acabadas, sino como procesos en tránsito, marcados por silencios históricos, tensiones afectivas y limitaciones institucionales. Los resultados evidencian que los saberes sobre sexualidad en estudiantes, padres y docentes se caracterizan por su fragmentación, su anclaje en experiencias personales y su escasa articulación con enfoques pedagógicos integrales. Asimismo, los decires se ven restringidos por discursos moralizantes y tabúes generacionales que dificultan el diálogo intersubjetivo, mientras que los sentires emergen como un componente clave para comprender la vivencia de la sexualidad, generalmente invisibilizado por las propuestas educativas tradicionales.

El estudio también muestra que, a pesar de estas limitaciones, existen gestos de agencia, ternura y resistencia que, cuando son acogidos en espacios educativos participativos y sensibles, permiten la resignificación de la experiencia sexual desde un lugar de dignidad y afectividad. Así, se concluye que una educación sexual integral en contextos rurales requiere no solo de información técnica, sino de procesos ético-afectivos que escuchen, acompañen y transformen los relatos vividos por estudiantes, padres y docentes, reconociendo la sexualidad como una dimensión humana situada, diversa y relacional.

Por todo ello, se proponen las siguientes recomendaciones en aras de transformar esta dimensión específica y clave para el desarrollo de todo ser vivo y, más aún, de todo adolescente.

- Diseñar estrategias pedagógicas situadas que reconozcan las particularidades culturales, sociales y afectivas de los contextos rurales, incorporando metodologías activas que promuevan el diálogo horizontal y el reconocimiento de las emociones como parte del proceso formativo.
- Fortalecer la formación docente en temas de educación sexual con enfoque de género, derechos y afectividad, brindando herramientas conceptuales y didácticas que permitan a

los y las docentes abordar la sexualidad más allá del riesgo, desde una mirada ética, inclusiva y contextual.

- Promover espacios intergeneracionales de encuentro, donde estudiantes, padres y docentes puedan compartir experiencias, preguntas y sentires en torno a la sexualidad, habilitando narrativas colectivas que rompan con los silencios y permitan la construcción de sentidos comunes.
- Dada la dificultad que puede significar lo anterior, este logro se podría alcanzar de manera progresiva, generando espacios de diálogo en clase para naturalizar el hablar del tema con los pares (reconociendo a su vez que ello se facilita más en esta etapa específica del ciclo vital), y haciendo talleres con los padres de familia para que, en conjunto con los docentes, puedan aprender sobre la temática para guiarlos y guiarlas tanto dentro como fuera del aula.
- Incluir los sentires como categoría pedagógica, integrando el componente emocional en las propuestas curriculares y en las dinámicas escolares, reconociendo que la sexualidad no se enseña únicamente desde el saber, sino también desde la afectividad y el acompañamiento empático.
- Ampliar la investigación educativa hacia otros territorios rurales del país, incorporando perspectivas interseccionales que consideren la pertenencia étnica, la orientación sexual y las diversidades funcionales, con el fin de construir políticas públicas más inclusivas y territorialmente pertinentes.

## 6 Referencias

- Acevedo, K., y Rodríguez, H. (2022). Factores asociados al inicio de las relaciones sexuales en los adolescentes de los centros educativos de Cushcanday-Agallpampa y San Isidro-Otuzco, en el año 2021-2022. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 61(2), 176-188. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272023000200176>
- Aguirre, J. C., y Restrepo, J. A. (2022). *Conducta sexual en jóvenes universitarios: estudio de revisión*. *Psicogente*, 25(48), 1–25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5500>
- Alzate, H. (1987). *Sexualidad humana* (2ª ed.). Temis
- Andaur, M., Sobarzo, V., Chacón, N., Aravena, Y., Fernández, H., Rogel, R., Escandón-Nagel, N., Huircapán, P., Medina, G., Letelier, P., Leyan, P., Boguen, R., Hernández, A., y Guzmán, N. H. (2023). Conocimiento y conductas de riesgo de VIH/SIDA en adolescentes chilenos pertenecientes a colegios urbano y rural: ¿Es necesario enfocar la promoción y prevención de la enfermedad con pertinencia territorial? *Revista Médica de Chile*, 151(4), 428-434. <https://www.revistamedicadechile.cl/index.php/rmedica/article/view/9821>
- Arbulú, M. A., y Ruiz, M. F. (2022). Ruralidad, escuela y roles de género: percepciones docentes desde Huánuco (Perú). *Revista Eleuthera*, 24(2), 193-211. <http://doi.org/10.17151/elev.2022.24.2.10>
- Campos, L. F., Canelones, D., Rodríguez, M., y Terán, P. (2023). VIH y conductas sexuales de riesgo en adolescentes: causa y consecuencia. Una aproximación a la realidad de una comunidad rural. *Revista de la Sociedad Venezolana de Microbiología*, 43, 240-244. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0021>
- Chavez-Somoza, A., y Vilchez-Salés, E. (2025). Análisis de la educación sexual desde la percepción de las escolares en zonas rurales amazónicas. *Revista Educación*, 23(25), 30-40. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2025.25.523>
- Collazos, A. J. y Ramírez, D. S. (2023). *Educación sexual y prácticas tradicionales: un estudio de caso sobre colegio indígena en la zona rural de la ciudad de Popayán* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/48838>
- Dávila, E. (2023). Educomunicación, un modelo de prevención contra la violencia infantil y de ejercicio ciudadano. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1(153), 133-144. <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v1i153.4875>
- De Benito, B. C., y Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *Revista Interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (0), 44-59. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- González, M. A. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- González, P. A. (2018). Gestiones de la (a)sexualidad infantil. *Civitas, Revista de Ciências Sociais*, 18(1), 138-152. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28420>

- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder. [https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2019/10/GRONDIN Jean 2008. Qu%C3%A9 es la hermen%C3%A9utica-.Barcelona.Herder.pdf](https://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2019/10/GRONDIN%20Jean%202008.Qu%C3%A9%20es%20la%20hermen%C3%A9utica-.Barcelona.Herder.pdf)
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XVII(2), 88-93. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>
- Izquierdo, J. M., Paulo, M. de A., y Santos, V. B. (2020). Juventude rural e vivências da sexualidade. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 27(4), 1265-1283. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702020000500013>
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Revista Universidad de Guadalajara*, (17). [https://11363399309270719102.googlegroups.com/attach/9f8c3ae9fcaac317/http\\_www.cge.udg.mx\\_revistaudg\\_rug17\\_3investigacion.pdf?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrFDT-nL17uLNy6fdnAUZy6r6i2qVgVgPpHmUrc8TrQ9ZOW8zNEJJsrg82JkHnZTvtCvbGK3JpK231M0b1qidWFI4RN1-lZimeD4xBi8pyPhkc37oU](https://11363399309270719102.googlegroups.com/attach/9f8c3ae9fcaac317/http_www.cge.udg.mx_revistaudg_rug17_3investigacion.pdf?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrFDT-nL17uLNy6fdnAUZy6r6i2qVgVgPpHmUrc8TrQ9ZOW8zNEJJsrg82JkHnZTvtCvbGK3JpK231M0b1qidWFI4RN1-lZimeD4xBi8pyPhkc37oU)
- Kuroki, A. M. (2021). *Factores que influyen en el incremento de gestantes adolescentes de la región Ica, 2019* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional San Luis Gonzaga]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.13028/3637>
- Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, LV, 467-680. <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1010/3049>
- López-Romero, L. A. (2020). Plan de acción para la promoción de la educación sexual responsable en los estudiantes de la unidad educativa nacional San Sebastián Estado Aragua Venezuela. *Prohomium*, 3(1), 9-24. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0021>
- Lopezosa, C., Codina, L. y Freixa, P. (2022). *ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz*. DigiDoc. <http://hdl.handle.net/10230/52848>
- Mamani-Apaza, J. (2021). Factores de riesgo em adolescentes de 10 a 19 años de edad, en el cantón de Comanche, municipio de Comanche, departamento de La Paz Bolivia, cuarto trimestre de la gestión 2018. *Salud Pública en Acción*, 2(1), e1-e6. <https://doi.org/10.53287/bdjp8384ta63g>
- Moscoso, L. (2022). Estudio longitudinal sobre las intervenciones antiacoso para estudiantes de primaria en una escuela rural. *Contextos educativos*, 30, 195-210. <http://doi.org/10.18172/con.5075>
- Obando, F. (2023). Factores socio culturales que influyen en el embarazo en adolescentes. En J. L. León (ed.), *I simposio internacional de gestión del cuidado en el campo comunitario: alcances y prospectiva* (pp. 208-219). EXCED. [https://editorial.excedinter.com/wp-content/uploads/2023/Memorias/Exced\\_2023\\_Me1.pdf?t=1688346989](https://editorial.excedinter.com/wp-content/uploads/2023/Memorias/Exced_2023_Me1.pdf?t=1688346989)
- Ocaña, J., García, G. A., Hernández, S., Cruz, O. y Pérez, C. E. (2021). Correlatos psicosociales y familiares de la conducta sexual en adolescentes indígenas y urbanos de Chiapas (México). *Psicología desde el Caribe*, 38(1), 68-93. <https://doi.org/10.14482/psdc.38.1.155.3>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lahu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S... & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <http://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Párraga, L. G., y Muñoz, C. F. (2024). Embarazo adolescente y rendimiento académico en la zona rural de Ecuador. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de bienestar y Trabajo Social*, (21), 35-64. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0002>
- Quintero-Mora, R. G., Coime-España, G., Vergara-Jiménez, L. M., Reyes-Narváez, M. F., y Giraldo, R. (2022). Actitudes de los docentes de secundaria frente a la educación sexual de los adolescentes. *Hacia la Promoción de la Salud*, 27(2), 203-221. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2022.27.2.15>
- Rosas, J. S. (2025). *Promoción de la salud sexual y reproductiva en adolescentes de 15 y 19 años del colegio rural Cacique Tumbalá de la parroquia Zumbahua, Pujilí, durante los meses de diciembre 2024 y enero 2025* [Tesis de maestría, Universidad de las Américas]. Repositorio institucional. <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/17390>
- Sampieri, R. H., Fernández, C. C. y Baptista, P. L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sánchez, M. N., y Rodríguez, E. (2020). Por una sexualidad con enfoque integral, en una comunidad educativa rural de Buga. En J. E. Olaya, F. A. Caro y A. L. Rojas (eds.), *Proyección e Innovación Social. Volumen II* (pp. 33-44). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/109/376/5596?inline=1>
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L., & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001025>
- Torres-Camarillo, D. A., Lara-Díaz, C. J., Gallegos-Ortiz, A. E., Espitia-López, J. Z., y Altamira, R. (2024). Construcciones sociales de la salud sexual en mujeres adolescentes de una comunidad rural. *Revista Ciencia y Cuidado*, 21(1). <https://doi.org/10.22463/17949831.3906>
- Vásquez, J. A. (2024). Complejidad del fenómeno de exclusión de las trayectorias educativas en la secundaria. *Foro Educativo*, (43), 177-204. <https://doi.org/10.29344/07180772.43.3621>