

Educación sexual en la primera infancia en las escuelas colombianas.

Laura Juliana Moscote Calderón - Alejandra Gutiérrez Niño

Licenciatura en Educación Infantil

Pontificia Universidad Javeriana

Práctica VI

Director:

Oscar Julián Cuesta Moreno

2021

Nota de advertencia

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, Resolución n.º 13 del 6 de julio de 1946,

Por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

AGRADECIMIENTOS

“Last but not least, I wanna thank me,
I wanna thank me for believing in me,
I wanna thank me for doing all this hard work,
I wanna thank me for having no days off”

-Snoop Dogg.

DEDICATORIA

“Este trabajo se lo dedicamos a todes les maestres para que se hagan las preguntas necesarias y asuman nuevos retos para garantizar la integralidad de la educación infantil. Nuestra investigación es un abre bocas a todo lo que se podría trabajar e investigar con la primera infancia desde la educación sexual. Esta propuesta también es para todes les niñes, quienes son el centro y les protagonistas de esta reflexión, porque merecen una educación de calidad, que contribuya a forjar un mundo que les permita ser.”

Tabla de contenido

NOTA DE LAS AUTORAS.....	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.....	10
1.1 Planteamiento del problema.....	10
1.1.1 Panorama.....	10
1.1.2 Las percepciones	13
1.1.3 Consecuencias y afectaciones	14
1.1.4 ¿Y la escuela?	17
1.2 Pregunta problema	20
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo General	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 Justificación	21
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	23
2.1 Educación sexual	23
2.1.1 ¿Qué se entiende por educación sexual?.....	26
2.1.2 Efectos e incidencia de la educación sexual en la vida de los niños.	28
2.1.3 Política pública para la educación sexual, marco jurídico, ¿en qué están las leyes de educación sexual para la infancia?.....	29
2.1.4 Retos didácticos de la enseñanza de educación sexual en la infancia para el desarrollo de sociedades menos desiguales	30
2.2 Relaciones interpersonales	31
2.2.1 Implicaciones familiares de la educación sexual	31
2.2.2 Implicaciones entre pares de la educación sexual.....	32
2.2.3 Implicaciones para la escuela y los profesores	33

2.2.4 Configuraciones culturales, sociales y políticas en las relaciones interpersonales en contextos donde se imparte educación sexual	34
2.3 Cuerpo.....	35
2.3.1 Percepciones sobre la corporalidad en los niños	35
2.3.2 Procesos de identificación y enunciación de los niños a través de la autopercepción y el reconocimiento corporal	36
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	38
3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	38
3.1.1 Enfoque cualitativo	38
3.1.2 Investigación de tipo cualitativa	40
3.1.3 Investigación descriptiva	41
3.2 Técnicas	41
3.2.1 Observación	42
3.2.2 Grupos de discusión.....	42
3.2.3 Análisis de documentos	44
3.3 Diseño	44
3.3.1 Cartografía	44
3.3.2 Juego de la caja misteriosa.....	46
3.3.3 Títeres	47
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	49
4.1 Taller de cartografía.....	49
4.2 Taller de la caja misteriosa	51
4.3 Taller de títeres	56
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	58
CONCLUSIONES	67
Bibliografía consultada	69
Legislación citada:	73
ANEXOS	74

Anexo 1. La caja misteriosa: situaciones	74
Anexo 2. La caja misteriosa: preguntas orientadoras	74

NOTA DE LAS AUTORAS

En este trabajo, se hace uso del género gramatical neutro como genérico y plural. Es una forma de reivindicación lingüística de todas las identidades que no están cobijadas bajo los pronombres binarios “los”, “el”, “ella” y “las”. Dado que se trata de un trabajo sobre educación sexual, con esta apuesta queremos hacer explícito que se reconocen y se validan todas las identidades.

-

INTRODUCCIÓN

Durante nuestro paso por la carrera de Licenciatura en Educación Infantil, como futuras maestras actualmente en formación, nos encontramos con problemas y vacíos en la educación de la primera infancia que tienen consecuencias vitales en los niños. Son muchas las carencias educativas significativas en cada etapa, tanto el campo del desarrollo personal, como las relaciones con su entorno y con los demás. Para esta investigación quisimos abordar un problema que afecta en una mayor medida el desarrollo y crecimiento integral de los niños.

En esta pesquisa, nos encontramos con la educación sexual y las diversas maneras en que la cultura, la sociedad y las instituciones educativas evitan enseñar este tema. Esto se debe a que hay vacíos sobre las metodologías para enseñarlo, qué contenidos enseñar y a quiénes.

A lo largo de la historia, ha sido común que la educación sexual solo sea impartida desde imposiciones religiosas y los prejuicios morales derivados. Esto ha impedido instruir y resignificar la educación sexual en la sociedad, así como las diferentes maneras en las que esta se puede abordar y trabajar ; como consecuencia, se trunca la oportunidad de construir y avanzar en términos de relaciones sanas con la sexualidad.

En ese sentido, consideramos fundamental que en las aulas de los colegios, desde la primera infancia, se imparta una educación sexual que respete las etapas de desarrollo y aprendizaje, que evalúe los temas pertinentes dentro del contexto y las necesidades de cada niño. Para ello, debe pensarse la formación de docentes en torno a la educación sexual de una manera integral e interdisciplinaria que ayude a formar personas del hoy y en su futuro, autónomas, conscientes, críticas y responsables.

Con esto, surge la responsabilidad, tanto de parte del Estado como de las instituciones educativas, de brindar materiales, recursos y espacios de enseñanza didáctica. Es necesario abordar en todas las etapas aspectos importantes y trascendentes de la educación sexual, rompiendo así con lo tradicional, sujeto a el pasado; la educación debe actualizarse en la manera en que avanzan el mundo y, en él, sus generaciones.

Nuestro proyecto busca aportar a la comprensión de la importancia y necesidad de implementar programas de educación sexual integral en el currículum de las escuelas colombianas. En primera medida, delimitamos el contexto, la problemática y las definiciones que nos orientaron a un desarrollo eficaz de la investigación. Somos conscientes de que este solo fue el principio de la exploración de un tema tan amplio. Asimismo, reconocemos que, verdaderamente, seguir negando la educación sexual, seguir viéndola a través de los estigmas antiguos, alimentados por creencias, prejuicios y temores, seguir olvidando su importancia impide la posibilidad de un cambio, mucho menos una mejora en la calidad de vida de las personas. Esto es un reto para los profesores, el sistema educativo, la política pública y la sociedad en sí.

Nuestra intervención en el Liceo Infantil Juega, Crece y Aprende nos permitió observar el contexto, así como los vacíos y necesidades existentes. Pero también, gracias a una planificación metódica y una secuencia didáctica cuidadosamente pensada, logramos nuestro propósito: que los niños reconfiguraran las nociones que tenían de su cuerpo, su autopercepción y de las relaciones interpersonales. Con más tiempo y mediante la implementación de programas como este como una materia permanente en el aula, se puede llegar a resultados más fructíferos.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Panorama

A diferencia de lo que se cree popularmente, la sexualidad no es principal ni únicamente una cuestión de instintos, hormonas y cromosomas, sino que es, sobre todo, una forma sobredeterminada de cultura (lo que hace necesaria una perspectiva social e histórica de las sexualidades, no simplemente biomédica) (Agencia EFE, 21 de julio de 2017). La sexualidad, a pesar de estar tardíamente resonando como tema de discusión, es algo que ha acompañado la humanidad desde sus inicios, pues esta no se relega meramente a la genitalidad, como se explica a continuación, sino que la trasciende y configura el ámbito de las relaciones humanas, así como las relaciones que se tiene con uno mismo y con el cuerpo:

Según Vargas Trujillo, esto se debe al tabú frente a la sexualidad de las niñas, los niños y las y los adolescentes, basado, a su vez, en la comprensión generalizada de la sexualidad como genitalidad [6], comprensión que va en contravía de una definición amplia de la misma, como la propuesta por la Organización Mundial de la Salud: “aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida, que abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual”. (citado por Roldán, Arenas, Forero, Rivera y Rivillas, 2020, p. 5)

Existen diversos factores sociales, políticos, culturales y religiosos que contribuyen a la reproducción de discursos biologicistas y moralistas de la educación sexual, eclipsando, de esta forma, el espectro tan amplio que debe abarcar dicho estudio. La educación sexual, en la mayoría de contextos latinoamericanos, se proyecta desde una postura de “buenas prácticas”, que no necesariamente están relacionadas con una buena salud sexual y reproductiva ni con el

libre ejercicio de los derechos sexuales e identitarios. En cambio, esta norma moral apela a discursos antiguos y hegemónicos adscritos usualmente a religiones y corrientes conservadoras de la sociedad. Como ejemplifica Seoane:

A través de los textos escolares se ha intentado inculcar en la infancia, o simplemente imponer como legítimas, las variables representaciones —según los contextos sociohistóricos— del cuerpo y de la sexualidad. La lectura, copia o memorización de estos textos escolares sirvió para divulgar, dentro del “proceso de civilización”, una pedagogía del cuerpo atenta a las posturas “correctas” o “decentes” que debía adoptar el alumnado (Elias, 1987: 201-229); una pedagogía que, diferenciada según el género y la clase social, y con el auxilio de la ciencia y la moral, mostraba un cuerpo fragmentado y velado por la naturaleza del pudor y la castidad. (Seoane Cegarra, 2012, p. 41)

Los mecanismos de la repetición y el miedo han servido a los sectores más conservadores y poderosos para imponer estas ideas a las infancias por generaciones, marcando las diferencias y jerarquías de género que sustentan diferentes formas de violencia sexual: :

El énfasis de los mensajes que las niñas, los niños y las y los adolescentes reciben sobre sexualidad está puesto en consideraciones morales y en aspectos biológicos de la sexualidad, que se centran en aplazar el inicio de la actividad sexual y en prevenir los riesgos asociados. A las niñas se las educa en la culpa, y en el miedo a los hombres, a través de mensajes en los que estos son presentados como algo de lo que ellas deben cuidarse. (Roldán *et al.*, 2020, p. 5)

Así, dichos sectores culturales, bastiones de una moralidad añeja, que se niegan a dejar de homogenizar la sociedad con discursos y prácticas sin sustentos científicos ni disciplinares, son responsables de las consecuencias negativas que esto pueda causar, como la visible desinformación sobre sexualidad que es general en nuestra cultura.

Por otro lado, existe también una falta de compromiso estatal en la aplicación, creación y cobertura de políticas eficaces para dar respuesta a las necesidades contextuales de las niñas, jóvenes y adultos en el ámbito sexo-afectivo. Como contraste, existe, por ejemplo, la ley uruguaya en Defensa del Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva (Ley n.º 18.426 de 2008), la cual establece que “El Estado garantizará condiciones para el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos de toda la población” (art. 1) e incluye entre sus objetivos y acciones “capacitar a las y los docentes de los ciclos primario, secundario y terciario para la educación en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos” (art. 2, lit. d). Sin embargo, “La representante de UNFPA¹ afirmó en ese sentido que los países que tienen programas sobre educación sexual en la región suramericana son una minoría, a lo que agregó que algunos que tenían ‘los han bajado en el último año’” (Agencia EFE, 21 de julio de 2017). En cambio,

En Colombia, el marco legal plantea que es necesario trabajar por la garantía de los derechos de las niñas, los niños y las y los adolescentes [3] y normaliza la incorporación de la educación sexual en todos los niveles escolares, desde la primera infancia [4]. No obstante, la implementación de los programas integrales para su educación sexual ha sido baja, así como limitado el involucramiento de las partes implicadas. (Roldán *et al.*, 2020, p. 2)

Como se evidencia, en Colombia, todas las iniciativas que se han hecho a nivel estatal por incluir la educación sexual en las escuelas, específicamente en los currículos, se han visto sometidas por los sectores conservadores del país, que siguen considerando que la educación sexual es producto de la perversión y que las niñas no deberían tener un acercamiento a ella para no corromperles. Lo que esto ha generado es una replicación de dicho pensamiento en otros adultos, que a su vez son padres, profesores y familiares que tienen influencia en las infancias de su núcleo social. De igual forma y en consecuencia, estas ideas reaccionarias

¹ Fondo de Población de las Naciones Unidas, por sus siglas en inglés.

repercuten en los programas, procesos y experiencias educativas que se crean en pro de una educación sexual. Así, “el argumento que justifica esa decisión es que los padres y las madres les dan la vida. Para estos actores, el Estado puede contribuir en materia de forma subsidiaria, pero nunca por encima de los valores familiares” (Quirós, 2017, citado por Brenes Rodríguez, 2020, p. 158). Esta misma investigación resalta que en Costa Rica:

La realización de tales acciones estatales desató una serie de discursos provenientes de distintos sectores, entre ellos, grupos de corte religioso y liberal que, oponiéndose a dichas políticas, daban cuentas de las tensiones que suscitaban los avances en política pública en la línea de la sexualidad de las niñas, los niños y las personas adolescentes [...] Las reacciones de oposición a las políticas educativas proyectadas se expresaron de parte de sectores conservadores, especialmente, religiosos, mediante la utilización de la defensa del dispositivo familiar. (Brenes Rodríguez, 2020, p. 153-155)

1.1.2 Las percepciones

Ahora bien, son muy pocas las investigaciones en materia de educación sexual que se encuentran cuando se agrega la palabra infancia. Debe ser también por ello que cuando se habla con niñas sobre sexualidad, las respuestas son el silencio, la incomodidad o simplemente la omisión. Basta remontarse a las pocas investigaciones que usaron como mecanismo la entrevista, para ver el miedo y recelo que les niñas que prepara la escuela colombiana viven cuando se habla de sus cuerpos y su sexualidad.

Igualmente, las niñas, los niños y las y los adolescentes mostraron un profundo desconocimiento cuando se les preguntó por la educación sexual. Según ellas y ellos, nunca ha sido recibida una información amplia y estructurada sobre el tema. Solo en algunos casos, las personas entrevistadas mayores de 12 años se refirieron a materias en las que el tema había sido

abordado. Estas materias o cursos fueron, en su mayoría, ciencias naturales y ética y valores. Cuando se profundizó sobre esto, fue notorio que se trataba de procesos formativos poco sistemáticos. (Roldán *et al.*, 2020, p. 5)

Se podría creer que el hecho de que les niños asocien la maldad con la sexualidad es una consecuencia natural de su pureza e ingenuidad. Al respecto, afirma Brenes:

En cuanto a estos señalamientos discursivos, cabe subrayar que persiste la idea de un sujeto de la niñez y la adolescencia encerrado en el supuesto subjetivo de seres inocentes, que al tener contacto formal mediante el sistema educativo con la sexualidad pueden llegar a perder tal aparente característica esencial de su grupo etario. (Brenes Rodríguez, 2020, p. 159)

Pero en realidad se trata un dispositivo, un aparato cultural apegado a una moral religiosa, cuya función es reproducirla, que se inmiscuye aun en los Estados, que se supone son, laicos. Este aparato cultural que condena la sexualidad produce un saber específico para la escuela y, en ese mismo sentido, está produciendo para la sociedad un sujeto miedoso y desinformado de su propio cuerpo y sexualidad.

1.1.3 Consecuencias y afectaciones

A continuación, presentamos se cita la investigación “Conocimientos y percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre la sexualidad” (Roldán *et al.*, 2020), realizada en Colombia sobre educación sexual en contextos infantiles y juveniles. Su pertinencia radica en algunas de sus conclusiones, que muestra realidades preocupantes para las sociedades igualitarias que se supone profesa la escuela y a la que debe aspirar el mundo al día de hoy.

Es importante tener en cuenta que, además de que el sesgo en educación sexual afecta a los niños y jóvenes según su grupo etario, esta brecha crece aun más cuando a esto se le suman

el género, la raza, la identidad sexual, la nacionalidad, la religión y la capacidad adquisitiva, entre otros ejes de opresión.

Sobre la idiosincrasia conservadora que predomina respecto de la enseñanza sobre sexualidad en las escuelas, los autores indican:

Estos discursos producen un tipo específico de educación sobre la sexualidad para niñas, niños y adolescentes: una educación basada en enfoques restrictivos (peligro o riesgo), que pone el énfasis en el aspecto físico de la sexualidad y que deja de lado sus aspectos cognitivos, psicológicos y sociales. Algunos estudios han problematizado el énfasis en estos enfoques, no solo porque no logran afectar realmente las conductas y los valores de las niñas, los niños y las y los adolescentes [17,18], sino también porque amenazan sus derechos humanos fundamentales a la salud, la información y la vida [19,20]. Esto fue evidente en las conversaciones mantenidas con las niñas, los niños y las y los adolescentes, la mayoría de los cuales no había escuchado hablar nunca de DSR², pero sí de la sexualidad como algo malo que no deberían hacer. (Roldán *et al.*, 2020, p. 8)

Asimismo, los autores señalan las jerarquías que se imponen con este tipo de pensamiento:

Las niñas son quizá las más afectadas con la falta de educación sexual integral, pues particularmente a ellas se dirigen mensajes de peligro y de control sobre los cuerpos con los que se culpabiliza la expresión de su sexualidad. Así, a las niñas se las responsabiliza del cuidado a las agresiones de las que son susceptibles víctimas, pero a los niños no se les educa para que no agredan. Otras investigaciones han identificado que “algunos niños suelen atribuir la responsabilidad de estos actos [de agresión sexual] a la mujer, por usar ropas atrevidas o provocadoras de los deseos masculinos in- controlables” y que “algunas niñas admiten esta responsabilidad” [16, p. 1020]. Estos mensajes y percepciones se han vinculado con la idea de que existen características intrínsecas al sexo/género, como la agresividad y la virilidad en los

² Derechos sexuales y reproductivos.

hombres e identidades masculinas, o la pasividad y la indefensión en las mujeres y las identidades femeninas. (Roldán *et al.*, 2020, p. 8)

La investigación cualitativa utilizó la entrevista semiestructurada a 25 personas entre 9 y 14 años en 8 municipios de Colombia. Los autores resumen el desconocimiento y los estereotipos de género encontrados de la siguiente manera:

El correlato de este énfasis se encontró en al menos tres elementos que emergieron constantemente en los discursos de las niñas, los niños y las y los adolescentes al hablar de la educación sexual y de sus expectativas respecto a esta: 1) la percepción de la sexualidad como algo malo o sucio; 2) el afán por saber cómo comportarse “bien”, que fue, en muchos casos, homologado a cómo contener el deseo sexual o abstenerse de tener relaciones sexuales, y 3) la preocupación por las ITS³ o el embarazo a temprana edad, a la que se sumó, en el caso de las niñas, la preocupación por aprender a cómo cuidarse de los hombres y del abuso, y a cómo denunciarlo. (Roldán *et al.*, 2020, p.5)

Para finalizar, queremos llamar la atención sobre una de las consecuencias más preocupantes y tal vez poco mencionadas al hablar de educación sexual en niños y adolescentes:

Pese al temor a los embarazos, a las ITS y al abuso sexual que manifestaron durante las conversaciones, el desconocimiento que las niñas, los niños y las y los adolescentes tienen sobre los DSR influye de manera negativa en su salud sexual y reproductiva, porque no hay conciencia de su relación con los derechos. Así, las formas en las que enfrentan sus temores son limitadas, muchas veces, porque no saben que son temas sobre los que pueden hablar y para los que existen personas capaces a las cuales acudir. (Roldán *et al.*, 2020, p. 7)

³ Infecciones de transmisión sexual.

1.1.4 ¿Y la escuela?

Se ha hablado mucho de la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas, inclusive existe un marco legal y de derecho frente a este tópico, pero ¿qué sucede en países como Colombia en los que no existe ni un mínimo marco de efectividad de lo que está escrito respecto a lo que sucede en la cotidianidad? Para hacer efectiva una educación sexual integral, “La estrategia debe incluir una colaboración bidireccional entre sistema educativo y de salud, y estar sometida al cumplimiento del marco jurídico internacional de los derechos humanos” (Calvo, 2021, p. 286).

Aquí surge la pregunta por la calidad de los contenidos y las prácticas que promulgaría el Estado a través de las escuelas en materia de educación sexual. Se debe considerar que, adicional a los problemas estructurales (como la incidencia del conservadurismo cultural), también hay un enfrentamiento a menor escala, no menos grave: la formación docente y la competencia de los mismos para abordar y compartir estos temas con veracidad, sabiendo que son estos los formadores de los sujetos que quiere producir la sociedad. Por tanto, es fundamental trabajar en construir una cultura educativa que le abra las puertas a una educación sexual integral:

La educación sexual es un ámbito de actuación didáctica que presenta múltiples peculiaridades en función del entorno sociopolítico en el que se desarrolle. La cultura educativa, la situación ideológica del país, o incluso la tradición moral y la vinculación de las diferentes religiones al sistema educativo estatal han influido, históricamente, sobre la perspectiva desde la que se trabajan en el aula los conceptos relacionados con el cuerpo, las emociones, la expresión erótica y las relaciones de pareja. (Calvo, 2021, p. 285)

En el ámbito de la educación sexual, se hace imperativo que como docentes recurramos a la interdisciplinariedad juiciosa y rigurosa; son múltiples las esferas de la vida que la sexualidad atañe y no es un tema de apuros. Por ello, también emerge la necesidad de que la educación

sexual llegue a los niños desde sus primeros años de vida a través de contenidos y prácticas de calidad.

La educación sexual es uno de los aspectos más controvertidos en el currículo escolar: se debate sobre la legitimidad científica de sus agentes (profesorado, psicólogos, sexólogos, médicos) y sobre la posibilidad de un programa que pueda conciliar ideologías y morales antagónicas, que pueda dar cabida al pluralismo de las sexualidades. Esta joven asignatura, que se comenzó a institucionalizar en los años ochenta, parece sobrepasar los aspectos científicos para alcanzar campos emocionales, sociales, morales e ideológicos altamente sensibles para determinados sectores. (Seoane Cegarra, 2012, p. 56)

Se hace evidente, entonces, que en términos didácticos, la creación de contenidos o la inmersión de la educación sexual en el currículo supone retos titánicos, además del mundo de obstáculos que la sociedad y los actores involucrados (como padres, familiares y profesionales de la educación), imponen ante dicho proceso. Sin embargo, el reto más importante —y, creeríamos— el más difícil es con los niños: se trata de romper los muros en la comunicación; romper con preconcepciones viciadas moralistas que entorpecen sus procesos de autoconocimiento y percepción. Además, debemos aprender a generar canales comunicativos menos verticales, más compasivos, comprensivos y libres de señalamientos, lo cual también supone una reconfiguración en el *chip* conservador que los profesores que hoy habitan las escuelas han heredado por las mismas razones que hemos explicado anteriormente. Se puede aprender de otros campos, como el de la salud:

Otro elemento a tener en cuenta en lo que respecta a los servicios de SSR⁴ para niñas, niños y adolescentes es la forma en la que perciben cómo se les trata. De acuerdo con las conversaciones sostenidas, es necesario lograr un balance entre el trato cálido, de modo que no se sientan

⁴ Salud sexual y reproductiva.

reprendidos por la distancia que les supone para la visión del personal médico (personas adultas, desconocidas y con conocimiento especializado) y el trato respetuoso de sus capacidades, de modo que no se les infantilice. El respeto por sus decisiones y la necesidad de poder elegir entre médicas o médicos al momento de la atención cuando requieren un servicio de SSR, fueron algunas necesidades identificadas asociadas al trato. Las niñas y las adolescentes mujeres, en especial, manifestaron preferencia por ser atendidas por mujeres. Reconocer estas necesidades y darles lugar, puede hacer la diferencia entre un servicio amigable y uno que perciban como violento. (Roldán et al., 2020, p. 7)

Para complementar, compartimos algunas de las varias conclusiones a las que llegaron en la investigación de “Educación y prevención: conductas de riesgo relacionadas con la sexualidad en niños, niñas y adolescentes” (Maurutto, Schiavoni y Crabay, 2014) de la Universidad de Córdoba en Argentina, para recalcar la importancia de la educación sexual en primera infancia y adolescencia. Con ello se visibiliza por qué esto no solo representa una oxigenación al sistema de salud, sino también una renovación a las sociedades en paz que se están tratando de cimentar en este siglo.

1. el acceso a la escolarización favorece cambios cognitivos posibilitantes de tomas de decisiones adecuadas en relación a la sexualidad, lo cual no implica necesariamente un cambio inmediato en las prácticas sexuales [...]
3. el abordaje de la educación sexual debe incluir instancias de identificación de los sentimientos de los alumnos a fin de propender a una mayor integración de aspectos psicoafectivos, para el desarrollo y el cuidado de una sexualidad responsable y humana; [...]
4. la escuela debe darse un debate en el que se analice hasta qué punto puede desentenderse/ocuparse/hacerse cargo de la educación socioafectiva de niños y adolescentes con deficiencias familiares; [...] (Maurutto, Schiavoni y Crabay, 2014, pp. 15-16)

Por último y no menos importante, vale la pena agregar que: “La educación en sexualidad brinda a la persona la oportunidad de explorar sus propios valores y actitudes y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y reducción de riesgos respecto de muchos aspectos de la sexualidad” (Calvo, 2021, p. 285).

1.2 Pregunta problema

¿Cómo se ven reconfiguradas las nociones de cuerpo, autopercepción y las relaciones interpersonales con la inclusión de la educación sexual en el currículo para la primera infancia?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Observar las implicaciones que genera la implementación de contenidos en educación sexual en el currículo sobre la escuela, los niños, los padres y los profesores.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las nociones previas sobre educación sexual que poseen los niños, padres y profesores, para la creación y desarrollo del contrato didáctico.

- Reflexionar sobre la importancia de la educación sexual desde la primera infancia.

1.4 Justificación

Esta investigación pretende poner en conocimiento de la comunidad académica y lectores de a pie el panorama en el que se encuentra la educación sexual en Colombia, concretamente en la primera infancia. En este proyecto, se ven involucrados múltiples actores, que contribuyen con la reproducción de los imaginarios estereotipados alrededor de la educación sexual y, por ende, suponen un reto educativo, político y social para las docentes en formación.

Durante muchos años la educación sexual se ha centrado en ser asistida, más no preventiva. Adicional a esto, ha sido un tópico que se reserva para la “mayoría de edad”, por preceptos morales y éticos que encarnan la sociedad multicultural que habitamos este siglo. Sin embargo, con este trabajo, queremos explorar los efectos de una educación sexual preventiva.

En un primer momento, se considera que la educación sexual preventiva beneficia la salud tanto, reproductiva como mental. Asimismo, la reflexión se sitúa dentro de un marco político y coyuntural que otorga mayor conciencia sobre los cuerpos, las relaciones asertivas, las correctas prácticas de cuidado y una autopercepción menos desdibujada por preceptos morales, que van a permitir que se habiten los cuerpos de maneras más conscientes y por ende menos nocivas.

Incluir la educación sexual en el currículo supone un reto tanto pedagógico como didáctico, pero especialmente este último, porque demanda una rigurosa indagación por el estado de los conocimientos preexistentes y la creación de un contrato didáctico que se ajuste contextualmente a las demandas de la sociedad de hoy. Es importante mencionar que llevar la educación sexual a espacios habitados por niños de primera infancia, tiene un efecto de escalamiento social, pues comienza desde esferas más pequeñas a contribuir con la construcción de un modelo de sociedad más informado, consciente y tolerante con la otredad del cuerpo y las relaciones interpersonales. Esto se debe a que con una concientización

temprana de la sexualidad, se fomenta el autoconocimiento, la autopercepción y el respeto por las existencias propia de los demás.

Esta investigación invita a abandonar la creencia de que la educación sexual es una, únicamente genital y adultocentrada y propone trabajar desde la humanidad, la emotividad y el reconocimiento.

De esta investigación se verán beneficiados los niños, en la medida que se otorgan elementos para la intervención en materia de educación sexual, además de restaurar la deuda histórica que se tiene con los mismos y su voz. Es importante que los infantes se posicionen no solo como interlocutores válidos y necesarios, sino como emisores principales en las discusiones alrededor de su cuerpo, sus percepciones del mismo y las relaciones que generan con su entorno.

Además, profesores y padres tendrán la posibilidad de acceder a una visión más amplia sobre la incidencia y la importancia que tiene la educación sexual para el desarrollo en el marco del bienestar. En el caso específico de los profesores, este proyecto representa un demandante reto en términos de formación, que invitamos a que repliquen en sus propios espacios, a que se cuestionen no solo en términos académicos, sino también humanistas, pues se requiere una formación que vaya de la mano con la empatía, el respeto y la rigurosidad.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Educación sexual

Las concepciones sobre *educación sexual* que circundan la realidad del mundo, y en especial la realidad colombiana, están fuertemente determinadas por las configuraciones culturales, sociales y económicas del contexto. Para entender qué se entiende por *educación sexual* y cuál es su espectro y su funcionalidad, hay que deconstruir, en primera medida, de dónde viene la sexualidad; en ese sentido, para desglosar la *educación sexual* de un contexto, debe entenderse cuál es su propósito en la educación o el propósito mismo de la educación en el campo de la sexualidad. Asimismo, es de vital importancia poner de manifiesto qué sucede cuándo se habla de *educación sexual* en el ámbito infantil o de primera infancia.

En un primer momento, nos encontramos con el término *sexualidad* y entendemos la inmanente relación que este posee con el término *sexo*, tanto en su acepción de condición biológica de nacimiento como con las prácticas entendidas como *sexuales*. Como se mencionó, todos estos términos tienen una fuerte vinculación con el contexto y sus configuraciones culturales; en efecto, existen multiplicidad de visiones, revisiones históricas, médicas, psicológicas y científicas alrededor de dichos comportamientos. Pero para esta investigación, recurrimos a la historia para poner en contexto y comprender de manera generalizada dichas concepciones.

En la revisión histórica que se ha hecho, se encontró un patrón: la sordera y la negación de la sexualidad por su concepción ociosa y placentera que no hace aportes al poder y la producción, creando así una especie de cortocircuito en los planes de la hegemonía. Por otra parte, los sectores de poder, religiosos y puritanos de la sociedad, históricamente han relacionado todo lo convergente del sexo y la sexualidad con la perversión, la maldad y la depravación.

Como reflexiona Foucault (2010), en su obra *Historia de la sexualidad*, existe una constante represión inclusive al relato abierto, al “voz a voz” y al trato cotidiano de temas relacionados con la sexualidad:

Se me dirá que si hay tantas personas actualmente que señalan esa represión, ocurre así porque es históricamente evidente. Y que si hablan de ella con tanta abundancia y desde hace tanto tiempo, se debe a que la represión está profundamente anclada, que posee raíces y razones sólidas, que pesa sobre el sexo de manera tan rigurosa que [17] una única denuncia no podría liberarnos; el trabajo sólo puede ser largo. Tanto más largo sin duda cuanto que lo propio del poder —y especialmente de un poder como el que funciona en nuestra sociedad— es ser represivo y reprimir con particular atención las energías inútiles, la intensidad de los placeres y las conductas irregulares. Era pues de esperar que los efectos de liberación respecto de ese poder represivo se manifestasen con lentitud; la empresa de hablar libremente del sexo y de aceptarlo en su realidad es tan ajena al hilo de una historia ya milenaria, es además tan hostil a los mecanismos intrínsecos del poder, que no puede sino atascarse mucho tiempo antes de tener éxito en su tarea. (Foucault, 2010, p. 9)

Es fundamental señalar que el tratamiento de estos temas y de esta revisión atiende al universo adulto; si estos temas enfrentan resistencias en contextos en los que se supone que ya existe una autonomía y una agencia, hay que comenzar a preguntarnos qué sucede con las infancias en un mundo donde no se les consideran interlocutores completamente válidos. Aquí, de nuevo, citamos a Foucault y a su revisión histórica sobre la sexualidad, en donde pone de manifiesto qué pasa con los niños y el sexo:

Por ejemplo, es sabido que los niños carecen de sexo: razón para prohibírsele, razón para impedirles que hablen de él, razón para cerrar los ojos y taparse los oídos en todos los casos en que lo manifiestan, razón para imponer un celoso silencio general. Tal sería lo propio de la represión y lo que la distingue de las prohibiciones que mantiene la simple ley penal: funciona

como una condena de desaparición, pero también como orden de silencio, afirmación de inexistencia, y, por consiguiente, comprobación de que de todo eso nada hay que decir, ni ver, ni saber. (Foucault, 2010, p.6)

Podríamos pensar someramente que es un tema que no se trata con los niños porque la etapa donde asocian la sexualidad con las relaciones sexuales aún no acontece. Pero indistintamente de esto, las consideraciones que tenemos apuntan a una suerte de control social y a las expectativas del poder del mundo que habitamos, en el cual, como ya se mencionó a los niños no se les considera como interlocutores capacitados. Por el contrario, se les desliga de la capacidad de agencia que tienen, privándoles de la necesidad vital del reconocimiento de sí mismos como agentes de sus realidades corporales, emocionales y relacionales.

En las escuelas colombianas, la educación sexual sigue siendo un tema que genera resistencias, a pesar de que en 1993 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante la Resolución 3353, dictaminara la obligatoriedad de la educación sexual en las escuelas colombianas. Asimismo, en el 2003 se posicionó la *Política nacional de salud sexual y reproductiva* (Ministerio de Protección Social 2003), cuyo marco de acción solo considera un grupo etario en el que inicia la actividad sexual, es decir, la adolescencia, pero no contempla las infancias ni los diversos actores con los que estas están vinculadas.

Otra de las problemáticas de la educación sexual en el sistema educativo colombiano es la falta de campos de acción en los que esta se implementa. Esto es, la educación sexual en Colombia tiene un enfoque de salud pública, sexual y reproductiva, mas no un enfoque emocional y relacional fuera de lo concebido como relaciones sexuales; como consecuencia, se ignoran las demandas latentes de una educación sexual integral en todas las etapas del desarrollo que experimentan los individuos.

El papel de la escuela, y especialmente de la *formación*, en el ámbito de la sexualidad debe posicionarse más allá de la genitalidad y de la visión generalizada del sexo y la sexualidad como el mero acto sexual. La educación sexual debe desligarse de las concepciones de lo *correcto*, lo *incorrecto*, de lo *permitido* y lo *prohibido*. En cambio, la educación sexual tiene la responsabilidad de reflexionar sobre los derechos, sobre lo fáctico y lo que acontece; debe atender a las necesidades contextuales de los niños, de los cuerpos que habitan y de las realidades que se ven complejamente configuradas por esa experiencia corporal, por sus relaciones, sus expresiones sexuales y su género. También, como menciona Gonzáles Montes (2012), la educación sexual debe atender a las distintas dimensiones de la experiencia humana: lo psicológico, lo social, lo sentimental, el conocimiento de derechos, el respeto, los afectos y la comunicación. Es importante priorizarla en la agenda política institucional:

La educación de la sexualidad se encuentra entre los desafíos a enfrentar desde la Agenda 2030 y los ODS, en el trabajo de promoción de la salud en las escuelas, para articular la actuación de los docentes, y su influencia educativa en contextos inclusivos, con enfoque de género, asegurando la preparación de los seres humanos, para una vida más larga, saludable y productiva, mediante la educación de estilos de vida sanos y el empoderamiento para asumir los determinantes sociales de la salud. (Mosqueda, Rafael y Díaz, 2020, p. 174)

2.1.1 ¿Qué se entiende por educación sexual?

Vale la pena partir de que sexualidad se entiende como el conjunto de prácticas alrededor de la vida de sujetos sexuales; dichas prácticas tienen una intrínseca vinculación con la cultura del contexto que habitan dichos sujetos.

Según un documento emitido por la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía, la educación sexual es un intento por la transmisión de concepciones, normas y valores morales

e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico.

Frente a esta definición podríamos plantear un sinnúmero de críticas que van desde la instrumentalización de la educación, en este caso sexual, para la preservación de modelos de sociedad desiguales e inequitativos que, por ejemplo, reproducen brechas de género, patrones de conducta que normalizan violencias y morales generalizadas en sociedades multiculturales. Además, es una definición que reafirma el servilismo de la educación, no solo sexual, a creencias hegemónicas y homogeneizadas de una sola forma válida de habitar e interactuar en el mundo según los preceptos morales que imparte dicha educación.

Por otro lado, tenemos la definición que emiten Hostalet y Mejías (2010), en la que afirman que cuando se habla de educación sexual, se habla de un “hecho sexual humano” (p. 45) (hecho que abarca a todas las personas y no es simplemente una práctica orientada a la contracepción, el cuidado de la contracción de enfermedades de transmisión sexual (ETS) o que solo atañe a personas con pareja), es decir, de chicos y chicas, hombres y mujeres que son sexuados, que viven como sexuados y se expresan y se relacionan como sexuados. Allí también plantean que el objetivo de la educación sexual es una contribución a conocerse, aceptarse, expresar su erótica de modo que sientan satisfacción y felicidad.

Esta definición, en cambio, nos propicia una mirada más asertiva de lo que significa la sexualidad, entendiendo que la misma es experimentada por individuos con autonomía y agencia y que estos, debido a la multiplicidad de expresiones personales, no deben responder a una visión hegemónica y servil de lo que la sexualidad representa. Sin embargo, en el reconocimiento de una educación sexual integral e inclusiva también debe haber el reconocimiento de identidades sexuales no normativas como las personas no binarias, las personas trans y las personas intersexuales; debemos comprender que la sexualidad no solo se

trata de hombres y mujeres, y que la educación misma debe propender por validar y reconocer dichas formas de habitar el mundo.

En cuanto a la finalidad y deber ser de la educación sexual, encontramos que una educación sexual integral e inclusiva requiere de contenidos de enseñanza que potencien las habilidades psicosociales, el autoconocimiento, el manejo de emociones y sentimientos, la toma asertiva de decisiones y el fomento de valores que propendan por sociedades menos desiguales y más inclusivas (Mosqueda, Rafael y Díaz, 2020). En ese orden de ideas, limitar la educación sexual a temas de salud pública, contracepción, riesgo y tratamiento de ETS, deja por fuera muchos temas que le atañen y que escalan a nivel social para el desarrollo de sociedades más informadas y menos desiguales. Una educación sexual integral fomenta prácticas más conscientes de los individuos y sus relaciones consigo mismos, sus familias, sus pares y demás.

2.1.2 Efectos e incidencia de la educación sexual en la vida de los niños.

La educación sexual integral e inclusiva se plantea en el marco de la toma de decisiones asertivas, el reconocimiento de la emotividad y la corporalidad propia y la de los demás. Es por esto que el trabajo educativo en el campo de la educación sexual debe formar parte de las etapas iniciales de desarrollo, pues activa procesos y experiencias que a medida que los niños crecen, permite fortalecer y desarrollar mecanismos, prácticas y actitudes que no solo contribuirán con su experiencia a nivel sexual sino también afectiva y social, como lo menciona González Montes (2012). Las prácticas de los estudiantes con respecto a la sexualidad potencian la toma de decisiones para la prevención y cuidado de su cuerpo, además de naturalizar las manifestaciones de afecto hacia sí mismos y a los demás.

Además de los procesos de carácter individual, la educación sexual también contribuye de manera efectiva en la superación de prejuicios y estereotipos de género (Ramírez Aristizábal y Cardona Zuluaga, 2020); no solo se mitigan los miles de casos de violencia escolar, familiar y social, sino que también posibilita el desarrollo de sociedades menos discriminantes e inseguras para las identidades y orientaciones sexuales no normativas. Es importante, como ya se mencionó, que todos estos procesos ocurran desde las etapas iniciales de desarrollo y educación, pues permite la normalización de los procesos sexuales y se evita que los mismos sean introducidos abruptamente en la vida de los niños ocasionando una suerte de rechazo que trunque su mismo desarrollo y el de sociedades más respetuosas, informadas y tolerantes.

2.1.3 Política pública para la educación sexual, marco jurídico, ¿en qué están las leyes de educación sexual para la infancia?

En el 2003, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con ayuda del fondo de Población de las Naciones Unidas, plantearon una política para la salud sexual y reproductiva, que se orientaba a temas como la maternidad segura, la planificación, la salud sexual y reproductiva en adolescentes, la violencia doméstica y sexual, y las enfermedades de transmisión sexual (MEN, 2003). Dicha política llega en paralelo con la implementación de proyectos pedagógicos articulados con el plan educativo institucional (PEI) de cada institución educativa y, en ese sentido, con los lineamientos, misión y visión de las mismas. Pero hay que tener en cuenta que Colombia es un país de predominancia religiosa y por ende muchas escuelas y colegios atienden a credos que pueden entrar en conflicto simplemente con un enunciado que esté relacionado con sexo o sexualidad.

Dicha política, que se introduce apenas en el año 2003, contempla la educación sexual exclusivamente para la adolescencia, dejando así por fuera del alcance y la cobertura a las

etapas más tempranas de escolarización como son los grados iniciales y primarios. Sumado a esto, únicamente contempla sus tópicos que atañen a personas que han iniciado su vida sexual-reproductiva o están por hacerlo, desde una perspectiva normativa cisgénero, heterosexual.

En materia de educación sexual para niños o en educación inicial, en Colombia existe un vacío jurídico y legal, pues toda la política está centrada en derechos reproductivos, planificación familiar y prevención de transmisión de ITS o ETS. Esto quiere decir que, en primera medida, existe una desatención y un desconocimiento de las necesidades de la primera infancia en materia de educación sexual y, por lo tanto, un atraso a nivel social, pues la educación sexual no funciona de manera preventiva e informativa, sino asistida. En segunda medida, una educación sexual integral e inclusiva también representa un desafío en materia legislativa para el Estado colombiano, pues existe una necesidad muy latente de introducir educación sexual en primera infancia, que atienda, priorice, informe y potencie procesos acordes a la etapa de conocimiento y exploración por la que atraviesan miles de niños colombianos.

2.1.4 Retos didácticos de la enseñanza de educación sexual en la infancia para el desarrollo de sociedades menos desiguales

Así como en materia legislativa existen vacíos y la educación sexual a la primera infancia es un caso omiso por atender, la escuela no es precisamente el lugar en el que se cumplan dichas necesidades. Por el contrario, son muchos los casos de discriminación, negligencia y desinformación que reproducen las escuelas en materia de educación sexual; estas problemáticas tienen un sinnúmero de causas, que pueden ir desde credos religiosos hasta prejuicios. Es entonces cuando nos remitimos a Scharagrodsky (2004, citado por Marozzi, Boccardi y Raviolo, 2020), para afirmar que el escenario escolar es un espacio en

muchos casos injusto y desigual, un espacio en el que también se producen lo que él llama “órdenes corporales”. Pero una educación sexual integral e inclusiva debe subvertir dichos órdenes y considerar nuevas formas de pensar la sexualidad que, basadas en el respeto a la diferencia, la justicia, la solidaridad, la empatía y la igualdad, resignifiquen entonces las nociones del cuerpo y todo el espectro que este abarca, como el cuidado del mismo, el deseo, las emociones, las sensaciones, el contacto. Así, esto comienza a suponer un reto para el pedagogo en ambientes escolares por emancipar dichos procesos.

Les profesores tienen entonces un papel imperativo en la creación, implementación y evaluación de las iniciativas pedagógicas en materia de educación sexual, pues contextos como el colombiano a veces representan un lugar de desventaja en términos de formación docente y humanista. Esto les obliga a emprender una carrera no solo por formarse sino por informarse, además de adquirir herramientas de tipo práctico e intelectual, así como mecanismos que favorezcan procesos innovadores y efectivos para la enseñanza de la educación sexual. Todo esto para dar una respuesta asertiva y consecuente con la etapa de desarrollo y el contexto educativo y social que atraviesan los niños que requieren contenidos en materia de educación sexual (Mosquera , 2020).

2.2 Relaciones interpersonales

2.2.1 Implicaciones familiares de la educación sexual

La familia, más que verse vagamente involucrada, con la inserción de la educación sexual en el currículo de primera infancia, se ve directamente comprometida. Incluso, en el mejor de los casos, la familia se vería transformada por dicha incidencia, pues la educación sexual apela a una integralidad desde la creación de contenidos y sus componentes prácticos; no puede haber educación sexual integral sin una vinculación y acompañamiento conjunto con el ámbito

familiar y educativo. La institución familiar es el primer escalafón de la sociedad: cualquier práctica, creencia, prejuicio o costumbre nace de este núcleo; esto quiere decir que si las familias practican y reproducen comportamientos y creencias basadas en la intolerancia, el irrespeto y la injusticia, entonces los niños normalizarán dichas prácticas y terminarán por reproducirlas. Es aquí donde se reafirma la importancia de una educación sexual integral que vincule a las familias no de manera somera, sino que genere un compromiso y un trabajo conjunto con las mismas para mitigar prácticas que van en retroceso de sociedades más tolerantes y menos desiguales.

2.2.2 Implicaciones entre pares de la educación sexual

Uno de los factores que más tiende a ser omitido dentro de los contenidos en educación sexual es, efectivamente, el relacionamiento y el reconocimiento de pares. Muchas veces, la educación sexual se plantea desde un ejercicio de individualidades cuando en realidad corresponde a un ejercicio colectivo con efectos colectivos determinados, por ejemplo, por el reconocimiento, la validación y el respeto de los otros.

Como mencionamos en el apartado sobre la familia, existen muchas concepciones previas que los niños encarnan y reproducen, especialmente en nuestro contexto. Estas responden, en la mayoría de casos, a comportamientos y actitudes de intolerancia e irrespeto por las mismas dinámicas familiares, escolares y sociales tan atravesadas por la violencia. Menciona Bonilla (2010), en un estudio sobre niños y homosexualidad, que existe una marginación, un desprecio y un latente rechazo por la misma, pues esta desatiende a conductas normativas y hegemónicas en el ámbito comportamental y corporal. La autora también afirma que esto se debe a que en la creencia común, la homosexualidad en personas asignadas hombres

representa un desacato a la virilidad y al culto de la misma en las sociedades occidentales que, por más que luchen contra el machismo, aún lo propagan amplia y fuertemente.

Por otra parte, pensar en una educación sexual integral e inclusiva es pensar en potenciar individuos capaces de responsabilizarse tanto por su propia sexualidad en todo su espectro, como por la relación entre esta y la sexualidad de los demás en contextos específicos. Esto quiere decir que, con una nueva concepción de la educación sexual, los niños construirán herramientas para, además de buscar rutas más acertadas de relacionamiento, también adquirirán capacidades que les permitan establecer límites y acuerdos, todo enmarcado en el ámbito del respeto de sí mismos y los demás (Mosquera, 2020).

2.2.3 Implicaciones para la escuela y los profesores

Para la implementación de programas de educación sexual, la escuela es el epicentro de las motivaciones, iniciativas, cambios, encuentros y desencuentros que puedan ocurrir en el camino. Son las escuelas el eje regente y vinculante de los niños escolarizados, sus padres, sus pares y, evidentemente, de las mismas dinámicas propias del ambiente escolar.

Es bien sabido que en las escuelas colombianas no existe como tal un desarrollo curricular, o siquiera la intención de llevar la educación sexual a las aulas de los más pequeños; esta se centra en temas que atañen lo sexo-reproductivo, la planificación y la prevención de enfermedades e infecciones. Ello se debe a que no existe una vinculación disciplinar real de profesionales especialistas en educación sexual con profesionales en educación, para que los docentes puedan atender a metodologías y contenidos aptos y funcionales para llevar estos contenidos a las aulas de los más pequeños. Como ya se ha dicho, esta problemática suele sustentarse en argumentos biologicistas sin sustento científico real, que solo reafirman

creencias y estereotipos sobre la sexualidad y las miles de formas de vivirla (González Montes, 2012).

La escuela, al tener un lugar tan importante y estratégico en la organización social, también tiene a sus espaldas muchísimos retos en cuanto a contenido y currículum. Pero también otros que suelen relegarse a un segundo plano, como crear espacios seguros, propender por la formación continua de sus docentes a nivel profesional, social y humanista, crear rutas de aprendizaje, abrirse a los debates contemporáneos, dar paso a la imaginación, ceder la palabra a quienes no la han tenido, priorizar la tan necesaria vinculación efectiva con la familia y el entorno de los niños y, sobre todo, posicionar la tolerancia y el respeto como máxima de los aprendizajes.

2.2.4 Configuraciones culturales, sociales y políticas en las relaciones interpersonales en contextos donde se imparte educación sexual

Si bien la escuela, los amigos y la familia son representaciones a menor escala de los fenómenos, creencias y patrones de la sociedad, estas también representan en una misma medida una potencia de configuración y transformación de las mismas. La inserción de educación sexual en contextos escolares, específicamente de primera infancia, además de ser una plataforma de cambios a nivel individual, también representa transformaciones a nivel colectivo, pues se trata de sembrar prácticas enmarcadas en la reflexión, el cuidado, el respeto y la tolerancia en una etapa tan temprana. Esto posibilita que dichos procesos vayan escalando, de tal forma que lleguen a esferas más amplias de la escala social. Como indica Mosquera, educar en educación sexual es aportar no solo a una educación integral, sino también al desarrollo de sociedades más abiertas, inclusivas, pluralistas, democráticas, que además

erradican concepciones como la superioridad o inferioridad de determinadas identidades (2020).

2.3 Cuerpo

2.3.1 Percepciones sobre la corporalidad en les niñas

Si bien se ha hecho un recorrido por las implicaciones que tiene educar en materia de sexualidad, debemos centrarnos en el territorio corporal en el que esta habita; es decir, no puede haber sexualidad si no se habita un cuerpo sexuado. Es por esto, que la categoría de *cuerpo* toma un papel tan relevante en esta investigación, pues es el cuerpo el lugar en el que acontece todo y el que permite las relaciones con les pares, la familia, la escuela y la sociedad.

Al respecto, Oloriaga argumenta que el cuerpo es el vehículo de expresión y sensaciones que tienen les niñas. En efecto, es esta la razón por la cual es necesario estimular procesos de reconocimiento, exploración y vivencias de su motricidad, funcionamiento y cuidado. Asimismo lx autorx plantea, que es importante educar en alimentación, afectos, recreación, juego, higiene y demás, porque esto construye poco a poco prácticas de resignificación que derivan de manera inconsciente en un mejor manejo emocional y corporal (2018). Permitir y estimular procesos de conciencia sobre el propio cuerpo y todo lo que este permite que ocurra, posibilita una mayor sensibilidad y conciencia sobre los procesos individuales, esto además permite una suerte de conciencia por las buenas prácticas consigo mismas y con les demás.

Por otro lado, es muy importante prestar atención a las prácticas que históricamente han orbitado la corporalidad infantil, que siempre han estado enmarcadas en la obligación y la autorización. Como explica Scharagrodsky (2006, citado por Marozzi, Boccardi y Raviolo,

2020), esto trae consigo una serie de implicaciones a nivel ideológico e individual, pues evidencia ampliamente cómo a lo largo de la historia les niñas han sido despojadas no solo de agencia, sino también de voz y, en ese sentido, de voto.

Desde una perspectiva similar, Foucault propone que les niñas “carecen de sexo”; esto quiere decir, entonces, que esos cuerpos sexuados carecen de una capacidad de agenciar su sexualidad, pues hay una orden de silencio y una absoluta negación sobre la sexualidad en el universo infantil (2010). Todos estos discursos punitivos y autoritarios motivados por la falsa creencia que existe de que les niñas necesitan un permiso para agenciarse, se han reproducido a través de distintas disciplinas, como la medicina y la psicología, que patologizan ciertos comportamientos. El resultado suelen ser documentos como cartillas, formatos y estándares que les niñas deben cumplir desde su corporalidad, imposibilitando procesos basados en la autonomía y el autorreconocimiento de elles mismas.

2.3.2 Procesos de identificación y enunciación de les niñas a través de la autopercepción y el reconocimiento corporal

En su investigación, González Montes (2012) plantea que los procesos educativos implementados de la mano con los procesos familiares, están enmarcados en lo formativo y en lo informativo, confluyen en una fuente de bienestar para el desarrollo de la sexualidad y del bienestar general. Estos mismos procesos posibilitan la expresión autónoma de sentimientos y el desarrollo de comportamientos que se fundamentan en la autoestima, la asertividad, el buen relacionamiento y la toma libre de decisiones.

Estos procesos de carácter individual, que tienen su lugar en la escuela y en los hogares, albergan un gran potencial gracias a la herramienta de la socialización de manera participativa expuesta por Mosquera (2020). Dicha herramienta procura conocer sobre las vivencias cotidianas, los sentimientos y emociones que encarnan les niñas con determinadas situaciones, sus trayectorias, contextos y demás, para así reconocer que su voz habita un cuerpo válido, es

decir, es a través de la palabra —que no podría existir sin un cuerpo— que les niños se enuncian en el mundo y que también se permiten escuchar otras formas de existir en él.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

3.1.1 *Enfoque cualitativo*

Esta investigación será diseñada bajo el planteamiento metodológico del enfoque cualitativo, ya que es el que mejor se adapta a las características y necesidades del presente trabajo. Dicho enfoque requiere del uso de categorías de análisis orientadas a cumplir los objetivos específicos. Para ello, se debe utilizar e implementar varios instrumentos que proporcionen respuestas que se puedan analizar de una manera más profunda y específica. En el proceso de esta investigación, buscamos entender y comprender cómo se dan ciertos sucesos en un grupo de 7 niños de 4-5 años quienes cursan el grado Jardín, en el Liceo Infantil Juega, Crece y Aprende, ubicado en el barrio Primavera, de la localidad de Puente Aranda (Bogotá), a la implementación de actividades de educación sexual en el aula.

Para ello, fue fundamental participar, comprender y analizar el contexto en el que se desarrolló la investigación e interactuar con los niños involucrados. Esto nos permitió acercarnos a sus perspectivas, saberes previos y conocer su realidad, que pudimos luego analizar e interpretar a la luz de fundamentos teóricos.

El enfoque cualitativo hace uso de la recolección de datos “sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 7). La investigación cualitativa implica varias características, según lo plantean Bogdan y Taylor (1992): es inductiva, al ser la ruta metodológica más relacionada con el descubrimiento y el hallazgo; es interactiva y reflexiva, en la medida que buscamos causar efectos sobre los niños, al querer enseñarles desde una edad temprana educación sexual; es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que se analiza, ya

que se trata de comprender desde el contexto y realidades de los niños, a la vez suspendemos creencias, perspectivas y predisposiciones; es abierta y recoge varios puntos de vista distintos, siendo todas las perspectivas valiosas y todas siendo dignas de estudio; por último, es humanista, en la medida que buscamos acceder por distintos medios a lo personal y a la experiencia particular del modo en que la misma se percibe, se siente, se piensa y se actúa por parte de quien la genera o vive (Tamayo y Tamayo, 54).

Consideramos que nuestra investigación deriva en una metodología cualitativa-descriptiva, porque para comprender mejor los procesos observados al implementar actividades de educación sexual, se describe detalladamente características propias de los niños y el tema de interés.

Del enfoque cualitativo, se tomará la técnica de grupos de discusión y la clasificación de ítems para descubrir las percepciones y saberes que tenían los niños previo a la actividad acerca de su cuerpo, sus relaciones interpersonales y su autoimagen. Buscamos escuchar e interpretar sus opiniones en pro de reconfigurar, transformar y desarrollar esas nociones desde la implementación de la educación sexual en el currículo de primera infancia. Asimismo, usamos la técnica de observación, para examinar atentamente hechos, comportamientos o fenómenos que se pudieran presentar en el aula, para posteriormente registrar dicha información como insumos de un análisis profundo posterior. También utilizamos la técnica de entrevista, para lo cual formulamos preguntas para los estudiantes y docente que nos permitieron llegar a resultados más concisos desde la reflexión. Por último, fue fundamental el uso de la técnica de análisis de datos, al captar e interrelacionar ideas esenciales para un proceso integrador que busca la sistematización y orden de la información.

El enfoque cualitativo fue relevante para esta investigación, pues con esta buscábamos proponer una respuesta para ese vacío de educación sexual en la educación inicial. En ese

sentido, dicho enfoque nos permitió ver y analizar detalladamente los problemas y para reflexionar sobre mecanismos de transformación y mejoramiento en el tema estudiado. Una mirada cualitativa, además, exige tener en cuenta la realidad natural y las complejidades en su contexto. Este enfoque nos permitió interactuar y estar más cerca de les niñes, creando así una relación interpersonal entre sujetas investigadoras y sujetxs estudiadxs, para comprender sus perspectivas y nuestra actuación en la aplicación y enseñanza de la educación sexual.

3.1.2 Investigación de tipo cualitativa

En la educación se usa en mayor medida la investigación cualitativa. En este caso, considerando el contexto, se busca que por medio del currículum se pueda satisfacer las demandas y vacíos con los que crecen les estudiantes en la actualidad, teniendo en cuenta la evolución y transformación de la educación contemporánea. Se hace evidente que este es un proceso que requiere de la interacción docente-estudiante en consonancia con el currículum, relación dialéctica demarcada por las formas de comprender el mundo por parte de les niñes y la actuación de lx docente por “hacerlo” entender. En ese sentido, “la investigación cualitativa debe ser el eje dinamizador de la acción pedagógica en la educación” (Durango, s. f.).

La investigación cualitativa que llevamos a cabo en el Jardín Infantil Juega, Crece y Aprende estuvo orientada hacia la renovación constante de la praxis pedagógica de la institución. Como futuras docentes, somos investigadoras y el propósito de nuestra labor es transformar, en consonancia con lo que afirma Durango, partiendo del “por qué” y “para qué” que permiten orientar los fines de dicha pesquisa. En este caso, se trató de reconfigurar las nociones de cuerpo, las relaciones interpersonales y la autopercepción que les niñes construirán después de recibir educación sexual. Estos resultados se analizaron junto a la observación e interpretación de las particularidades del jardín como objeto social.

En la misma línea, la autora indica que “La escuela como centro de la investigación cualitativa nos conduce a una educación omni-comprensiva, analítica, participativa e inclusiva” (Durango, s. f.). Debemos apuntar a enseñar desde la realidad propia de los contextos educativos, para así generar aprendizajes significativos que permitan analizar y reflexionar sobre la experiencia propia y sobre las carencias de los contenidos de los programas en la educación sexual en la primera infancia.

3.1.3 Investigación descriptiva

Usamos este tipo de investigación para describir rigurosamente las características de los niños con quienes trabajamos, la manera en que trabajamos, los intereses que atravesaban la investigación, el problema y las situaciones que se generan a raíz de este. De igual forma, definimos en términos claros y específicos todo lo abordado, expresamos las formas, implementación de instrumentos, observaciones en la metodología, el análisis y recolección de datos.

3.2 Técnicas

Estas técnicas se llevaron a cabo en el Liceo Infantil Juega, Crece y Aprende de la localidad de Puente Aranda (Bogotá), con un grupo de 7 niños de grado Jardín. Cabe resaltar que los participantes no habían recibido clase de educación sexual; son niños de diferentes contextos familiares, económicos, sociales. Pretendemos con estas técnicas de investigación observar el estado de las concepciones que tienen de su cuerpo y sus relaciones, además de reflexionar sobre si la educación sexual incide o no en dichas percepciones.

3.2.1 Observación

Esta técnica es de las más importantes en esta investigación, puesto que se observan los integrantes para analizarlos. Como técnica de investigación la observación tiene como ventaja que requiere detallar y ello permite volver a lo que se hizo o se dijo por medio de instrumentos como el diario de campo y las grabaciones. Así, la investigación no deja pasar detalles importantes, y se logra identificar un problema de estudio a través del examen detallado de las circunstancias. Con ello, es posible elaborar hipótesis o encontrar problemas y vacíos que favorecen la investigación y el desarrollo del tema.

Para las actividades propuestas, actuamos como mediadoras y nos involucramos tanto en la participación como en el desarrollo de dichas actividades. Se evitó que los estudiantes se sintieran muy observados porque eso puede ser incómodo para ellos y no deja que se comporten de una manera natural. Así, nos introducimos a su contexto. Para recabar esta información que surgió a partir de actividades guiadas, hicimos una observación estructurada por medio del diario de campo e instrumentos mecánicos (celular, cámara, grabadora), anotando percepciones específicas que fueran útiles a la investigación.

3.2.2 Grupos de discusión

Los grupos de discusión son una técnica común en las investigaciones cualitativas con “perspectiva de actores” (Callejo, 2001, citado por Martínez Ruiz, 2014, p. 12). Esta es una técnica que utiliza la entrevista grupal para recoger información importante sobre el problema de investigación, donde varias personas responden simultáneamente a un cuestionario sistemático; es un espacio que permite desenvolver ciertos significados o conocimientos colectivos sobre un tema, donde se tienen en cuenta los silencios, las entonaciones de los participantes, sus percepciones, etc.

En nuestro caso, es un espacio seguro donde les niñas pudieron expresarse y sentir frente al tema que se iba a investigar. Aquí, las niñas accedieron a participar libremente en un grupo pequeño sobre un tema de interés y disponen encontrarse con sus saberes de forma flexible y con ganas de aportar al grupo.

Los grupos de discusión son útiles para responder nuestra pregunta de investigación porque buscan respuestas por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de las niñas. Es una técnica colectivista, se centra en la pluralidad y la variedad de actitudes, experiencias y creencias de los integrantes.

En nuestras intervenciones, por medio de instrumentos como los cuestionarios y el juego de la caja misteriosa, se creó un diálogo con múltiples voces. Allí, se buscó la relación entre los significados compartidos por las niñas, ya que al proponer el tema y evidenciamos lo que significa el cuerpo, las relaciones interpersonales, y las percepciones para cada niña.

El ejercicio fue realizado con 8 integrantes, en un espacio cómodo y grande para el desarrollo del trabajo, que duró aproximadamente 1 hora en el Liceo Infantil Juega, Crece y Aprende. Como investigadoras hicimos un registro de datos antes y después de la discusión: para ello, nos valimos de recursos como grabaciones en video de las sesiones. También tomamos notas y apuntes en el diario de campo como instrumento principal de la observación. El análisis de datos de esta investigación es cualitativo, por lo tanto se basa en el descubrimiento, la codificación y relativización de categorías analíticas que se adapten a esta investigación.

3.2.3 Análisis de documentos

Nuestra investigación se valió de distintos instrumentos que nos permitieron recolectar datos lo largo de las intervenciones, así como indagar en contexto de los participantes, sus conocimientos previos, comportamientos y varios aspectos. Con ello, se logró analizar los postulados teóricos expuestos previamente en relación con los niños participantes, los docentes, las familias y la sociedad, como actores que inciden e influyen en las percepciones, creencias y “reglas” de los individuos.

Mediante el análisis cualitativo llegamos a conclusiones según los resultados obtenidos por medio de los instrumentos mencionados, centrados en las experiencias y el conocimiento previo de los participantes. Tras el ejercicio reconocimos la importancia de implementar educación sexual en el currículum de las escuelas colombianas.

3.3 Diseño

3.3.1 Cartografía

La intervención que se propone, está pensada en tres momentos o fases: la primera de ellas consiste en la creación de unas cartografías corporales que vislumbren de manera gráfica las concepciones y creencias que los niños albergan sobre sus propios cuerpos.

La cartografía se desarrolló entregando a cada niño un pliego de papel en el cual, con ayuda de sus compañeros, bordeó la silueta de su cuerpo y ubicó elementos estéticos, emocionales y relacionales que a continuación detallaremos a profundidad:

- *Estéticos* (primer momento): se le pide a los niños que hagan uso de su imaginación para que se vistan, se peinen y luzcan como más sea de su agrado; se les hace la

aclaración de que es un ejercicio completamente autónomo y libre en el que solo ellos pueden decidir los colores, las formas y los motivos de sus atuendos.

- *Emocionales* (segundo momento): este momento de la actividad tiene como eje unas preguntas orientadoras enmarcadas en los gustos, los anhelos, las preferencias y los disgustos que tienen los niños. Al formular las preguntas, se les pidió que, en conjunto con las maestras, ubicaran a lo largo de su silueta: su color preferido y el menos preferido, su juguete preferido y el menos preferido, su materia preferida y la menos preferida, su actividad física preferida y la menos preferida, su juego preferido y el menos preferido, su cualidad más notoria, su valor más fuerte, el superpoder que les gustaría tener, su parte favorita del cuerpo, aquello que más les da miedo de las otras personas, aquello que les hace no querer estar cerca o compartir con otra persona.
- *Relacionales* (tercer momento): en este momento de la actividad lo que se buscó fue hacer un mapeo relacional con los niños en el que pudiéramos ubicar qué personas son representativas de manera positiva y negativa en sus vidas. Adicionalmente, se pretendía conocer las razones que motivan estas interacciones. Este momento estuvo guiado por preguntas como:

¿Quién es tu mejor amigo?, ¿quién es tu familiar favorite?, ¿quién es tu profesor/a favorita?, ¿quién es tu persona menos favorita? Se les pidió que explicaran los motivos de su respuesta.

Esta primera intervención tuvo como finalidad hacer un mapeo de los gustos, inclinaciones, relaciones y disgustos que experimentan los niños en cada uno de sus contextos. Tuvo una duración de aproximadamente una hora. Posteriormente, se realizó un análisis basado en la observación y en los grupos de discusión que surgieron en el espacio a partir de las respuestas y las motivaciones de los participantes. Es pertinente mencionar que se trata de una evaluación

muy imparcial y objetiva, y se intentó llevar al mínimo la incidencia de las creencias de las mediadoras en el análisis.

El momento final de esta intervención estuvo orientado al reconocimiento de la diferencia y el respeto de la misma. Para esto, se dispusieron las cartografías en una suerte de exposición, de la cuales los niños fueron espectadores y comentaristas. Se propuso un ejercicio en el que cada uno de ellos indique las diferencias que encuentra en cada una de las cartografías hechas por sus compañeros y también que encuentren las similitudes; una vez terminado este ejercicio, se abrió una ronda de intervenciones en la cual los niños dieron sus conclusiones sobre lo que observaron en las cartografías de los demás y en las propias.

3.3.2 Juego de la caja misteriosa

En esta segunda intervención a través del juego se implementó con el recurso de la caja misteriosa. Su propósito era crear discusiones e interactuar con los niños. Para comenzar, se explicó a los participantes que esta caja contenía diversas situaciones y acontecimientos de la vida cotidiana que encarnan dos personajes ficticios (Pepito y Pepita); dichas situaciones estaban enfocadas en los roles de género, el cuerpo, las relaciones interpersonales, las creencias y concepciones que han influido en el desarrollo de la personalidad de los niños. El juego de la caja misteriosa estaba orientado a reconocer las percepciones, puntos de vista, creencias, conocimientos que tienen los niños en el momento de verse a sí mismos y a los demás en situaciones de intolerancia, irrespeto, violencia, etc. Las situaciones están registradas en el Anexo 1.

A medida que van saliendo estas situaciones propuestas en la caja misteriosa, se les plantea a los niños preguntas orientadoras para abrir la discusión y poder hacer un panorama

de sus creencias, actitudes, puntos de vista, pensamientos, como “¿Estás de acuerdo con esto?” (la totalidad de preguntas se registran en el Anexo 2).

Como cierre de la actividad se hizo una reflexión final sobre las creencias, prejuicios y comportamientos que les niños reflejaron en el transcurso de la actividad. En esta intervención, mediante la observación y la técnica de grupos de discusión se esperaba reconocer el panorama de lo que les niños conciben como bueno, malo, aceptable e inaceptable, lo cual se logró; además de recoger las creencias y percepciones que tienen y si estas están atravesadas por prejuicios o, en el mejor de los casos, por la empatía.

3.3.3 Títeres

La tercera intervención realizada tiene una estrecha relación con la caja misteriosa, pues Pepito y Pepita, los personajes ficticios que se propusieron para el ejercicio de discusión, cobraron vida en forma de títeres. Se buscó, a través de una puesta escénica, romper con concepciones y creencias basadas en prejuicios tales como las situaciones que se presentaron en la caja. Adicionalmente, este mecanismo permitió hacer demostraciones para los niños que apelan al respeto, al autorreconocimiento y la validación de sí mismos y de los demás. Esta intervención fue planeada para tener una duración aproximada de una hora y comenzó con la presentación de cada uno de los personajes, que desarrollaron una historia de sí mismos cargada de voz y voto.

En un segundo momento, los títeres, Pepito y Pepita, hicieron una puesta en escena de cada una de las situaciones que se presentaron en la caja. Asimismo, se presentó la resolución de dichas situaciones problemáticas de manera asertiva y por supuesto atractiva para generar un impacto en los niños.

En un tercer momento Pepita y Pepito abren un espacio orientado a las preguntas, dudas y comentarios que tengan los niños sobre sus personalidades, sus gustos, sus aficiones, sus comportamientos y demás. Las respuestas que Pepito y Pepita otorgaron estuvieron completamente enmarcadas en una formación para la educación sexual y una vida libre de prejuicios, orientada hacia resolución de conflictos de manera asertiva, el desarrollo de prácticas de cuidado y el respeto por los otros.

La construcción física de los títeres se pensó en el marco de lo disruptivo y no hegemónico, es decir, Pepito y Pepita son personajes que enunciativamente corresponden a un hombre y una mujer, pero no atenderán a rasgos estereotipados de los mismos, con la finalidad de desligar la apariencia de los roles binarios asignados a cada género (ver Figura 1)

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados con un enfoque fenomenológico. Estos corresponden a la descripción de los fenómenos que surgieron a partir de las intervenciones propuestas por la investigación, así como las diversas respuestas que surgieron de las mismas. El estudio tuvo la participación de 8 niños del Liceo Infantil Juega, Crece y Aprende; este tuvo una duración de tres jornadas, cada una de una hora y cuarenta y cinco minutos aproximadamente. A continuación, se presentan las percepciones y experiencias que tuvieron los niños ante las intervenciones propuestas.

4.1 Taller de cartografía

En un primer momento, se realizó un trabajo en parejas para dibujar la silueta de cada uno en papel *craft*. De esta primera parte de la actividad, observamos la relación de cooperación bastante permeada por la amistad; los niños que tenían mayor cercanía mostraron ampliamente disposiciones muy expresas de cooperación que permitieron cartografías con mucha información a nivel gráfico. Adicional a la culminación de la tarea, se divirtieron haciéndolo. Mientras tanto, en otras parejas, se veía la competencia por terminar primero y una falta de cooperación. Este ejercicio permitió que los niños fueran más conscientes de su cuerpo y el del otro (ver Figura 2), permitió que compartieran e identificaran las partes de su cuerpo y las cualidades de las mismas.

Una vez todos realizaron su silueta, procedimos a la personificación al cuerpo de papel. Para este ejercicio, era muy importante que entendieran de manera implícita que este taller trataba de identificar, a través de lo estético, emocional y las relaciones interpersonales, las

nociones que ellos tenían en torno a su cuerpo y cómo están construyéndose para sí mismos, sus iguales y la sociedad. Con este ejercicio dirigido a los niños, era de vital importancia ver cuáles eran sus percepciones: observar las influencias y motivaciones de sus creencias y concepciones. Llegado el momento de que los niños intervinieran el cuerpo en el papel, se les sugirió que desarrollaran estéticamente el canon que más converge con su gusto, es decir, no estaban obligados a atender a ninguna norma o código estético y de vestimenta; por el contrario, tenían libertad total de configurar su cuerpo, su vestimenta y su peinado. En este ejercicio, la mayoría de niños atendía a colores culturalmente asociados a su género, a códigos de vestimenta hegemónicos tales como, niñas con falda, niños con pantalón, niñas con el pelo largo, niños con el cabello corto y, en muchos casos, para también poder observar las reacciones, se les hicieron sugerencias muy respetuosas que eran disidentes de lo que se enmarca en lo normativo. Se recibió igualmente como respuesta una negativa cuyo argumento era “porque está mal”.

La fase final de la actividad de la cartografía fue un trabajo conjunto de los niños con las investigadoras, en el cual, para superar la barrera de la escritura, se implementó el compendio de preguntas que se diseñaron para conocer un poco de sus relaciones interpersonales, gustos, anhelos y demás. En esta fase del ejercicio, los niños se mostraron muy interesados por hablar de sí mismos, no mostraron reserva con sus respuestas; las pocas barreras que hubo fueron de carácter comunicativo, pues muchas veces hubo palabras que se les escapaban de su lenguaje, pero una vez superada, se seguía con el proceso. Gracias al desarrollo de este ejercicio se pudo mapear la realidad que habitan estos niños y de esta misma forma enriquecer la investigación para establecer relaciones entre contexto y las creencias reproducidas.

4.2 Taller de la caja misteriosa

En un segundo momento, utilizando la estrategia del grupo de discusión pusimos a juicio de todes algunos acontecimientos en la vida cotidiana, representadas por Pepito y Pepita (personajes ficticios), cuyas situaciones fueron pensadas desde los roles de género y las nociones sobre el cuerpo, las relaciones interpersonales que la sociedad (xadres, familia, amigos, profesores y demás) les han inculcado. En el círculo de la palabra que se generó, las respuestas fueron bastante homogéneas; hubo unos pocos casos en los que algune de les niñes tenía una percepción distinta a la de les demás y se podía observar cómo la presión social de habitar lo minoritario hacía que cambiara de parecer. En la mayoría de casos, cuando se les preguntaba el porqué, o la motivación explícita de su creencia o su respuesta, les niñes respondían con laconismo, apelando a lo correcto, incorrecto, lo permitido y lo prohibido.

Adicionalmente el patrón de respuesta estuvo fuertemente enmarcado en cuestiones asociadas al género y los lugares hegemónicos propios del tránsito del mismo (situación 1-3). Sin embargo, se presentaron casos en los que les niñes protagonizaron escenarios cargados de empatía, defensa y respeto por las demás individualidades y las expresiones de las mismas (situación 4-8), por ejemplo:

Situación 1:

—¿A todes nos gustan las princesas?

—[respuesta general] Sí, ¡síii!

—Niño 1: A mí no.

—Niño 2: A mí tampoco.

—¿Por qué no les gustan?

—Porque yo no veo eso, yo no veo cosas de niñas.

Esta primera situación se eligió para ejemplificar cómo la imposición de los roles de género tiene un fuerte arraigo e influencia en las concepciones y creencias de los niños, representada en forma de convicción generalizada de que existen actividades, gustos y lugares que se deben ocupar dependiendo de si se es hombre o se es mujer. Esto mismo lo pudimos observar y, efectivamente, reafirmar en la situación 2, en la que se le atribuye una imposibilidad a Pepita por el hecho de ser “niña”. Claramente, esto responde a creencias generalizadas, nuevamente, enmarcadas en un sistema de ideas arraigadas a la cultura, que reproducen el machismo sin siquiera percibirlo como tal, sino como una asignación de roles que aunque es arbitraria se percibe como un efecto natural del sistema sexo-género.

Situación 2:

—Pero pensemos en esto: imagínense que Alan le dice a Sara que no puede jugar solo porque es niña, ¿ustedes qué harían si ven eso?

—¿Pepita si puede o no puede jugar?

—Niña 1: No.

—¿Por qué?

—Niña 1: Porque es una niña.

En la situación 3, se encontró que independientemente del sexo o género los niños tenían concepciones que atendían a códigos de conducta enmarcados en lo “correcto” e “incorrecto” y que cada categoría dependía de su asignación sexo-género. Es decir, en el caso del ejemplo de si un niño puede o no puede usar falda, se vio que los códigos estéticos, en este caso de vestimenta, también tienen una asignación motivada por la cultura y lo hegemónico, que corresponde a que las faldas deben ser usadas únicamente por niñas y, en caso de que un niño lo haga, es incorrecto:

Situación 3:

Y, digamos, si ustedes ven que un niño usa falda ¿qué harían?

—Decirle que no.

—Pues, estamos educados, nosotros sabemos que los niños pueden usar como...
camisetas azules, pero faldas no.

—está mal usar la falda porque Pepito no es una mujer.

Los tres ejemplos anteriores fueron una mínima referencia de lo que imperó en las discusiones que suscitaron los ejercicios que se compartieron con los niños, en donde evidenciaron una fuerte influencia por el sistema de creencias normativo y hegemónico, dictaminado por un sistema que, además de ser binario, es machista. Por otra parte, también hubo varios ejemplos de casos (específicamente los que se presentan a continuación en la situación 4 y 5) en los que los niños apelaron al reconocimiento de sí mismos y los demás, al respeto, la tolerancia y la empatía:

Situación 4:

A Pepito le gusta mirar por la debajo de la falda de Pepita, a ustedes ¿Qué les parece eso?

—Mal, mal, mal.

—Muy mal. Cierto, y ¿por qué les parece que está mal?

—Porque no se puede ver la falda de las niñas.

—¿Tú qué piensas, Alan?

—Mal.

—Si tú ves a alguien haciendo eso ¿tú qué harías?

—Decirle que no.

—Alejo, ¿tú qué harías si ves a Pepito mirando por debajo de la falda de Pepita?

—Decirle que no.

—¿Y tú qué piensas, Sarita?

—Pues yo digo que si ven por debajo de la falda de una niña, daría pena porque los hombres no pueden mirar por debajo de la falda de una niña.

Situación 5:

—¿Y ustedes qué le dirían a Pepita porque se está burlando de que a Pepito le gustan las películas de princesas?

—Que no, porque está mal burlarse de los gustos de otra persona.

Para el ejemplo de la situación 6, cabe hacer una salvedad y comentar que la intervención se modificó un poco por las dinámicas de la misma, pues en muchos casos debido al laconismo con el cual les niños describían la motivación que les llevaba a decir que algo no estaba permitido, que algo no era debido, que eso era mala educación, se planteó en ese momento, entonces, hacer supuestos muy respetuosos más cercanos a su realidad. Se buscaba que este acercamiento les permitiera ubicar las situaciones con más detalles y que esto también contribuyera a superar la barrera de lenguaje que se experimentó.

En el caso de la situación en la que a Pepita le gustaba jugar fútbol, acotamos la situación ejemplificando con Sara y esto de inmediato generó un cambio de conciencia en la respuesta que tuvo el grupo:

Situación 6:

—Pero a Sara le gusta jugar fútbol, y la única que puede decidir si quiere jugar fútbol es Sara ¿estamos de acuerdo o no?

—Sí, estamos de acuerdo.

—Okay. Entonces ¿Sara puede o no puede jugar?

—Sí puede.

—¿Y por qué puede?

—Porque le gusta jugar fútbol.

—Okay, entonces, ¿Pepito está siendo grosero o no?

—Sí, está siendo grosero porque le está diciendo a Pepita que no puede jugar solo porque es niña.

En la situación 7, que enunciamos a continuación, se evidencia un patrón recurrente : la caracterización de un comportamiento como de “mala educación”. Es decir, los niños enmarcaban la pertinencia o la impertinencia de algún comportamiento, creencia o comentario, en un código que corresponde a las buenas y malas maneras. Esto resultaba complejo en la medida que evidencia que, adicional de un marco de conducta normado, también habitan un marco de conductas que se rigen por el binarismo y el machismo. En consecuencia, estas últimas pueden ser la causalidad de la aprobación y reprobación de ciertas conductas.

Situación 7:

—Si eso está mal, si ustedes ven a Pepita riéndose porque Pepito tiene “voz de niña”, ¿ustedes qué le dirían o qué harían?

—Pues decirle que no, que eso es mala educación.

La situación 8 fue uno de los casos en los que también se vislumbra uno de los avances que ha tenido la sociedad, y en este caso los niños, en cuestiones que atañen a los roles de género. Cuando se hizo la afirmación sobre que Pepito (masculino) era más fuerte que Pepita (femenina), se experimentó una distancia muy notoria con esa afirmación y, en cambio, comenzaron a señalar energéticamente que las mujeres también eran fuertes, argumentando que podían incluso serlo mucho más. Este tipo de concepción, se acerca al modelo de sociedades menos discriminatorias y que fomentan la igualdad.

Situación 8:

—Y luego Pepito dice que los hombres son fuertes y que las mujeres son débiles.

—No, las mujeres son fuertes.

—Pues yo he visto mujeres fuertes.

—Y los hombres también.

4.3 Taller de títeres

El momento de cierre de la secuencia correspondió al *show* de títeres protagonizado por Pepito, Pepita y un personaje adicional, que tuvo la función de mediar, ofrecer soluciones asertivas, cuestionar a los personajes y rebotar las preguntas. Esta intervención tuvo una respuesta muy afable por parte de los niños, quienes se mostraron, además de emocionados, muy participativos y receptivos. En esta fase, se recreó cada una de las situaciones que se expusieron en “La caja misteriosa” y los personajes interactuaron de manera tal que generaron un movimiento en las creencias de los niños. En otras palabras, en muchos de los casos una vez se representaba la situación, que respondía a roles de género hegemónicos, las reflexiones o sugerencias de las mediadoras motivaban ampliamente la resolución de los conflictos y la transformación de percepciones que estaban enmarcadas en lo “prohibido” y lo “permitido” a nivel corporal y emocional. Sumado a esto, la recepción que tuvieron los niños hacia la actividad también catapultó la disposición para el diálogo, la participación activa y, especialmente, para la reflexión. Se vieron muchos casos donde los participantes ya tenían más seguridad al decir lo que concebían individualmente como “bien” y “mal”, y lo que se debería hacer, evidenciando un proceso atravesado por la construcción de criterio personal. La mayoría de los niños estaba de acuerdo con el títere mediador y las propuestas que este hacía o mostraban su apoyo con el títere que se mostraba afectado por una crítica, burla o privación.

Cerramos la secuencia de actividades con una reflexión que denotó el cambio de percepciones que tuvo lugar en el desarrollo de la secuencia de tan solo tres actividades. La

actividad tuvo un alcance emotivo en les niños, de manera que en el recreo compartieron la misma con sus otros amigos más pequeños, en donde nombraron a Pepito, Pepita y la mediadora.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta investigación tuvo como finalidad ver cómo se configuran las nociones de cuerpo autopercepción y las relaciones interpersonales con la inclusión curricular de educación sexual en espacios académicos. Cabe aclarar que esta investigación no fue una inmersión curricular, sino la aplicación de una secuencia didáctica enfocada en educación sexual, que tuvo lugar en 3 jornadas. Es decir, los resultados que aquí se analizan, guardan proporciones contextuales, pues hubo cierto margen de arbitrariedad. En ese sentido, los resultados no necesariamente atienden a una generalidad o abarcan el problema a cabalidad pues por la magnitud que permitía esta investigación, fue una aplicación a menor escala de lo que sería una intervención curricular en las trayectorias académicas de los niños de las escuelas colombianas.

Recalamos la pertinencia de la interdisciplinariedad para para generar contratos didácticos y situaciones en el aula con mayor pertinencia y rigurosidad, que puedan ajustarse además de los proyectos individuales a las demandas de la sociedad de hoy.

En lo que compete a lo metodológico, el alcance de nuestra investigación tuvo ciertas limitaciones, por ejemplo, el lenguaje. Muchas de las preguntas y sugerencias que se le hicieron a los niños generaban disonancia en el bagaje de vocabulario que estos poseían. Por ello, muchas veces fue necesario modificar sobre la marcha la estructura de las preguntas, la intención de las mismas, e inclusive modificar un poco el curso de las actividades para superar la barrera del lenguaje. En muchos de los casos en los que esta se presentó, fue necesario recurrir a ejemplos de su cotidianidad o de su inmediatez para acotar las situaciones que se les presentaron en las actividades.

Asimismo, se recalca la necesidad de generar procesos sumidos en la interdisciplinariedad. De haber podido usarla en esta investigación, su implementación habría permitido mayor fluidez en el proceso.

En suma, de haber profundizado la interdisciplinariedad y precisado el conocimiento de la etapa de desarrollo —a nivel lingüístico, relacional corporal y emocional—, el proceso habría tenido mayor pertinencia y resultados más cercanos a la realidad generalizada de las escuelas colombianas en materia educación sexual.

Ahora bien, el alcance de esta investigación guarda cierto margen de arbitrariedad, en la medida que esta pretendía mostrar las implicaciones a nivel corporal y relacional de la inclusión en el currículo académico de la materia de educación sexual para la primera infancia en las escuelas colombianas. Sin embargo las posibilidades y la realidad material no permitieron hacer un estudio sobre una inmersión curricular, sino sobre una serie de intervenciones que correspondieron a una secuencia didáctica que tuvo lugar en tres jornadas cada una en promedio de 1 hora y 45 minutos. Esto quiere decir que los resultados de esta investigación guardan una proporción de veracidad con la realidad concreta del Jardín Infantil Juega, Crece y Aprende, pues el escenario hipotético en el que las escuelas colombianas tienen dicha inclusión en su currículo, no fue posible.

En cuanto al campo de lo didáctico, la planeación, intención y desarrollo de las actividades, la investigación gozó de mucha pertinencia, pues la recepción que hubo por parte de los niños fue muy enérgica y motivada. El diseño de las actividades se hizo pensando en la etapa de desarrollo por la que transcurren los niños, por lo tanto se proyectaron actividades que no tuvieran que usar la escritura. En cambio, se seleccionaron ejercicios que usaran netamente sus habilidades comunicativas orales, también para ejercitarlas y a partir de escucharles caracterizar más en detalle las realidades que estos niños habitaban y mapear de cierta forma

cuáles son los contextos de los que proceden y si estos tienen alguna relación causal con sus creencias y comportamientos. Esto se vio fuertemente evidenciado en la actividad de las cartografías en el momento en el que se abrió el espacio de diálogo totalmente personalizado con cada niño y se propiciaron espacios cómodos y seguros para el diálogo, en el que ellos pudieron hablar de sus gustos, anhelos, preferencias, etc. Además de cumplir con el objetivo de la intervención, la apertura de este espacio suscitó diálogos ajenos a lo planeado, por la confianza y la conexión que la actividad logró generar.

Frente al desarrollo de los objetivos que se plantearon en la investigación observamos que sí hay unas consecuencias directas cuando existe una inmersión de contenidos en materia educación sexual en contextos de primera infancia. Se logró un proceso de abstracción personal que permitió cuestionar muchas de las creencias comportamientos y preconcepciones que se enmarcan en lo binario, lo correcto, lo incorrecto, etc., ; en la mayoría de casos, se trató de procesos de carácter autónomo y cooperativo entre pares.

Debido a la brevedad de las intervenciones, fue un reto identificar las nociones previas que los niños tenían en materia de educación sexual como tópico. Es decir, en ningún momento se hizo explícito con los niños que se estaba hablando sobre educación sexual, sino que se llevaron a cabo intervenciones que estaban relacionadas con temas de autopercepción, autocuidado y cuidado de los otros, en consonancia con el planteamiento de una educación sexual de carácter integral y diferenciado.

Vale la pena resaltar que el ejercicio de las cartografías permitió realizar un mapeo de las realidades inmediatas que habitan los niños. Sin embargo, este ejercicio no permitió indagar por las creencias de sus padres, familiares ni maestros, pues la brevedad del estudio y de las intervenciones limitaron dicho aspecto. En ese sentido, la creación del contrato didáctico que se realizó estuvo mediado por el diálogo con la directora del Liceo Infantil Juega, Crece y

Aprende, así como las investigaciones que se habían hecho en materia educación sexual, primera infancia y didáctica.

A pesar de que la investigación tuvo un marco de acción bastante delimitado en el que se planteaba indagar únicamente por la incidencia que tenía la inmersión de un currículo en educación sexual, su desarrollo hizo evidente es de vital importancia hacer un llamado a la escuela colombiana y a las disciplinas a las que les compete la educación y el desarrollo de las niñas y niños de manera integral. Estas tienen la responsabilidad de generar espacios de diálogo en los que se les permita a los niños acceder a canales y rutas de atención prevención y gestión de violencias de las que pueden ser víctimas.

En conformidad con todas las críticas, salvedades y sugerencias que anteriormente enunciamos, se evidenció una relación directa con los resultados que se obtuvieron. La marcada relación de causalidad entre el contexto y el sistema de creencias y códigos en el que se desenvuelven, dieron cuenta del uso, muchas veces inconsciente, de un sistema binario, machista y regido por los roles de género.

Es así como se observa que en muchas de las respuestas que los niños otorgaron a las situaciones planteadas, reproducen un patrón de creencias asociadas a los roles tradicionales de género: a la distribución de ciertos trabajos, actividades, códigos estéticos y códigos comportamentales asociados a lo femenino y a lo masculino. Al momento de pedir un reparo o una justificación de estas creencias o preconcepciones, la respuesta generalizada tomaba formas similares: “porque sí”; “porque no”; “porque está bien”; o “porque está mal”; “porque es de mala educación”. Pero no tenían ningún tipo de elaboración argumentativa que vislumbrara la motivación de dichas aseveraciones.

Gracias al espacio que se tuvo con los niños en el ciclo de intervenciones de la secuencia didáctica, se pudo observar que muchas de las creencias estaban motivadas por su contexto

inmediato, esto es, padres de familia, maestras, maestros y familiares de otro orden. En los casos en los que se suscitaba una abstracción de lo que implicaba y motivaba sus respuestas para pensar en situaciones más cercanas, se observó que gracias a la modificación de las actividades, había un cambio de perspectiva que les incitaba a reflexionar sobre su inmediatez. Esto generaba una cercanía de las situaciones que permitía observar de qué manera ellos interactuaban en realidad y cuál era la motivación en concreto de sus creencias. Aquí se encontró que no existía un causal directo más que el heredado sistema de creencias hegemónico que configura las sociedades.

Dentro del ejercicio que se realizó, se reafirmó la importancia de abrir espacios dialogantes que abandonaran el silencio y el asentimiento sordido, y que además estimulara procesos de reflexión tanto autónomos como cooperativos. Es importante generar ambientes seguros que les permita a los niños ser completamente conscientes y partícipes de sus realidades no solo corporales sino emotivas. Es por esto que los distintos ejercicios que se plantearon no estuvieron explícitamente enmarcados en la genitalidad, lo reproductivo, la contracepción —como suele hacerse con la educación sexual normativa indistintamente del público educativo—. En cambio, su pertinencia, por la etapa de desarrollo que atravesaban los niños, recaía en ejercicios que fomentaran procesos de reconocimiento, autopercepción, cuidado del cuerpo y relaciones interpersonales. Con ello se pretende, a largo plazo, edificar sociedades con un mayor criterio frente a sus realidades y las de la colectividad, adicional al desarrollo de sociedades menos discriminantes y desiguales.

Todo esto se evidenció al presentarles a los niños situaciones en las que una persona estaba en una posición de desigualdad o de violencia y su respuesta inicial era ponerse de lado de la persona que atravesaba la dificultad. En varias ocasiones, ellos trasladaban el problema a sí mismos y planteaban casos hipotéticos en los que esto les ocurría; este ejercicio generaba un

retumbo en su postura frente a dicha situación. Las reflexiones personales posibilitan, en cierta medida, procesos más permeados por la empatía y la reflexión, y abren camino a reflexionar sobre la resolución de diversas situaciones conflictivas de maneras más asertivas y dialogantes.

Esta investigación, como lo hemos mencionado, estuvo enmarcada en la reflexión sobre la necesidad de desarrollar una educación sexual apta e intencionada para la primera infancia. Esto quiere decir que transitó entre la meditación, el reconocimiento, la autopercepción y el manejo de emociones de manera asertiva también por parte de las investigadoras. Fue necesario abandonar la creencia de que la educación sexual está netamente relacionada con los reproductivo y el acto sexual. Por lo anterior, este estudio también sirvió para dar un diagnóstico de la comunidad académica en materia de educación sexual, entendiendo que esta está compuesta de maestros, currículo, estudiantes y padres de familia.

Asimismo, recalamos el papel y responsabilidad del Estado en el desarrollo de políticas públicas, así como la propiciación de escenarios para el trabajo en educación sexual, pues quedó evidenciado que no existe ninguna iniciativa que trabaje de la mano con las escuelas estos tópicos. Por ende, la educación colombiana denota un atraso y, en potencia, un reto para el trabajo de educación sexual en primera infancia. Adicionalmente, las nulas políticas estatales para la educación sexual para la primera infancia no han permitido la apertura de espacios aptos para la formación docente y la creación e implementación de currículos con un enfoque integral y diferencial en educación sexual. Esta falta de formación ha propiciado la reproducción de creencias estereotipadas y prejuiciosas que niegan la posibilidad de una educación en la empatía, la integralidad, el respeto. Muchos entornos educativos siguen reproduciendo modelos de sociedades hostiles e intolerantes en contravía con las necesidades de las sociedades del hoy.

Un ejemplo de lo anterior y de cómo estas situaciones en el aula son un reflejo a nivel micro de lo que ocurre en sociedad, fue el caso concreto de cuando en la caja misteriosa salió

la carta de que a Pepito le gustaba ver películas de princesas. Cuando le preguntamos a los niños si a ellos les gustaban también, ninguno respondió a excepción de uno de ellos, que dijo que sí. Fue solo en ese preciso momento que el resto de los niños respondieron y dijeron que no, que eso es para niñas; de inmediato, el niño que había dicho que sí, cambia de opinión y dice que a él tampoco le gustan. Esta es una situación que denotó contundentemente cómo una posición minoritaria cambia su parecer, o modifica su creencia, en este caso por presión social y abandona su criterio porque no corresponde con los códigos de comportamiento normativos. Este tipo de situaciones demandan la necesidad de crear espacios de diálogo y de reflexión que posibiliten la construcción de un criterio propio que sea producto de la forma en la que les niños se perciben y quieren ser percibidos.

La formación del criterio no solo es importante para no cambiar de opinión ante situaciones en las que se habita la minoría, sino que esta herramienta permite, de igual forma, interactuar con el entorno de una manera más asertiva. Con un criterio propio, les niños adquieren la capacidad de decidir sobre lo que es pertinente, constructivo y enriquecedor para su trayectoria de vida. La educación sexual en primera infancia se ve retada por situaciones como la expuesta; a través de propuestas que motiven procesos reflexivos y empáticos, se pueden cosechar sociedades que se informan, toleran, respetan e indagan la motivación de sus creencias y comportamientos.

Ahora bien, al observar la configuración de las nociones de cuerpo, tanto en el ejercicio de la cartografía como en el de la caja misteriosa, muchas situaciones pusieron de manifiesto que la percepción de les niños frente a su cuerpo atendió a cánones estéticos normativos — como, por ejemplo el uso de colores generalmente asociados a lo femenino, como el rosado y el lila, y a lo masculino, como el rojo y el azul—. Además a pesar de haber hecho la aclaración a les niños de que podían personificarse de la manera que más les gustara, su corporalidad se

expresó de manera normativa —por ejemplo, niñas con el cabello largo y niños con el cabello corto—. En varias ocasiones, desde la mediación se les preguntaba si no les gustaría hacer algo distinto y la respuesta a esto siempre se enmarcó en lo permitido y en lo no permitido. Por ende, concluimos que la percepción que les niños tenían de su cuerpo respondía a un espacio de poder en disputa, pues independientemente de sus anhelos estéticos, debía existir una aprobación no solo parental sino social para habitar su propio cuerpo, todo profundamente atravesado por el permiso, ocasionando el desplazamiento de su agencia sobre el propio cuerpo.

En el caso de la autopercepción, se pudo observar que esta estaba fuertemente influenciada por el desplazamiento de agencia que generan las dinámicas de coerción sobre el cuerpo y comportamiento de los niños ejercidas por la familia, la escuela y la sociedad. Esto se explica porque la forma en la que ellos mismos se perciben aún no madura un carácter y un criterio propio que les permita mayor autonomía en sus procesos de reconocimiento. Tampoco se observa en la escuela la disposición de espacios que generen estos escenarios de crecimiento y de desarrollo a nivel perceptivo.

Las relaciones interpersonales, por su parte, fueron un campo de observación que evidenció circunstancias bastante diversas pues las actividades realizadas, en su amplitud, permitieron propiciar desde interacciones competitivas y rivalizantes, hasta interacciones solidarias, empáticas y cooperativas. Estos puntos contrastantes vislumbraron la influencia de comportamientos arraigados a la sociedad hostil que nos rodea, pero, de igual manera, mostraron el poder de la reflexión en aras de la transformación. Un ejemplo de esta oposición se vio durante el desarrollo de las cartografías: por un lado, la competencia entre los niños por terminar primero y porque ninguno se copiara su trabajo; asimismo, en ese mismo ejercicio los niños cooperando entre sí para vestir y personificar sus cuerpos en el papel. Se hace evidente que desde una educación sexual orientada por los procesos de reconocimiento, se activan

maneras mucho más asertivas de relacionamiento en las que la validación y el respeto por le otre y sus trayectorias tengan prioridad en la escuela.

A manera de conclusión, podemos afirmar que los resultados tuvieron una fuerte vinculación con la justificación pues todo lo que se pensó que se iba a encontrar en las aulas de las escuelas colombianas, ocurrió. En ese sentido, la investigación reafirmó la necesidad de ofrecer una educación sexual que atienda de manera integral y diferenciada, no solo a las necesidades individuales de aprendizaje sino también a una necesidad social de agotarle espacios a la intolerancia, la violencia, la discriminación y la hostilidad.

CONCLUSIONES

El recorrido que se hizo a lo largo de esta investigación nos permitió llegar a varias conclusiones que tienen un fundamento no solo en los resultados de la investigación misma, sino también en los antecedentes de la educación y, en especial, de la educación sexual en Colombia.

En primera medida, hay que resaltar que las escuelas colombianas no poseen espacios orientados a la educación sexual, específicamente, en primera infancia. Esto tiene su raíz en la falta de proyectos e iniciativas gubernamentales que estén orientadas a atender la necesidad de educar de manera integral a los niños colombianos. Gracias a la investigación que realizada, también se reafirmó la necesidad de incluir en el currículo una materia que corresponda a educación sexual y que tenga un diseño pertinente según cada etapa de desarrollo y el contexto que habitan los niños. Además, una asignatura específica para educación sexual debe ser producto del constante y riguroso diálogo entre las disciplinas del saber que sean necesarias para un diseño curricular significativo y trascendental.

Se hace imperativo no solo llevar educación sexual a las aulas de primera infancia sino cualificar los espacios que se propician allí, a través de garantías que deberían proveer las escuelas pero sobre todo el Estado. Un ejemplo de medidas posibles es ofrecer a los maestros y maestras la posibilidad de una educación continua en materia de educación sexual integral, con contenido riguroso y pertinente; con ello, sería posible poner todas las herramientas a disposición del público, de manera innovadora y al corriente de las necesidades contextuales de sus aulas y el universo que acontece en las mismas.

Si bien es cierto que la carga más importante en el campo de la educación sexual la debe asumir el sistema educativo, es de vital importancia no solo formar a los padres y madres,

sino a las familias enteras. Es necesario procesos que gocen de continuidad y trascendencia en la vida de los niños y sus familias, que permitan el crecimiento y desarrollo nivel social.

La invitación que se hace con esta investigación, finalmente, es a apostar por una educación sexual integral y diferenciada, que sea correspondiente y salde la deuda que existe con las necesidades contextuales del mundo tan apurado y desesperado que habitan los niños de hoy. Es fundamental que esta educación esté en capacidad de atender y dar respuesta a las necesidades a nivel corporal que tienen los niños, pero que además sea el inicio de procesos de conciencia que trasciendan en lo individual y lo colectivo. Adicional a esto, es imperativo que el desarrollo curricular de educación sexual esté totalmente enfocado en sembrar y catapultar procesos basados en la participación, el reconocimiento, la validación, el respeto, la empatía y nunca en la prohibición, la punición y en la reproducción de códigos limitantes y moralistas que atenten contra el espíritu curioso y espontáneo de los niños.

Este tema es de gran amplitud y profundidad, por lo que esta investigación fue solo un abrebocas hacia el tópico, pero invitamos a la comunidad educativa a seguir indagando y trabajando en el desarrollo de un currículo de educación sexual integral e inclusiva en la formación de la primera infancia. La educación que se imparte en los primeros años reflejara los pensamientos y acciones de una persona en todas las etapas de su vida, e impactaran en todos los ámbitos de su vida. Es por ello que no solo es importante, sino urgente, crear e implementar un programa efectivo de educación sexual con miras al cambio por el que apelamos.

Bibliografía consultada

Agencia EFE. (21 de julio de 2017). Uruguay promueve la educación sexual en sus escuelas con libro para docentes. *W Radio*. <https://www.wradio.com.co/noticias/internacional/uruguay-promueve-la-educacion-sexual-en-sus-escuelas-con-libro-para-docentes/20170721/nota/3526749.aspx>

Agencia EFE. (24 de julio de 2016). Retrasar educación sexual perjudica a clases bajas de Panamá, dice canciller. *El País*. <https://www.elpais.cr/2016/07/24/retrasar-educacion-sexual-perjudica-a-clases-bajas-de-panama-dice-canciller/>

Aguila Sánchez, J. C. (2021). Comunicación y educación sexual con adolescentes: Experiencias y reflexiones metodológicas en el marco de una investigación doctoral. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(52), 279-310.

Berardi, M. (2020). La enseñanza de la familia en los tiempos de la ley de educación sexual integral (26.150) en Argentina: tensiones entre representaciones, discursos y prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12(2), 68-86. DOI: 10.17151/rlef.2020.12.2.5

Bogdan, R. y Taylor, S. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Brenes Rodríguez, M. A. (2020). El sujeto sexual en la niñez y la adolescencia: su estudio a partir de las manifestaciones públicas relacionadas con los Programas de Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica. *Trabajo Social*, 22(2), 147-163. DOI: 10.15446/ts.v22n2.81920

Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. DOI: 10.6018/educatio.469281

David, R.y Reyero, D. (2021). ¿Cabe una educación sexual que sea expresión de una inteligencia cultivada? *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 115-130.

de Dios Herrero, M. (2020). El programa de educación sexual integral en escuelas secundarias de santa rosa. la pampa. ¿Hilos sueltos o trama en la institución? *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 17(17), 24-33. DOI: 10.19137/an1703

Díaz Monsalve, L. E. (2019). Educación para la salud sexual: una mirada a los componentes integradores de la didáctica. *Avances en Enfermería*, 37(2), 208-216. DOI: <http://dx.doi.org.ezproxy.javeriana.edu.co/10.15446/av.enferm.v37n2.77324>

Durango, Z. (s. f.). ¿Por qué es importante la investigación cualitativa en la educación? *Corporación Universitaria Rafael Núñez*. Recuperado de <https://www.curn.edu.co/clye/151-portal-palabras/produacademica/1655-%C2%BFpor-qu%C3%A9-es-importante-la-investigaci%C3%B3n-cualitativa-en-la-educaci%C3%B3n.html>

Vásquez, M. F. (2018). La higiene intelectual infantil o los comienzos de la psiquiatrización de la infancia en Colombia, 1888-1920. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 45(1), 105-129.

Foucault, M. (2010). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

García Gutiérrez, A. L. (2002) Tratamiento y análisis de la documentación. En D. Vizcaya Alonso (comp.), *Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información*. La Habana: Universidad de La Habana.

Garrido Avella, M. R. (2002). Origen del análisis documental. En D. Vizcaya Alonso (comp.), *Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información*. La Habana: Universidad de La Habana.

Giraldo Neira, O. (2006). La educación sexual: el aprendizaje desde la cuna.

González Montes, L. A. (2012). Cambios en los discursos y prácticas frente a la sexualidad y la educación sexual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, 147-176. Recuperado de http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef4_9.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). Ciudad de México: McGraw Hill.

Hostalet, E. y Mejías, J. L. (2010). Educación sexual. *Espai Social*, 11(14), 44-57. https://www.coescv.net/docs/Revistas%20EspaiSocial/espai_social_11.pdf

Ibáñez-Martín, J. A. (2013). *Educación, libertad y cuidado*. Madrid: Dykinson.

Ibarra Padilla, A. M., Lora Ramírez, R. O. y Preciado Gómez, Y. C. (2020). Desarrollo normativo y de política pública contra el abuso sexual infantil en Colombia. *Revista Pensamiento Americano*, 13(26), 139-151. DOI: 10.21803/penamer.13.26.426

López Bauta, A. A., Hernández Cedeño, E. y Rey Rodríguez, G. A. (2018). Experiencia "educación de la sexualidad" desarrollada con estudiantes de primer año de la carrera psicología. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(4), 4-15.

Marozzi, J., Boccardi, F. y 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, 1-18. <https://doi.org/10.24215/23142561e150>

Martínez Ruiz, V. (2014). Grupos de discusión. Un camino para el fortalecimiento de prácticas artísticas contemporáneas. En F. Mora y D. Agudelo (eds.), *Grupos de discusión. Estéticas y sabidurías emergentes* (pp. 11-24). Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/3278/Grupos_discusion_Parte5_Capitulo2.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Maurutto, L., Schiavoni, M. C. y Crabay, M. (2014). Educación y prevención: conductas de riesgo relacionadas con la sexualidad en niños, niñas y adolescentes. *Cuadernos de Educación*, 12(12), 1-16.

Mederos Villalón, L. (2021). El diario como material educativo para la promoción de una sexualidad saludable (2015-2018). *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 35(1), 1-12.

Monteiro, S. A. de S. y Storto, L. J. (2019). Educação Infantil: Uma Reflexão Plural Da História E Da Sexualidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 237-252.

Mosqueda Padrón, L., Rafael Martínez, L. y Díaz Cantillo, C. (2020). La educación de la sexualidad desde la diversidad de género para la formación integral del estudiante de pedagogía y psicología. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(4), 172-186. Recuperado de <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1065/1060>

Patierno, N. y Perín, G. C. (2017). Análisis de la vigencia y aplicación de ley de educación sexual integral a diez años de su sanción. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1-18. DOI: 10.19137/els-2017-141408

Ramírez Aristizábal, F. M. y Cardona Zuluaga, J. A. (2020). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista Interamericana De Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 13(2), 59-81. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6143/5804>

Ramírez Aristizábal, F. M. y Cardona Zuluaga, J. A. (2020b). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: Límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 13(2), 59-81.

Restrepo Segura, Y. C. y García Peña, J. J. (2017). Rol del agente educativo en Activación de rutas de Atención de violencias sexuales en la infancia. *Ciencia y Sociedad*, 42(3), 29-49. DOI: 10.22206/cys.2017.v42i3.pp29-49

Rodríguez Bustamante, A., Vicuña Romero, J. J. y 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. DOI: 10.35575/rvucn.n63a12

Roldán Restrepo, D., Arenas Duque, A., Forero Martínez, L. J., Rivera, D. y Rivillas, J. C. (2020). Conocimientos y percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre la sexualidad. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 39(2), 1-10. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e339044>

Romero, G. (2021). Sentidos en disputa en torno a la "Transversalización" de la educación sexual integral en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 47-68.

Seoane Cegarra, J. B. (2012). Pedagogía del cuerpo y educación sexual en la España contemporánea. Una aproximación genealógica a través de las polémicas suscitadas en torno a los manuales destinados a la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(63/64), 40-59.

Tovar Tello, B. L. y Jaramillo Correa, C. (2011). Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000. una arqueología. [recurso electrónico] Retrieved from <https://login.ezproxy.javeriana.edu.co/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat01040a&AN=pujbc.824302&lang=es&site=eds-live>

Uchôa Barbosa, L., da Silva Machado, R., Nunes Pereira, J., de Castro, Torres Lima, A., de Godoy, Santos da Costa, S. y Folmer, V. (2019). Percepción de adolescentes sobre sexualidad y salud reproductiva: La escuela como espacio para la educación sexual. *Cultura de los Cuidados*, 23(55), 25-34. DOI: 10.14198/cuid.2019.55.03

Valero Villuendas, A. (2007). Educación para la salud sexual en el niño. *FMC. Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 14(2), 95-101. DOI: 10.1016/S1134-2072(07)71556-6

Valle Gastaminza, D. F. (2003) Análisis y tratamiento documental en medios de comunicación impresos en la era digital [artículo en línea]. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 12. <http://www.ucm.es/info/multidoc/verano/material/Felix.htm>

Legislación citada:

AENOR. (1994) Norma UNE 50-121-91 . Métodos para el análisis de documentos, determinación de su contenido y selección de los términos de indización. En: *Documentación. Recopilación de normas UNE*. Madrid: AENOR.

Ministerio de Protección Social. (2003). *Política nacional de salud sexual y reproductiva*. Bogotá: Autor.

Resolución 3353 de 1993 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establece el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país. 2 de julio de 1993. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_politicaSSR.pdf

Uruguay. (2008). Ley n.º 18.1426. Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva. Recuperado de <https://docs.uruguay.justia.com/nacionales/leyes/ley-18426-dec-1-2008.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. La caja misteriosa: situaciones

Esta metodología planteaba una serie de situaciones a partir de las cuales se debatió con los niños y se analizó su reacción. Las situaciones eran las siguientes:

1. Pepita se rio de Pepito por usar una camisa rosada.
2. Pepito dice que las mujeres son débiles y que los hombres son fuertes.
3. Pepita dice que los hombres no lloran.
4. Pepito dice que las niñas no pueden ser gordas.
5. Pepita se ríe porque Pepito “tiene voz de niña”.
6. Pepito dice que a Pepita no puede jugar fútbol.
7. Pepita se ríe de Pepito porque le gusta ver las películas de princesas.
8. A Pepito le gusta mirar por debajo de la falda de Pepita.
9. A Pepito le gusta tener el pelo largo y a Pepita le gusta tener el pelo muy corto.
10. Pepita dice que Pepito la trata mal porque le gusta.

Anexo 2. La caja misteriosa: preguntas orientadoras

Para problematizar las situaciones anteriores, se planteó a los niños las siguientes preguntas:

- ¿Estás de acuerdo con esto?
- ¿No estás de acuerdo con esto?
- ¿Qué está mal de esta situación?
- ¿Qué está bien de esta situación?
- ¿Qué cambiarías de esta situación?