Félix y Susana

Programa de la Fundación SURA

SUBJETIVIDAD DOCENTE Y EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD

2022



LÍDER INVESTIGADOR
Cristian López Rivera

INVESTIGADORES
Mauricio Bernal Moreno, Jennifer Buitrago López, Dayan Bermúdez Reyes, Daniel Fajardo Vásquez, Carlos López Restrepo.



INTRO-DUCCIÓN

La subjetividad ha sido vista como un movimiento vivo y singular que compila una serie de condiciones producidas en un tiempo y un espacio específicos (Soler, Lepka & Britos, 2012, p. 149). Esto se traduce en que los procesos de subjetivación están mediados por el contexto sociohistórico y cultural que rodea a las personas. Al ser estudiada desde enfoques histórico-culturales derivados de la teoría vigotskyiana, **la subjetividad entiende al sujeto como generador y constructor de significados que involucran las dimensiones psicológicas, sociales, históricas y emocionales,** rompiendo el imaginario reduccionista de la subjetividad como estado interno aislado de otros aspectos que se vinculan a las personas (González citado por Martínez, 2017, p. 3).

En esta socialización con otros actores es importante recordar que la familia, la escuela, el barrio y la iglesia han sido los espacios desde los cuales se producen y constituyen las subjetividades, contribuyendo en el desarrollo social e histórico de las personas y de los territorios donde estos habitan. La escuela sigue manteniendo un lugar preponderante en la comprensión que tienen las personas sobre sí mismas y su entorno en distintos asuntos como las identidades sociales y sexuales que se movilizan en las comunidades. En esta lógica, la experiencia de vida que han tenido los miembros de dicha comunidad influye en el *qué somos o estamos siendo* de estudiantes, docentes y familias, favoreciendo la formación subjetiva de cada quien (Cft. Zattara, 2014, p. 4).

Ahora bien, Susana Zattara (2014, pp. 5, 6) afirma que la escuela moderna ha fundado sus pilares sobre la dicotomía conocimiento/ignorancia y que esto, llevado al plano de la sexualidad, se ha traducido en la constitución de cuerpos normales: hombre o mujer, heterosexual, blanco, civilizado. Lógica que se traduciría en el concepto capitalista y patriarcal de una familia tradicional que, además de promover un concepto de normalidad, promulga relaciones de poder que las legitiman.

Así como la escuela y la educación pueden ser dispositivos de producción de discursos de uniformidad sobre cómo imaginarse, vivirse y percibirse, también se pueden constituir como mecanismos desde los cuales se configuran narrativas y prácticas que amplíen el espectro de identidades, experiencias y formas de estar en el mundo, que coexisten de forma equilibrada y horizontal, en las que no existan relaciones de poder que impliquen doblegar al otro en su humanidad y existencia misma (Zattara, 2014, p. 7). De este modo, los actores de la comunidad educativa contribuyen desde su capacidad, afectividad, experiencia e historia psicológica, social y cultural a la construcción de comprensiones, saberes y conocimientos donde el otro es importante, independientemente de la forma en que se produce en el mundo, de su identidad y subjetividad (Cft. Martínez, 2017, p. 2).



Además de los estudiantes y las familias, la escuela se hace viva en los docentes. **El educador es en sí un compilado de historias personales que han sido vividas y movidas a lo largo de su existencia particular y, de su trayectoria profesional, en su quehacer educativo en la escuela.** Soler et al. (2012, p. 152) indican que el agente educativo que debe promover y permitirse reflexiones sobre las múltiples posibilidades en que la sexualidad –como fenómeno subjetivo– está presente en los escenarios educativos, atendiendo a que son sujetos sexuados con historia y que están atravesados por una cultura que incide en la forma como entienden y enseñan la sexualidad.

Llama la atención cómo la subjetividad ha estado ausente en estudios sobre sexualidad y educación, pues aparece vinculada como sinónimo de interioridad, particularidad o como resultado de una presión externa al sujeto que apropia internamente (Moncayo Quevedo, 2017, p. 25). **La sexualidad es una producción subjetiva de las personas, síntesis continua entre lo personal y lo social, que se construye a partir de los marcos históricos, culturales y políticos de las personas.**

Como tarea política que favorece la constitución de nuevas subjetividades, miradas latinoamericanas como la de Susana Zattara (2014, p. 2) sostienen que la educación sexual debe pasar a ser una Educación Integral de la Sexualidad (en adelante EIS), teniendo un enfoque de relaciones de género y construcción social del cuerpo. Esto contribuye a ampliar el espectro desde el cual habitarlo, reconociendo las distintas trayectorias, expectativas, desafíos y temores desde las cuales los actores de la comunidad educativa se han relacionado con su sexualidad.

CONTENIDO

Un interés con contexto: 07
problema de investigación.

Características de la investigación: 12
decisiones teóricas y metodológicas
Resultados de la investigación

Sección 1. Experiencias de vida y sexualidad 14

1.1. Representaciones sociales y culturales de la sexualidad 15

1.2. Familia 31
1.2.1 Educar en sexualidad por la familia 32
1.2.2 Educar en sexualidad en la familia 35

1.3. Concepciones y saberes 37

1.4. Prácticas en educación integral de la sexualidad 42
1.4.1 Exploración de la sexualidad 48

1.5. Cuerpo 50

Sección 2. Docentes: concepciones y prácticas de la EIS 55

2.1. Representaciones sociales y culturales de la sexualidad 56
2.1.1 Medios de comunicación y consumo cultural 56
2.1.2 Creencias personales al educar 62

2.2. Familia 66

2.3. Concepciones y saberes 68
2.3.1 Sexualidad: de la comprensión a la educación 70
2.3.2 De apropiaciones y preocupaciones 74

2.4. Prácticas en educación integral de la sexualidad 79
2.4.1 Opciones lúdicas y sentires docentes frente a la EIS 83

CONTENIDO

Sección 3. Desafíos y posibilidades del docente con la EIS 88

3.1. Representaciones sociales y culturales de la sexualidad 89
- 3.1.1 Estereotipos de género en el abordaje de la sexualidad 90
- 3.1.2 Las experiencias de vida de los educadores 94
- 3.1.3 Reconocimiento del contexto de niños y niñas 96
- 3.1.4 La sexualidad percibida como genitalidad 100
- 3.1.5 Los medios de comunicación 101

3.2. Familia 104

3.3. Concepciones y saberes 109
- 3.3.1 EIS en la escuela 109
- 3.3.2 Concepciones de género 116
- 3.3.3 Diversidad 119

3.4. Prácticas en educación integral de la sexualidad 123
- 3.4.1 El diálogo en la EIS 125
- 3.4.2 Limitantes en el material pedagógico

3.5. Cuerpo 126
- 3.5.1 Nominación de los genitales y las partes íntimas del cuerpo 126
- 3.5.2 Negación del cuerpo y sus funciones 127
- 3.5.3 Erotismo y autoestimulación 128
- 3.5.4 Abordaje del abuso sexual 129

Conclusiones 131

Referencias 134

UN INTERÉS CON CONTEXTO:

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La sexualidad es "una dimensión central del ser humano que incluye el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción" **(UNESCO, 2018, p. 17). Según lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de la vida.** Esta perspectiva, que vincula al ser humano en su totalidad y da lugar al afecto y las relaciones saludables consigo mismo y con otros, busca que esta dimensión no se limite a la higienización del cuerpo, a la reproducción o a ser concebida como una temática de la esfera privada.

Esta comprensión de sexualidad se deriva de la transformación y las disertaciones que se han dado, entre otros lugares, dentro de la escuela, concebida como el escenario adecuado para educar en sexualidad. Así pues, la educación sexual se constituye en una de las formas de apropiar el discurso de la sexualidad en la sociedad.

Históricamente, la educación sexual emerge de asuntos relacionados con la salud, el cuerpo y la vida. En un primer momento, el cuerpo es visto a partir de una postura higienista, que requiere control en beneficio de la salud pública, por lo que se habla de prácticas de higiene, aseo y autocuidado. Esta configuración del cuerpo apuntaba principalmente al control de enfermedades, de plagas y a disminuir las tasas de mortalidad entre la población, orientándose desde el pudor y la necesidad de ubicarlo en la esfera privada de los seres humanos.

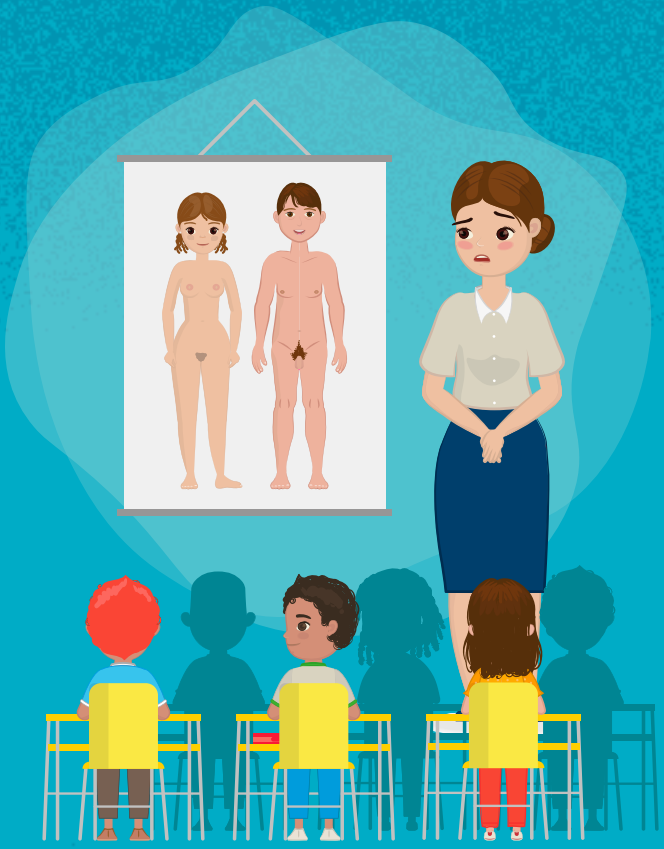


Esta orientación empieza a consolidar una perspectiva moral de la educación sexual, planteando la sexualidad en términos de reproducción con la única finalidad de constituir familia. Desde esta visión, toda práctica sexual no alineada a la procreación queda en los márgenes de lo moralmente inaceptable, entendido como pecado o perversión. Así, se promueve la formación en valores tradicionales como la unión de parejas heterosexuales, la promulgación de la pureza en las mujeres y la abstinencia sexual como único modo de prevención, manteniendo el cuerpo y la sexualidad como asuntos del ámbito de lo privado.

La reproducción en el escenario educativo se vislumbra desde un enfoque biologicista dirigiendo la mirada "únicamente con el ejercicio de la genitalidad o meramente con el plano de lo biológico" (Zemaitis, 2016, p. 26). Este modelo fue acogido por la escuela adaptando los currículos de ciencias naturales o salud pública, con el objetivo de describir la anatomía del cuerpo, los cambios corporales en la pubertad, la genitalidad del hombre y de la mujer como órganos de la reproducción, el ciclo de la vida y las funciones del cuerpo humano.

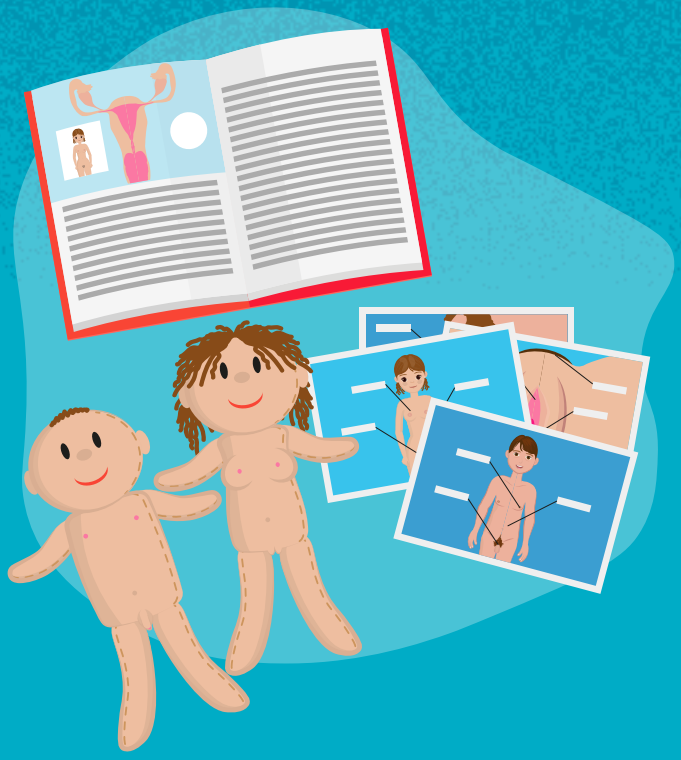
En Colombia, con la promulgación de la Ley General de Educación de 1994, se estableció de manera obligatoria la enseñanza de la sexualidad en las instituciones educativas, por medio de proyectos pedagógicos transversales donde los docentes de las áreas de ciencias naturales, en su mayoría, fueron los líderes de los proyectos de educación sexual, y se mantuvo la mirada biologicista. Sin embargo, empiezan a aparecer problemáticas sociales como el aumento de embarazos tempranos y el alza en los contagios de enfermedades de transmisión sexual (ETS), en particular el VIH / SIDA, por lo que surge la necesidad de que la educación sexual adopte un enfoque de prevención de riesgos a los que están expuestos los adolescentes.

Bajo esta mirada, la escuela tiene como objetivo enseñar sobre los métodos y formas de prevención de ETS y mitigar los embarazos en jóvenes.



Dado lo anterior, la educación sexual se empieza a trabajar por medio de charlas y talleres liderados por personas externas a las escuelas, generalmente del área de la salud y con metodologías que tenían "el riesgo de hacer perder autoridad a los docentes al darse como supuesto que la educación sexual solo la dominan aquellos que saben y tienen un conocimiento experto" (Morgade, et. al., Villa, 2009, citado por Zemaitis, 2016, p. 28).

El siglo XXI llega a cuestionar los discursos alrededor de la educación sexual y promover una concepción positiva frente al cuerpo y las relaciones eróticoafectivas. En la esfera pública y con un componente político, aparecen temas como los derechos sexuales y reproductivos; el matrimonio homosexual e igualitario; la interrupción voluntaria del embarazo; la idea de placer para hombres y mujeres; la equidad de género y una educación integral de la sexualidad, temáticas que desafían lo que históricamente se planteaba como de la esfera de lo privado.



A partir de allí, **la sexualidad empieza a entenderse más allá de la dimensión biológica y de la reproducción, dando apertura a la formación de identidad, las relaciones sexuales igualitarias, sanas, placenteras y responsables,** teniendo una mirada desde los géneros (Suárez, 2007, citado por Zemaitis, 2016, p. 29), postura que permite un abordaje transversal para comprender que hablar de la sexualidad es una tarea compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Así, la EIS se abre paso como proceso que está en el currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad, pero además, está también en las prácticas cotidianas informales de quienes interactúan en los escenarios educativos; es decir, considera todo lo que se da en el currículo oculto.

> **En la EIS se prepara críticamente a las personas con conocimientos, habilidades, actitudes y valores alrededor del cuidado propio y de los demás, las sanas relaciones sociales y sexuales, además del ejercicio de sus derechos y responsabilidades a lo largo de la vida** (Félix y Susana, 2020, p. 22).

La práctica pedagógica es llamada a abordar la EIS de manera transversal, pues a partir de los discursos y acciones que dinamizan la interacción con los estudiantes se va constituyendo el sentido del proceso de aprendizaje. Bajo esta responsabilidad y al ser el educador quien guía el proceso educativo, la práctica pedagógica está atravesada por la subjetividad que es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser y estar en sociedad, de asumir posición en esta y de hacer visible su poder para actuar (Martínez y Cubides, 2002, como se cita en Páez Robayo, 2020, p. 76).

En este proceso se da la subjetividad personal que responde a las interacciones de los sujetos con su contexto en un espacio y tiempo que se transforma en la medida que se transforma el sujeto. En ese proceso se ven inmersas y entran en diálogo o tensión otras subjetividades que al interactuar generan subjetividades sociales, las cuales se construyen en el marco cultural y contextual donde se desarrollan los sujetos, teniendo en cuenta la experiencia vital de cada uno de ellos (Zemelman, 1997, citado por Gómez, López y Montero, 2010, p. 161).



Llevando esto a la profesión docente, **se entiende la subjetividad como ese entramado de experiencias, interacciones, transformaciones, procesos de crianza, valores, creencias, discursos y prácticas que constituyen al sujeto docente y su actuar pedagógico.** De acuerdo con González, Lavigne y Peso (Cf. 2018, p. 2) los docentes son seres sexuados atravesados por la historia y la cultura, que influyen en la forma como entienden y enseñan la sexualidad en su ejercicio docente.

Pareciera que la mayoría de instituciones educativas siguen abordando la sexualidad desde un enfoque de riesgo, transmitiendo a niños, niñas y adolescentes ideas sobre el cuerpo como un elemento meramente biológico; la sexualidad como un asunto propio de la adolescencia y que se debe controlar; las relaciones sexuales con fines reproductivos; niños y niñas como seres no sexuados; la sexualidad asumida desde la heteronormatividad; desconocer su vínculo con las relaciones erótico-afectivas y no dimensionar la responsabilidad de la escuela y la familia en la reproducción de mitos y desinformación al respecto.

Entonces, la práctica educativa da cuenta de la subjetividad de cada docente y las ideas que tiene sobre la sexualidad. Sin embargo, dicha subjetividad en el proceso pedagógico resulta ser irrelevante al considerar que el currículo entrega las herramientas necesarias para una visión integral, pero que en el aula, las creencias, el miedo, el pudor, las experiencias y comprensiones acerca de la sexualidad, hacen que la subjetividad sea en un factor para tener en cuenta.

Estas situaciones se han reconocido a partir de la experiencia del Programa Félix y Susana de la Fundación SURA, cuyo propósito es "contribuir a que niños y niñas construyan aprendizajes y experiencias con sentido, decidan sobre el cuidado de su cuerpo, su vida y sus relaciones, desde el fortalecimiento de entornos educativos protectores e inclusivos" (Félix y Susana, 2020, p. 7), mediante acciones de formación y acompañamiento a agentes educativos, entre ellos docentes de primaria de diferentes instituciones educativas, movilizando asuntos relacionados con la educación integral de la sexualidad, la sana convivencia y las habilidades para la vida.

A lo largo del proceso de acompañamiento a docentes, se ha identificado que las prácticas pedagógicas giran alrededor de una educación sexual que ha pretendido normalizar, mantener y reproducir las representaciones sociales tradicionales acerca del género, la orientación sexual, el amor y las sexualidad (Cf. Zattara, 2014, pp. 8, 9). También, la sistematización de la experiencia de acompañamiento a instituciones educativas ha permitido la identificación de prácticas que dan cuenta de las limitaciones de los docentes en el abordaje de la EIS, que resultan en cohibición de las diversas maneras de vivir la sexualidad y en el desconocimiento de los alcances de prevención en términos de abusos y maltrato, al ver a niños y niñas como seres sexuados.

Se identificó también que las negativas, desconfianza y señalamiento de las familias en muchas de las situaciones son razones por las que los docentes no abordan la temática, además del reconocimiento de algunos de ellos de no contar con las herramientas metodológicas y conceptuales para abordar la EIS, optando por no trabajar la temática al verse enfrentados a cuestionamientos "incómodos" que implican asumir su propia intimidad.

Sin embargo, y en contraste con lo anterior, en el mismo proceso de acompañamiento hay también docentes que han apropiado una mirada más amplia de la sexualidad desde lo erótico-afectivo, de modo que sus prácticas pedagógicas dan cuenta de una propuesta para potenciar: la posibilidad de acercarse al mundo con mayor confianza y mejores herramientas para construir formas de interacción que promuevan el bienestar propio, de los demás y del entorno.

Surgen entonces interrogantes sobre las diferencias existentes entre docentes para que unos apropien la EIS y otros prefieran no abordarla en su quehacer pedagógico: cuáles son los procesos de formación que reciben los docentes sobre EIS; qué situaciones o concepciones hacen que los docentes se resistan a hablar de sexualidad; y qué aspectos deben ser movilizados para que estos vean la sexualidad como una dimensión del ser humano que contempla lo erótico-afectivo.

Es entonces cuando se cuestionan los alcances de la subjetividad docente en el abordaje de la EIS, lo que se manifiesta en el currículo oculto, en conversaciones informales, en la planeación y en el desarrollo de diversas actividades que impactan directamente en niños, niñas y adolescentes. En ese sentido, resulta preciso que los docentes movilicen comprensiones y miradas acerca de la sexualidad, exista mayor apertura a hacer del vínculo pedagógico un lugar de confianza para habilitar las preguntas y dudas que surgen de tabúes, miedos, mitos y creencias que impactan directamente sobre la subjetividad y la sensibilidad (Zemaitis, 2016, p. 58).

Bajo este presupuesto, **este estudio ha querido indagar y comprender cuáles son los aspectos de las subjetividades docentes que inciden en el abordaje de la EIS en los grados de educación primaria de instituciones educativas públicas.**

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN: DECISIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Este estudio se soporta en los aspectos teóricos que se mencionan a continuación:

La educación integral de la sexualidad (EIS):

como un proceso que implica más que contenidos referidos a aspectos físicos y biológicos del ser humano y que supone una serie de interrogantes que se centran en cómo se imparte y qué se dice. Las dos ideas se complementan entre sí: la primera se refiere a las prácticas educativas; la segunda a lo que ocurre en ellas por medio de acciones y diálogos.

La subjetividad:

entendida como aquello que configura la manera en que las personas interpretan la realidad, a partir de procesos de comprensión simbólicos construidos a lo largo de su experiencia vital y de la interacción. Desde un enfoque histórico cultural, la subjetividad se comprende como una dimensión integradora, no solo de lo emocional y lo cognitivo, sino de lo social e individual, atravesado por las vivencias y la interpretación que los sujetos realizan de las mismas.

Las prácticas pedagógicas:

se comprenden como las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante y que pasan por el enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2013, p. 17). Así, la práctica pedagógica es una de las formas de reproducción de sentidos y significados, pues parte de la acción educativa en la que los adultos juegan un rol determinante en el aprendizaje, dado que se constituye en una actividad social atravesada por la interacción entre los sujetos, sus creencias, signos y lenguajes.

En cuanto a los aspectos metodológicos, cabe resaltar que este estudio se basó en un enfoque biográfico narrativo, con la participación de educadores de once instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá, cuyos relatos se recopilaron a través de círculos de conversación y entrevistas, en donde dialogaron sobre sus concepciones, creencias y saberes alrededor de la sexualidad, rememorando eventos de sus historias y experiencias de vida.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de iniciar con los resultados, es importante precisar que la estructura narrativa se ha dividido en tres secciones de la siguiente manera:

Sección 1.
Experiencias de vida y sexualidad:
aquí se reflexiona sobre las vivencias significativas alrededor de la sexualidad en distintos momentos de la vida de los docentes y cómo inciden en su comprensión sobre la misma.



Sección 2.
Concepciones y prácticas en la EIS:
en este apartado se muestra cómo los educadores comprenden la sexualidad y cómo esta se materializa en las prácticas pedagógicas asociadas a la EIS.

Sección 3. Desafíos y posibilidades en la EIS:
aquí se identifican los aspectos que mayor dificultad han representado, así como aquello que podría observarse como oportunidades para la EIS dentro y fuera del escenario educativo.

Ahora bien, cada una de estas secciones estará atravesada por las siguientes categorías de análisis:

- **Representaciones sociales y culturales de la sexualidad**
- **Familia**
- **Concepciones y saberes**
- **Prácticas en Educación Integral de la Sexualidad**
- **Cuerpo**

SECCIÓN 01
Experiencias de vida y sexualidad:

En este apartado se hace un recorrido por las distintas experiencias de los educadores durante varias etapas de su vida: niñez, adolescencia y adultez. Allí, se procura rescatar los distintos elementos que ellos consideran significativos e importantes en la forma como ocurría la enseñanza de la sexualidad en sus contextos escolares, familiares y sociales.



1.1 REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURALES DE LA SEXUALIDAD

Los procesos de subjetivación están mediados por el contexto socio-histórico y cultural que rodea a la persona, la subjetividad como movimiento vivo y singular que compila una serie de condiciones que son producidas en un tiempo y un espacio específicos (Soler et al., 2012, p. 149). Desde la perspectiva histórico-cultural, se entiende al sujeto como generador y constructor de significados que involucra las dimensiones psicológicas, sociales, históricas y emocionales de este, rompiendo el imaginario reduccionista de la subjetividad como estado interno aislado de otros aspectos que se vinculan a las personas (González, citado por Martínez, 2017, pág. 3).

La generación y construcción de significados se encuentra mediada por el lenguaje que, en sentido amplio, es un fenómeno social que posibilita la comunicación entre los seres humanos. Entonces, el lenguaje da cuenta de una interpretación –sentido– que tiene el sujeto frente a la realidad, "que por tanto constituye la condición de la subjetividad; al hablar nos ponemos como un yo delante de un tú. Los discursos, las palabras que se expresan a través del lenguaje, no son reflejo neutro del mundo, sino construcciones subjetivas, formas de construir el mundo". (Velasco, 2015, p. 5).

Maturana (citado por Ortiz, 2015) habla de "lenguajear", como la conversación que da cuenta de la existencia del ser humano, incluyendo su emoción y el significado que le da.

Es un fluir que ocurre en las interacciones humanas y que refleja las construcciones sociales con un significado particular, expresiones culturales en las que aparecen los dichos, refranes, proverbios y pregones que denotan ciertas características de la cultura y el contexto por el que transita y significa el sujeto (p.184).

A su vez, el lenguaje es un mecanismo dominante, un "dispositivo de poder en un ejercicio de gobernabilidad, según sugiere Foucault (1979), no violenta sino sutil, undominio ejercido de modo silencioso" (Velasco, 2015, p. 5). Es un dispositivo que moldea la subjetividad de los sujetos y que actúa desde diferentes instituciones como la familia, la escuela y el estado para definir "comportamientos y acciones, pues dictan las normas y las formas en que podemos y debemos pensar el mundo y relacionarnos con él" (Ibíd., p. 8). **En la sexualidad, como dimensión del ser humano, el lenguaje ha sido un mecanismo de dominación que busca moldear y silenciar el cuerpo. Desde la moral social o religiosa se dan discursos con diferentes comprensiones que aportan a la generación de significados acerca de lo corporal y lo sexual.**

La construcción de subjetividades da cuenta de las diferentes etapas, vivencias, experiencias y espacios por los que transitan los sujetos. La familia, al ser el primer escenario de socialización tiene gran influencia en la comprensión de la sexualidad, y de ello dan cuenta los y las docentes participantes al rememorar expresiones culturales del lenguaje que empiezan a configurar el significado de la sexualidad.

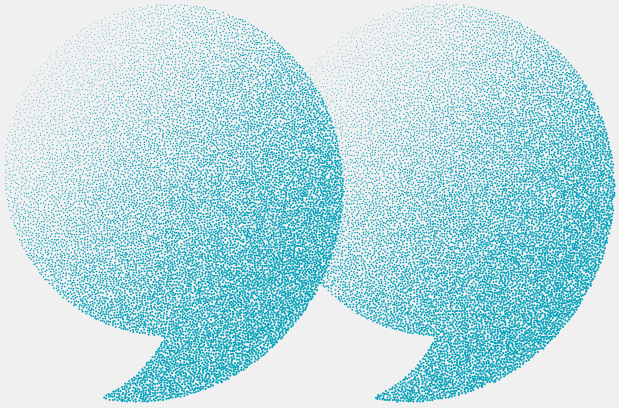
Ejemplo de ello es el dicho dime con quién andas y te diré quién eres, una expresión dirigida a las diferentes formas de relacionamiento, selección de amigos y elección de grupos de socialización. El dicho se convierte en una forma nemotécnica de fácil recordación para seleccionar las personas con las que los docentes se vinculan y que se transmite en los primeros años de vida. *Lo menciona la docente Eva:*

> ***Dicho que yo recuerdo desde mi mamá cuando nosotros éramos pequeños: "dime con quién andas y te diré quién eres", porque fue una mujer que básicamente crio a mi hermano y a mí sola, siempre estaba el temor a que los hijos se perdieran en algún instante de su vida y ella decía "no puede andar con fulano o zutano porque va a ser rotulado como es esa persona".***

El dicho o refrán como recurso del lenguaje genera impacto en niños y niñas, pues al ser corto, conciso y claro, logra transmitir un discurso y dar un significado al tipo de vínculos y relaciones que se construyen. Un relacionamiento que está condicionado por lo que socialmente se ha configurado como bueno o malo y se transmite desde las personas adultas. *La docente Camila habla de ello:*

> ***Esa frase como que lo marca a uno, porque cuando uno estaba más niño dice "bueno, me voy a meter con este grupito" y qué tal allá no sea como uno, por decirlo así, qué pensarán de mí, que yo me estoy juntando con ellos y que así como es esa persona, soy yo.***

El uso de estas expresiones culturales del lenguaje en la comunicación y procesos de crianza es transmitido por la familia. Sin embargo, dentro de esta estructura social es clave señalar que "dada la forma en la cual se organizan las actividades entre varones y mujeres –la división sexual del trabajo– son las mujeres las que mayoritariamente asumen la responsabilidad de cuidar de otros, muchas veces de manera exclusiva" (Pautassi y otros, 2012, p. 9). Por ello, las abuelas, al estar



encargadas de la crianza y del cuidado, son reconocidas como principales transmisoras de expresiones que contienen un significado en relación con la sexualidad, y esto es producto de la oralidad y la transmisión de saberes.

> ***El refrán más popular en mi casa, aunque no era para aplicarlo, sino que era un jalón de orejas de mi abuelita, ella siempre decía: "aquí no es la mujer en la cocina y el hombre trabaja, todos son por igual". Entonces ella siempre decía a mis tíos, sobre todo, que ellos tenían que aprender a cocinar, los enviaba por las toallas higiénicas a la droguería y eso era mortal para ellos (docente Judith).***

En algunas ocasiones, estos discursos están orientados a mermar esa división sexual que marcó las formas de ser hombre y mujer en la sociedad, determinando que son los hombres los encargados de proveer y trabajar desde una esfera pública y son las mujeres las responsables de la crianza y el cuidado en la esfera privada. Este planteamiento de la división de roles limita a los hombres de estar, participar y desarrollar actividades relacionadas con el cuidado. Muchas veces las principales transmisoras de esta información o creencias son las abuelas, que desde el poder que tiene el lenguaje, aportan a la construcción del significado de la sexualidad en relación con las actividades permitidas o prohibidas socialmente a hombres y mujeres. Tal como lo recuerda el docente Martín:



Algo que frecuentemente me decía mi abuelita especialmente era "los hombres en la cocina huelen a feo". Entonces cuando intentaba como meterme o algo a ver qué estaban preparando de desayuno... y es que yo desde pequeño he sido muy... de estar en casa, muy de compartir con mi familia... pero mejor dicho ¡el lugar prohibido para mí!

La división entre hombres y mujeres en la sociedad configura los estereotipos de género, que son expectativas sociales relacionadas con la sexualidad y marcan el comportamiento y las actitudes en las formas de relacionarse y de asumir la vida desde niños y niñas. Culturalmente, se ha "sobrevalorado lo masculino y al tiempo desvalorizado lo femenino (sin que lo femenino sea sinónimo de mujer y lo masculino de hombre)" (Ministerio de Educación Nacional, 2020, p. 73). Sin embargo, estos imaginarios se transmiten en la crianza en expresiones como "eso no lo hacen los niños", "deje de ser tan niña", "eso no le corresponde a usted", entre otras.

Este discurso sobre la sexualidad en función de roles estereotipados ha estado presente en distintos asuntos dentro de la crianza de niños y niñas. Por ejemplo, el abordaje del cuerpo, su cuidado e higiene históricamente ha sido un aspecto que se ha asignado y relacionado con lo femenino. Tolosa Latour (1900) y Campos (1998) mencionan que en estos asuntos la familia se ha concebido como el mejor manantial de la educación, dejando el papel de educadoras a las mujeres en su rol social de madres y en función de evitar que la ignorancia de los principios de higiene en el hogar sea la causa degenerativa de niños y niñas (Cf. Citados por Moreno-Martínez, Gómez García & Hernández-Susarte, 2016, p. 121). La higiene corporal, si bien es un aspecto que aplica a hombres y mujeres, pues se asume como parte del día a día, sí tiene un valor cultural significativo, dado que es en la crianza donde se ve mayor participación de las mujeres al ser un tema que se vincula directamente con el cuidado maternal.

Es en esta lógica donde el baño es un mecanismo importante en la higiene corporal. Es así que, en la orientación y acompañamiento que le da la madre (u otra persona adulta) al niño o a la niña durante esta actividad, existe la posibilidad que se reproduzcan tabúes, miedos y silencios alrededor del cuerpo y la sexualidad. Por esta razón, la mención de los órganos genitales, la desnudez y otros asuntos alrededor del cuerpo pueden verse evadidas al momento del baño, quitándole el sentido pedagógico que tiene en el aprendizaje cognitivo, emocional y físico alrededor del cuerpo. No obstante, romper este paradigma y promover el abordaje de estos temas durante el baño y aseo del cuerpo naturaliza en niños y niñas la relación y el conocimiento de su cuerpo como un asunto significativo en su sexualidad. Dice el docente Omar:

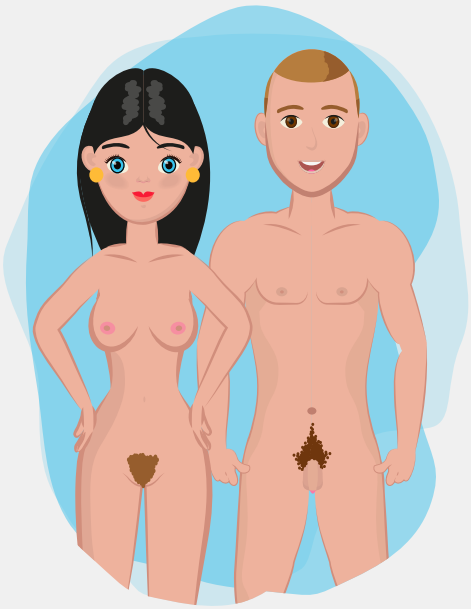
La verdad era muy pequeño, desde el hecho del baño, el hecho de compartir el aseo personal y que me fuera enseñando –esto tiene este nombre–, para mí fue muy normal hablar de pene, vagina, senos. Mencionar las partes del cuerpo sin estigma es parte del poder del lenguaje dentro de la sexualidad.

Otro escenario de gran relevancia en la construcción de subjetividades es la escuela, un espacio de

encuentro, socialización y aprendizaje para niños y niñas. Sin embargo, como dispositivo de poder y moldeamiento, hace uso del lenguaje para transmitir discursos de prohibición en relación con el cuerpo al ser visto como sucio desde la moral social y como vehículo de pecado y perversión desde la religión. Por ello, muchas veces se silencia y es mal visto el hablar de las partes del cuerpo,

Yo recuerdo que este era un tema que no se tocaba cuando yo era niña. Yo no recuerdo en mi colegio de pequeña que se hablara de sexualidad, ni siquiera si acaso cuando estábamos viendo la parte corporal en ciencias, porque no podía ser en otra materia, se hablaba tal vez de los senos y ya y del pecho. No recuerdo por ejemplo que de niña [...] nos hablaran de la genitalidad, por ejemplo de la vagina, la vulva, el pene, eran palabras intocables. Recuerdo que si uno lo podía hablar le daban la queja a la profesora porque era una grosería, o sea, para ese tiempo era una grosería (docente Astrid).

Lo que se dice de la sexualidad en los escenarios educativos corresponde a la mirada y el momento histórico en que se aborde. En esa línea, el modelo higienista tiene la necesidad de tener un control sobre el cuerpo en términos de prácticas de higiene, aseo y cuidado. La mirada moralista atiende a una alineación con la religión donde la sexualidad tiene como fin último la reproducción y



la conformación de una familia, de manera que todo lo que se aleje de ello es mal visto y señalado como pecado o perversión. En lo que tiene que ver con la reproducción, en el escenario educativo se vislumbra el enfoque biologicista que aborda el cuerpo desde la biología y la anatomía para explicar su funcionamiento, tal como lo manifiesta la docente Astrid. Muchos docentes recuerdan que hablar de sexualidad estaba en el marco de asignaturas académicas relacionadas al cuerpo:

Recordando cómo fueron mis etapas de niña, de adolescente y ahora de adulta, entonces de alguna u otra forma se tenía que solamente hablar de sexualidad era hablar de genitales y que de una u otra forma en nuestra niñez y en mi época no se hablaba del tema, era todo un tabú (docente Astrid).

De esta manera, **el lenguaje como mediador de la construcción de significados en la sexualidad tiene gran relevancia en los primeros años de niños y niñas,** pues desde el "lenguajear", como lo menciona Maturana (citado por Ortiz, 2015), se transmite la división de roles de género así como las manifestaciones del sexismo en actividades de la cotidianidad, tales como entrar a la cocina o comprar toallas higiénicas en las tiendas. Estas interacciones desde las expresiones culturales del lenguaje condicionan o moldean la subjetividad y, en ocasiones, transgredir estas expectativas sociales también es señalado, como lo menciona la docente Judith:

Ellos decían que eso a su edad –estamos hablando de hace 40 o 50 años– que ir por unas toallas higiénicas era una pesadilla porque eso era de las mujeres, que eso tenían que hacerlo ellas. Y mi abuelita siempre fue así y siempre ha sido así. Siempre decía "no señores, en mi casa no es así" y siempre decía "acá no se cumple ese dicho de mujeres en la cocina y hombres trabajando". Entonces eso me marcó mucho porque ella no me dejó entrar a mí a la cocina.

El lenguaje en la sexualidad "posibilita, entonces, que el sujeto pueda, a partir del reconocimiento de su subjetividad, emerger y hacer escuchar su voz a través de la palabra para resignificarse, relacionarse y des-colocarse" (Velasco, 2015, p. 9), esto implica tener escenarios y actores de crianza abiertos a conversar.

En mi formación de infante, el primer tabú que me ayudaron a romper, porque no fue decisión racional, es que se puede hablar del tema sin ninguna censura. Es decir, sonará muy coloquial, pero por ejemplo en mi casa, para mí, era muy normal comprarles la ropa interior a mis primas, saber comprar ropa interior: copas, tirantes, varilla, encaje, etc. Eso para mí nunca tuvo misterio, nunca tuvo morbo; entonces para mí era más fácil comprar la ropa interior para ellas que ir a comprar ropa interior para mí, les dedicaba más tiempo a ellas que a mí mismo en eso, porque escogerle a mi familia me exigía un poco más. Eso en comparación a otros hogares y a otros hombres, pues no es muy común (docente Omar).



Dejar de lado los silencios implica reconocer la curiosidad de niños y niñas que se expresa por medio de preguntas, pues "únicamente en el intercambio comunicativo, en el encuentro dialógico con el otro, el sujeto puede construirse como tal" (Sola-Morales, 2017, p. 55). De allí la importancia de dar un lugar significativo a los cuestionamientos que manifiestan niños y niñas en relación con la sexualidad.

Ahora bien, pensar que niños y niñas no tienen o no deben realizar preguntas frente a la sexualidad es desconocerlos como seres sexuados que construyen nociones de manera permanente, tienen interés por la sexualidad así como por comprender el cuerpo y su relacionamiento con los demás, además de ubicar al adulto en una posición de poder en relación con el conocimiento y la toma de decisiones frente a lo que deben o no saber niños y niñas. En la generalidad de los casos el adulto da respuestas desde explicaciones fantásticas, ocultando información u omitiendo aspectos relevantes, todo esto con el argumento de hacer entendible el tema por la edad o porque no es bien visto ante la sociedad que en la niñez se hable de sexualidad.

Estas evasiones promueven la reproducción de mitos que tienen como base la subjetividad, información poco certera y creada ante el desconocimiento. En palabras de Castoriadis: "El mito es esencialmente un modo por el que la sociedad dota con significaciones el mundo y su propia vida en el mundo, un mundo y una vida que estarían de otra manera evidentemente privados de sentidos" (Cf. Castoriadis 1994, citado por Carretero 2006, pág. 108). En consecuencia, los mitos aportan a la construcción de una sexualidad que limita la vivencia de esta. Así lo manifiesta la docente Helena:

Entonces en la casa, nosotros igual muy inocentes de todo, muy introvertidos, en la familia nada de sexualidad, no había temas para eso. La pregunta era, ¿de dónde vienen los niños? Era una pregunta directa ¿de dónde vienen los niños? ¿Cuál era la respuesta? Pues la cigüeña los trae.

De esta manera, temas como el embarazo, los cambios y diferencias corporales, el afecto, el sexo, la autoexploración y el placer resultan ser los principales cuestionamientos de niños y niñas que, al no encontrar respuestas en los adultos que los rodean, exploran otras opciones de búsqueda como la indagación con pares con las mismas dudas; la búsqueda en la internet o la televisión. Así, el miedo, el silencio, la vergüenza y el pudor se convierten en elementos principales en las conversaciones de sexualidad entre niños, niñas y adultos:

Cuando uno es pequeño sí aparecen muchas cosas. Es más, recuerdo bastante en particular, lo que era la época de Semana Santa, decían que las personas que tenían relaciones sexuales se quedan pegadas ¿no?, entonces yo pues era muy pequeño y yo escuchaba ese tipo de cosas y pensaba muchas cosas atroces como de pronto [...] los perritos por ejemplo cuando están en su proceso de reproducción quedan pegados, pues yo me imaginaba a la pareja, eso lleva a la pura curiosidad y yo veía en la calle si había gente pegada, pero pues no (docente Manuel).

Estos cuestionamientos que en la mayoría de veces aparecen en los escenarios familiares, deben tomarse como una oportunidad de conversación que tenga presente la edad, el tipo de pregunta y la información solicitada para, de esta manera, aportar a la construcción de subjetividades que potencien el pensamiento crítico ante diferentes aspectos de la sexualidad. Esto, además, aportará al acceso a información científica, al autocuidado, a la mitigación de situaciones de vulneración, al desarrollo de relaciones sanas, al respeto ante la diferencia y a disminuir la reproducción de estereotipos frente a cómo se es hombre o mujer.

En la sexualidad, los miembros de la familia son actores que deben proteger, por ello la importancia de fomentar una mirada integral de la sexualidad donde la escucha y la confianza sean protagonistas.

Nosotras fuimos tres mujeres y mi papá y mi mamá siempre fueron muy organizados en que fuéramos muy niñas, entonces la postura, la presentación. Sin embargo, eran abiertos a jugar lo que quisiéramos jugar. Nosotros éramos las de salir a jugar soldadito libertador con los vecinos, que la mayoría eran hombres [...] y a mi papá no le importaba que nosotros saliéramos a compartir con ellos (docente Silvia).







Hablar de los cambios corporales, el cuidado propio, los riesgos del contexto, las relaciones familiares, permite que la niñez sea reconocida y tenga espacios de participación. En el marco del lenguaje implica que el "lenguajear" (Maturana, 1992, citado por Ortiz, 2015) sea en doble vía, dejando de lado posturas adulto-centristas. **Entablar conversaciones con niños y niñas sobre sexualidad, desde el rol de adulto, precisa comprender que la sexualidad es transversal a la vida de los sujetos e inicia desde la niñez.** Las comprensiones que de manera individual se tienen son expuestas y dan cuenta de la subjetividad en el lenguaje empleado. Conversar con otro es la posibilidad de dar un significado diferente a la comprensión de la sexualidad que ha estado vinculada a las relaciones coitales, a los genitales, la procreación dentro del matrimonio y demás elementos que están presentes en la idea heteronormativa de esta.

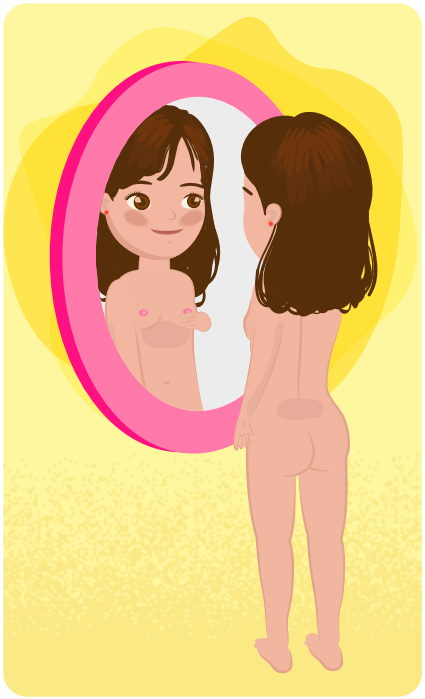
No obstante, las personas adultas y en particular padre o madre– se distancian de niños y niñas para no conversar sobre estos aspectos, al sentirse incómodos y considerarlos poco importantes para el desarrollo de la niñez, relegando esta labor a otras personas de la familia, como hermanos, tíos, primos, que quizá se sientan más cercanos desde la confianza, que disminuyan las brechas generacionales o que tengan otro tipo de conocimiento a partir de experiencias personales. En palabras de la docente Sofía:

Tuve en la infancia, digamos que la crianza, el apoyo, la formación de parte de mi hermana mayor que ya había vivido bastantes cosas y era bastante mayor, ella me lleva como veinte años, entonces ella era la que decía: "Déjenla salir, déjenla ser, no van a repetir la misma historia". No solamente en lo sexual, sino en el relacionarse, en el ser un poco más abierto y más permisiva y más confianza en ese tipo de relaciones con el otro y con la otra; entonces mi hermana siempre les dijo, "cómo van a repetir la historia", porque creo que cuando mi hermana, lo que escucho, ellos fueron muy radicales, muy cerrados con ella y con mi hermano en cambio no, era la vaina que como ella era chica.

La sexualidad, al estar vinculada al cuidado del cuerpo, recae nuevamente en una labor que lideran las mujeres para que sean ellas las que informen, prevengan y muchas veces acompañen en diferentes situaciones transversales a la sexualidad. De esta manera hay una comprensión implícita en esa división de roles entre hombres y mujeres, que también corresponde a creer que los hombres viven la sexualidad desde el placer y las mujeres desde el cuidado. Tal como lo dice el docente Omar, en muchos casos los ambientes de mujeres pueden facilitar conversaciones en relación con el cuerpo:



Al yo crecer en un ambiente rodeado de muchas mujeres, en la casa las mujeres sí fueron muy puntuales y dijeron "las cosas son así, así y así". Entonces para mí el lenguaje de lo corporal, del desarrollo de los cuerpos, de hablar de prendas, para mí eso fue muy natural (docente Omar).



En las conversaciones de sexualidad durante la niñez, no es visible el rol del hombre. Hay una ausencia, por un lado, desde ser el formador o quien comparta experiencias asociadas a este asunto; y por el otro, al no recibir recomendaciones o indicaciones en el cuidado del cuerpo y la sexualidad. Esta fractura potencia la división ya existente en lo social bajo el imaginario de que, por ejemplo, el embarazo es un asunto que corresponde de manera exclusiva a las mujeres y que son temas que constituyen su subjetividad.

En la infancia hubo un papel importante pues de mi mamá, como yo soy la menor de la casa, digamos que mis hermanas fueron una buena influencia en cuanto a ese desarrollo sexual. Entonces la sexualidad, siendo niña, se tocó sobre todo en el desarrollo (docente Blanca).

En la sexualidad, un aspecto importante es el cuerpo entendido como un elemento que requiere cuidado y que comunica desde sus diferentes formas de verse, por ejemplo la desnudez. Este cuerpo que, como ya se mencionó, al estar atravesado por la moral y la religión se ve con pudor y pecado, debe ocultarse y mantenerse de manera permanente en la esfera de lo privado. Por ello, la desnudez genera curiosidad en la niñez, y genera preguntas que buscan comprender las diferencias que existen desde lo físico.

La primera experiencia que yo tuve de ver una caricatura desnuda fue unos cromos que vendían en la tienda de al lado que se llamaban Amor es y unos álbumes donde había unos muñequitos desnudos y esas cosas. Entonces fue el primer contacto que yo tuve de ver una silueta del cuerpo humano desnuda, pues porque en ese tiempo de la escuela, la educación sexual no la había. Creo que estaba muy limitada y estaba muy cerrada (docente Manuel).

Desde la educación, el cuerpo es comprendido como un sistema y se habla de él en las clases de biología para comprender su funcionamiento con el símil de una máquina, desconociendo las implicaciones sociales, los señalamientos y expectativas que atraviesan este territorio y que se manifiestan, como lo dice la docente Silvia, en tabúes:

Eso de conocernos el cuerpo o de noviecito de chiquitos, no, en ese tiempo no... En ese tiempo no. Nosotros no hablábamos de noviecito y eso porque pues no era el tema, pues era todavía ese juego sano de mi amigo y de mi amiga. Es más, podríamos todos quedarnos en la misma casa y como que no había ningún problema en vernos desnudos como estamos, no había ningún tabú acerca de eso.



En esa línea, alrededor del cuerpo se dan diferentes construcciones que dependen del sexo biológico y desde allí se promueven y permiten el desarrollo de roles, relacionamientos, actividades, comportamientos y actitudes que corresponden a cada género. Esto a su vez configura aspectos como la identidad, los intereses, los gustos y disgustos, los miedos y el placer que se espera esté en el marco de las expectativas elaboradas socialmente para hombre y mujer.

Por lo anterior, el rol de papá y mamá se convierte en un elemento importante que desde el lenguaje, los silencios, las acciones, comportamientos y actitudes, validan o señalan las comprensiones que se construyen sobre el cuerpo y el género. Desde una perspectiva de protección y cuidado se evitan respuestas y conversaciones de temas de interés de niños y niñas, favoreciendo los imaginarios y la necesidad de búsqueda en otros espacios y con diferentes actores, tal como lo manifiesta el docente Manuel:

> ***Mis padres jugaron un papel importante en ese aspecto, jamás observé y escuché cosas que de pronto afectaran mi sexualidad en casa. No, porque ellos de alguna u otra forma, mis padres eran muy prudentes y muy cautos, aun nosotros siendo siete hermanos, entonces ellos fueron prudentes, pero esa prudencia se convirtió en casi media docena de hermanos.***

Uno de los mitos que existen alrededor de la sexualidad es que conversar con niños y niñas sobre ello es hablar exclusivamente de genitalidad y relaciones sexuales, además que estas charlas los incentiva a experimentar coitalmente de manera temprana, a tener perversiones o dejar de lado la inocencia de la infancia. No obstante, rompiendo con ese imaginario, se explicita que "hablar de sexualidad implica hablar de sensaciones, emociones, sentimientos y significados, posibilitando la comunicación con otros y la expresión de afectos" (UNFPA, 2021, p. 9). Además que:

> ***Prepara niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderan para cuidar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos.*** *(UNESCO, 2018, p. 16).*

De acuerdo con la UNESCO (2018), enseñar a niños y niñas sobre sexualidad retrasa un año el inicio de las relaciones sexuales; favorece la toma de decisiones y la vinculación con otros desde el afecto; el conocimiento de métodos de anticoncepción y de enfermedades de trasmisión sexual; el reconocimiento de ambientes y actores de riesgo y el fortalecimiento de autoestima. "Cuando hablamos en familia de estos temas, estamos impartiendo educación sexual, pero cuando no hablamos también estamos emitiendo mensajes sobre ella" (UNFPA, 2021, p. 10). En ese sentido, el silencio y las mentiras refuerzan los temores, la información errónea y las fantasías al respecto. Así lo reconoce la docente Yessica al hablar de su entorno familiar:

> ***Mis padres son unos padres muy amorosos, pero supremamente clásicos, arcaicos, tradicionales ¿sí?, pero digo con mucho amor que son arcaicos porque es muy difícil con ellos. Entonces yo recuerdo que a mí me dijeron por muchos años que los bebés venían de París y que los traían las cigüeñas, entonces yo estaba convencidísima de eso. Cuando en alguna novela que daban en esa época mi mamá me decía "ay no vea eso, tápese los ojos" cuando se daban un beso, era así tal cual.***





Es por ello que **la escuela y la familia son complemento en la enseñanza de la sexualidad, para de esta manera y desde una mirada integral, aportar a la construcción de trayectorias de vida de niños y niñas sin los tabúes que en la mayoría de las veces están presentes en los adultos al haber recibido información limitada sobre sexualidad.** La experiencia de la docente Eva da cuenta de esto:

> ***Yo pienso en la falta de orientación que tuve cuando era pequeña. Esa es una cosa que yo digo: no debieron ser los papás así, tan cerrados. Esa era su condición y era su manera porque para ellos eso siempre fue tema tabú, entonces es apenas lógico. Pero hoy en día eso ya no tiene por qué ser tan tabú. Ya hoy en día hay que ser más laxos con los niños.***

Estos diálogos se deben dar teniendo presente la edad de desarrollo de cada niño y niña, reconociendo el contexto y el interés que tienen al generar preguntas que dan cuenta de sus curiosidades. No obstante, **otra de las realidades de crianza de los núcleos familiares donde crecieron los docentes, son situaciones donde el silencio y la prohibición del diálogo sobre la sexualidad eran latentes, pues eran temas exclusivos para los adultos.** Esta consciencia de las actuaciones de padres y madres en relación con la sexualidad no se identifica en la niñez, sino en la etapa adulta, como lo recuerda la docente Silvia:

> ***Cuando yo era pequeña no se hablaba de ningún tipo de... nada de sexualidad, o sea, niñas y niños y ni mi mamá ni en el colegio se hablaba de eso.***

Y la docente Sofía:

> ***Fue un tema más bien cerrado con mis papás, digamos que con ellos lo que yo escuchaba [...] pese a que ellos no me han criado de una manera como tal machista o que me hayan prohibido o que sean muy cerrados con el tema, pero implícitamente en las conversaciones que uno escucha de ellos pues sí lo son.***

En muchos de los núcleos familiares aparece el no asumir, de manera intencionada, la enseñanza de la sexualidad, asignando esta labor de manera exclusiva a la escuela, olvidando la corresponsabilidad de la familia en la formación de niños y niñas. Pese a lo anterior, desde el lenguaje, las creencias, los silencios, los comportamientos y los límites transmiten permanentes comprensiones acerca de la sexualidad.

Lo que al parecer no es tan evidente para los adultos al ejercer su poder es que lo que se dice y calla en esta etapa aporta a la construcción de subjetividad en relación con la sexualidad. Mensajes, palabras, refranes, mitos, creencias que, extendidos en el tiempo, contribuyen a la configuración de un imaginario social que "surge como una cuestión individual, sin embargo, es necesario aclarar que se torna social en tanto pasa a ser compartido y aceptado por la sociedad, al punto de hacerse común al interior de grupos concretos" (García, 2019, p. 32). Por lo anterior, estas explicaciones se mantienen en el tiempo y encuentran

validez en la sociedad, en la familia y en los docentes al evadir un tema que culturalmente genera incomodidad.

Aspectos de la reproducción humana como las relaciones sexuales, infecciones de trasmisión sexual y embarazos no planeados se convierten en situaciones que buscan prevenir las familias y la escuela. No obstante, alrededor de estos aspectos se construyen todo tipo de imaginarios, que, retomando a Carretero (2004) "hace parte de lo que se acepta como real; estructura y constituye la realidad socialmente instituida" (citado por García, 2019, p. 33). En tal sentido, la mirada de prevención trae consigo el discurso de abstinencia frente a la sexualidad y dentro de los círculos de adolescentes y jóvenes se constituye como realidad en diferentes situaciones que son instituidas y multiplicadas, tal como lo menciona la docente Clara:

> ***Recuerdo tanto en mi adolescencia, chicas que salían embarazadas y la pena de la familia y todo eso. Uno se comía el cuento de que quedaba embarazada en la piscina, porque era uno de los cuentos. Sí, en Buenaventura ese era un cuento típico "uhm ¿cómo se embarazó?", el chisme de ¿cómo se embarazó?, "no, fue un accidente, que fue a nadar en la piscina". "Uy, juepucha, para ir a la piscina toca ponerse el traje de baño y shorts para no embarazarse". Y era así, o sea, allá había esas cosas o que "se sentó en un puesto caliente y salió embarazada", y uno se creía todos esos cuentos.***

Estos imaginarios recurren a diferentes recursos de la cotidianidad, de la religión y la moralidad para promover una cultura de prevención basada en el miedo y la prohibición, abriendo así una brecha generacional entre las personas adultas en el rol de padres, madres o docentes y los niños, niñas y adolescentes. En palabras del docente Martín:

> ***... se pensaba que después de una relación sexual, si la niña saltaba lazo no quedaba embarazada. O si tomaba Coca-Cola con yo no sé qué, un montón de mitos ahí rarísimos. Y no había forma de pronto de preguntarle a alguien.***

Lo socialmente instituido va más allá de la niñez y adolescencia, llega a la adultez con una construcción de valores como la "virginidad" que indica el no haber sostenido relaciones sexuales.

Desde el imaginario social se considera adecuado llegar en este estado al matrimonio; no obstante, es una exigencia particular de la sociedad para las mujeres y cuando no se cumple este mandato, son señaladas y violentadas. Los imaginarios sociales son construidos, la mayoría de las veces, en torno a las niñas y mujeres, que desde una mirada estereotipada deben ser inexpertas, temerosas y sumisas, con una limitación total al placer, pues la única finalidad aceptada de las relaciones sexuales es la concepción. En palabras de la docente Rocío:

> ***... para la iglesia católica lo más importante es procrear ¿sí?, para ellos lo más importante es la procreación, donde utilizar métodos de interrupción de la procreación es un pecado.***



El fin último de las relaciones sexuales ha sido construido y promulgado por la incidencia de la religión en la sexualidad y con ello el imaginario de la virginidad como un estado puro y libre de pecado. En Colombia, un país que desde la Constitución de 1991 se proclama como un estado laico con una separación clara entre Estado y religión, se encuentra un legado histórico que reconocía el catolicismo ligado a la vida pública y estructurante de las relaciones sociedad - ciudadanía - Estado. En consecuencia, **tratar de desligar la ética y la moral religiosa de diferentes aspectos del poder y de la vida de los ciudadanos ha sido un proceso de largo aliento, que no excluye la intervención de las creencias personales en la educación y, con ello, en lo que se enseña en sexualidad.**

En la educación, a partir de la Ley General de Educación de 1994, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) impuso como obligatoria la realización de un Proyecto Nacional de Educación Sexual (PNES) en todas las instituciones educativas, por lo que desde entonces se han desarrollado programas, proyectos y políticas encaminadas a la promoción de prácticas sexuales responsables. No obstante, antes de esta fecha no estaba reglamentada y la educación sexual era opcional, orientándose, cuando se llevaba a cabo, desde un enfoque de riesgo que insistía principalmente en la higiene y la moralidad. En ese sentido, se "potenciaba la acción de unas tecnologías del yo, cuya finalidad estaba en garantizar unas operaciones sobre el cuerpo y el alma proclives a la pureza y la moralidad" (Roa, 2017, p. 75).

Los conceptos en mención han sido retomados por las instituciones educativas con carácter religioso, que desde los inicios de la educación hacen presencia en Colombia y que desde su génesis conciben una educación diferenciada según el sexo. Por ende, aparecen las escuelas para mujeres o femeninas lideradas por monjas y espacios educativos para hombres o masculinos, acompañados por sacerdotes. Este tipo de experiencias las retoma la docente Clemencia:

En mi niñez, nosotros fuimos tres hermanas, tres mujeres y mis papás absolutamente nunca trataron este tema. Para completar, entré a un colegio femenino de monjas, entonces esa parte de la sexualidad era más como el rumor, por lo que uno escuchaba por los compañeros, de pronto otros vecinos u otras familias que compartían ciertos pensamientos en torno a eso.

La enseñanza impartida por la iglesia y el clérigo se ha considerado de nivel superior y por ello, para algunas familias, constituye un entorno seguro para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de niños y niñas e incluso, se conciben como una oportunidad para introducir la religión a los proyectos de vida. La docente Astrid lo mencionaba:

Al ser la primera nieta, mis abuelos me decían que usted debe ser monja porque la sexualidad es pecado.

Esta mirada moralista sobre la educación sexual ha permeado la construcción de la subjetividad de niños y niñas y, en consecuencia, muchos de los adultos que ejercen el rol de padres, madres y docentes recibieron estas enseñanzas de rechazo a la sexualidad y de prohibición a diferentes prácticas que son catalogadas como actos de perversión y pecado.



Retomando a Velasco (2014) en relación con el lenguaje y su incidencia al configurar actuaciones o pensamientos, dice que "impone hegemónicamente los medios de transmisión del saber para que el sujeto pueda ir a la vez penetrando en el mundo; pudiendo constituirse en una herramienta de dominación o de liberación" (p. 5) y esto se refleja en la diferentes etapas de la vida ante dimensiones como la sexualidad. La docente Jazmín habla de la incidencia del lenguaje escrito desde una mirada religiosa en su vida:

> ***No soy muy abierta a comprender la sexualidad como se interpreta ahora, con esas múltiples posibilidades. Quizás eso retumba en mi mente. Lo veo quizás como algo abominable, no sé si será porque leo continuamente la palabra de Dios y en mi mente no caben cierto tipo de prácticas o cierto tipo de cosas que hoy en día para la sociedad en general son muy normales (docente Jazmín).***

Esta posición de la docente Jazmín contrasta con algunas miradas muy específicas y poco comunes dentro de la práctica religiosa en un país como Colombia. Si bien para esta docente la sexualidad es un tema sensible, incómodo y con ciertos asuntos inaceptables a partir de la religión que profesa, hay otros cultos que encuentran en la sexualidad una posibilidad desde la cual se alcanza un máximo espiritual, desestimándola como algo pervertido o relacionado con el pecado. Así lo menciona el docente Martín:

> ***Yo crecí en el seno de una familia muy religiosa, pero referente hacia la parte del hinduismo, entonces en parte mi familia es budista, otros profesan eh...la tradición hare krishna, otros el vaishnava. Entonces pues crecí como con la connotación de la sexualidad como un camino, como una vía para la elevación espiritual prácticamente.***

Esta divergencia en la comprensión sobre la sexualidad muestra posibles aperturas sobre esos aspectos que la componen, promoviendo o no censuras y limitaciones. En función de estas tensiones y como respuesta a las limitaciones en el abordaje de la sexualidad y junto con la Ley Nacional de Educación, en el marco de la política pública surge la Ley de Salud Sexual y Reproductiva de 2003, con el objetivo de mejorar la salud sexual y reproductiva y promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de toda la población. Esta buscó trascender la mirada de lo moral a un ambiente de prevención que no se quedara en la prohibición, sino que abarcara el cuidado propio y el del otro, permitiendo que niños, niñas y jóvenes pudieran entender la sexualidad en el marco de la libertad y el conocimiento para la toma de decisiones.

Sobre este interés, el uso del lenguaje es una herramienta para descubrir la mirada que se tiene ante el mundo, ayuda a crear signos y significados acerca de estar junto a otros. Gracias al lenguaje, la especie humana puede detenerse a considerar su lugar en el mundo (Cf. Zambrano, 2007, En esa línea **es el lenguaje el que permite construir cognitiva, emocional y sexualmente el lugar que se habita.**

Es así que la oportunidad que ofrece el lenguaje ha sido aprovechada para construir estereotipos sociales deseados, aceptados y bien vistos, que permiten el comportamiento esperado de la sociedad. Estos han generado claras divisiones entre hombres y mujeres al instalar creencias, roles, comportamientos y actitudes diferenciadas sobre lo que se puede y no hacer, de acuerdo con el sexo biológico. De esta manera, se configuran los estereotipos que se deben cumplir desde la niñez y que dan cuenta de cómo la combinación entre el lenguaje y el pudor dan como resultado limitaciones en el actuar durante la niñez.

> ***Yo usaba y siempre he usado muchas faldas y de pequeña muchos vestiditos de niña, entonces "siéntese bien", "siéntese como niña", entonces por la falda, y porque se le ve y no sé qué (docente Sofía).***

En la actualidad, este tipo de frases y señalamientos configuran las violencias simbólicas, muchas veces basadas en género, que son todo tipo de maltrato recibido o infligido por ser hombre o mujer. Estas vulneraciones son frecuentes en niñas y mujeres al ser históricamente sometidas al poder del hombre; sin embargo, también recaen en niños y hombres. Así lo manifestó un profesional del Programa Félix y Susana en uno de los espacios de conversación con los docentes:

Recuerdo mucho que cuando era pequeño me decían, "no llore porque los hombres no lloran" y seguramente eso marcó un montón de tiempo y creo que al día de hoy aún tengo dificultades cuando tengo ganas de llorar, porque seguramente se quedó muy adentro esa expresión (profesional Félix y Susana).

Estas expresiones que tienen como objetivo moldear a niños, niñas, hombres y mujeres para cumplir con las expectativas sociales y estereotipos, son transmitidas de diferentes maneras. Inicialmente por el juego como mecanismo de relacionamiento en la niñez y en que las niñas se acercan a las actividades de cuidado de lo doméstico jugando con muñecas, cocinas, simulando las labores de la casa y la crianza; mientras que los niños asumen actividades de competencia que invitan a socializar y a apropiarse de los espacios públicos, como los juegos con balones, con carros, juegos de destreza física o de fuerza.

Así mismo, **los medios de comunicación se convierten en el vehículo que niños y niñas consultan para dar respuesta a su curiosidad, además de ser usados para llegar a diferentes públicos con el mensaje de los estereotipos.** No obstante, han movilizado mensajes –particularmente referentes a la sexualidad– para desarrollar campañas de prevención entre los jóvenes alrededor de las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos a temprana edad.

En 1994, el Ministerio de Salud de Colombia adelantó una campaña televisiva con un mensaje de gran impacto para la época, denominado Sin preservativo, ni pío, una estrategia educativa de gran recordación para promover el uso del condón. Del objetivo de este tipo de comerciales habla la docente Rocío:

Fue mi época, donde empezó a ser más abierto el tema de la sexualidad en los medios de comunicación y ya donde le incitaban a uno: [oiga, cuídese] ¿sí?, ya estamos en un mundo donde ya hay que cuidarse de las enfermedades.

Este mensaje publicitario tuvo gran impacto, pues para la época hablar de sexualidad en los medios de comunicación se consideraba arriesgado y atrevido. No obstante, como lo menciona la docente Eva, aún quedaban vacíos en la campaña:

Había tanto tapujo frente a esa sexualidad, que cuando uno vio esa propaganda, uno decía bueno y eso ¿quién se lo pone?, ¿cómo se lo va a poner? o ¿pa´ qué es? Pues porque uno ni idea.

Preguntas e inquietudes que no se respondieron en la familia o la escuela porque existía un temor al abordar la temática.

Con el paso de los años, estos medios han cambiado las estrategias de informar en relación con la sexualidad, asimismo niños y niñas tienen acceso a otro tipo de dispositivos como teléfonos, tabletas y computadores con internet, que les permite encontrar en la red, respuestas a sus preguntas sin ninguna mediación o acompañamiento pedagógico. Así lo expresa el docente Omar:

A diferencia de nuestra época que no había nada, ahora los niños con un clic pueden encontrarse con eso, solo digitando tres letras, ya ni siquiera tienen que escribir todo. Encuentran mil y un escenarios y páginas.



Y es que los medios de comunicación no son los únicos que buscan llevar algún contenido de sexualidad de manera explícita o implícita. **La música como expresión cultural logra transmitir mensajes que, en su mayoría, validan estereotipos sociales**. Este tipo de mensajes se encuentran en la diversidad de géneros, desde la música de plancha o romántica, la salsa, el vallenato, el merengue, la ranchera y hasta las rondas infantiles. **Los mensajes que se transmiten allí validan o señalan comportamientos y actitudes, tanto de las mujeres como de los hombres: replican el mito del amor romántico, el amor que todo lo puede, la media naranja y, de manera explícita, se refieren al cuerpo de la mujer como principal objeto de deseo masculino, las relaciones sexoafectivas, el deseo y el placer sexual.** Como lo menciona la docente Rocío:

Me gusta todo este tipo de temas, la samba, la salsa choque. Bueno a mí todo este tipo de ritmos me gustan mucho y entonces en esa época era un pecado bailarlo porque era un baile sensual ¿sí? Eso la gente del pueblo lo miraba a uno feo: "¿Esta [mujer] qué, cómo es que está bailando? ¿Cómo es que se está moviendo?

En la actualidad, el reggaetón, con sus amplias fusiones y sonidos que invitan al movimiento corporal, posicionan letras explícitas en cuanto al contenido sexual, acompañadas por videos que se caracterizan por mostrar el cuerpo hipersexualizado de la mujer.



Lo anterior es retomado por la docente Eva al analizar la música:

Me encanta la música de la época anterior, las letras son muy sublimes, son muy tiernas pero sí se ve la evolución que se ha dado ¿no? O sea, hemos trasladado de una década a otra y se notan los cambios violentamente. No me gusta la letra del reggaetón, me parece tenaz porque de una u otra forma la música sí marca al individuo. Para mí la letra de una canción incita y para mí eso últimamente y hoy por hoy, uno dice que para los muchachos es muy fuerte, es muy tenaz.

La docente Eva materializa un imaginario común en algunos docentes al hacer un parangón respecto de la presencia o no de líricas sexuales en la música de dos épocas distintas. Parte de esta visión responde a la añoranza que genera todo lo que se experimentó en el pasado y que se percibe como



más sano o educado, principio que promueve una tensión, desprecio o censura en comparación con lo que se moviliza en la actualidad y se relaciona con una juventud etiquetada como rebelde, descarriada o promiscua. Sin embargo, el sexo como temática dentro de la música no es un asunto propio de la actualidad, pues desde distintas formas y con diversos matices ha estado incluida en los variados géneros musicales.

La música como expresión cultural y del lenguaje hace uso del valor del signo, y el significado, a su vez, da cuenta de construcciones sociales como mitos, imaginarios y estereotipos. **Lo dicho, lo silenciado y las prácticas en relación con la sexualidad aportan a la construcción de las subjetividades que, en roles como el docente, se reflejan en las creencias, afirmaciones y comportamientos.**

Las consecuencias de continuar bajo estos enfoques se manifiestan directamente en la comprensión de la sexualidad en niños, niñas y jóvenes. Es continuar transmitiendo la visión del cuerpo como un elemento más de la biología y la sexualidad, como un asunto que aparece en la adolescencia y que se debe controlar, insistiendo en las relaciones sexuales solo con fines reproductivos. **El miedo a hablar de los genitales; pensar a niños y niñas como seres no sexuados; asumir la sexualidad desde la heteronormatividad; desconocer su vínculo erótico-afectivo y no dimensionar la responsabilidad de la escuela y la familia en relación con su enseñanza, siguen reproduciendo mitos, confusiones, tabúes y desinformación en el tema.**

1.2 | FAMILIA

La familia como primer y principal espacio de socialización y construcción de identidad individual marca significativamente la manera como se concibe y vive la sexualidad en diferentes momentos de la vida. La disposición para hablar abiertamente del tema, las prácticas cotidianas o el tipo de vínculos que se establecen –teniendo como referencia el género–, fueron referentes importantes de los docentes durante su niñez y adolescencia.



En la mayoría de las familias en las que los educadores crecieron se tendía a tener discursos y hábitos asociados a los roles de hombre como soporte económico, dador de estabilidad y líder familiar. Por su parte, la mujer era vista como una figura delicada a la que se debía proteger y con la misión de mantener el hogar en orden y la familia unida. Algunos de estos aspectos arraigados a tradiciones culturales los recuerda la docente Nidia, ligados a situaciones de la cotidianidad:

> ***... siempre lo que uno ve en casa era que la mejor presa o el mejor plato para papá y ahí sí, servían para el resto de personas.***

Este tipo de experiencias forman y marcan caminos de comprensión en las personas, ideas que afianzaron el modelo de familias que dividían sus tareas de manera tal que generalmente la madre dedicaba la totalidad o gran parte de su jornada a la atención de los hijos y del hogar (Galston, citado por Luisi-Frinco, 2013, p. 431). **En este escenario de roles, estereotipos y comprensiones culturales ancladas al binarismo hombre-mujer se plantearon los principales conceptos y tensiones que rodean la experiencia de la sexualidad de los educadores en su infancia y adolescencia en relación con sus círculos familiares.**

> ***...] y desde pequeño uno mira y mira que los roles que cumplió mi mamá fueron como siempre dedicada al hogar y mi papá se dedicaba al trabajo. Pues uno crece como con eso (docente Sofía).***

1.2.1 EDUCAR EN SEXUALIDAD POR LA FAMILIA

El silencio respecto a la sexualidad y temas asociados fue uno de los elementos más constantes en las familias de los docentes durante su infancia y adolescencia. Al respecto, señalan que **la iniciativa de los adultos para tocar el tema en alguna conversación o espacio familiar era mínima, pues se mantenía en estos una actitud de tabú, vergüenza y desinterés:**

> ***[…] en mi niñez, nosotros fuimos tres hermanas y mis papás absolutamente nunca trataron este tema (docente Clemencia).***

> ***[…] los papás eran como muy –cómo decirlo para que no suene tan terrible– como muy tapados, como muy cerrados ¿sí? Uno no tenía la posibilidad realmente de conocer qué era esto (docente Eva).***

Estas situaciones incidían en que las experiencias que se iban aprendiendo y construyendo alrededor de la sexualidad estuvieran ligadas a las vivencias con sus pares, vecinos o conocidos. **Es así como el aprendizaje alrededor de lo sexual se constituyó en una construcción colectiva con otras personas que tenían curiosidades, preguntas e intereses similares, pero que contaban con poca experiencia o conocimiento para orientarlos adecuadamente.**

> ***Entonces, lo poco lo vine a escuchar en los últimos grados del bachillerato y precisamente por esa ausencia de información, por esa ingenuidad tuve que vivir episodios que lo marcan a uno (docente Jazmín).***

> ***[…] esa parte de la sexualidad era más como el rumor, por lo que uno escuchaba por los compañeros, de pronto otros vecinos u otras familias que compartían ciertos pensamientos en torno a eso (docente Clemencia).***

Ese aprendizaje que se daba con el otro a partir de la experiencia empírica y, probablemente, con información poco acertada, se daba además de forma oculta, escondida y secreta por ser un tema considerado prohibido y peligroso, cargado de etiquetas de los adultos hacia los adolescentes.

> ***En nuestra época no era un tema que pudiera salir así como de sopetón, sino que era muy callado, muy soterrado y si tú hablabas de eso, entonces ya los papás decían "quién sabe en qué andará metido", "quién sabe qué ha visto", "quién sabe qué…", o sea, como esa presión que existía en esa época (docente Eva).***

En los pocos casos en que los adultos hablaban al respecto, lo orientaban a generar temores, teniendo además un sesgo de género anclado al dominio sobre el cuerpo de la mujer. Así, las formas de vestir, los accesorios usados, los lugares donde estar, el horario de llegada a la casa después de alguna salida y mensajes sobre cómo cuidar el cuerpo de las intenciones del hombre, fueron dispositivos constantes que los educadores traen a colación en su narrativa.

> ***Vaya uno a vestirse con una faldita más cortica, de la rodilla para arribita, y qué le decía la abuelita, "usted no me sale así, usted a la calle no me va así, qué dirán los hombres". Mejor dicho, lo trataban a uno las abuelas de… "mucho cuidadito ¿no?, ojo con los muchachos, acuérdese que el hombre propone y la mujer dispone" (docente Clemencia).***



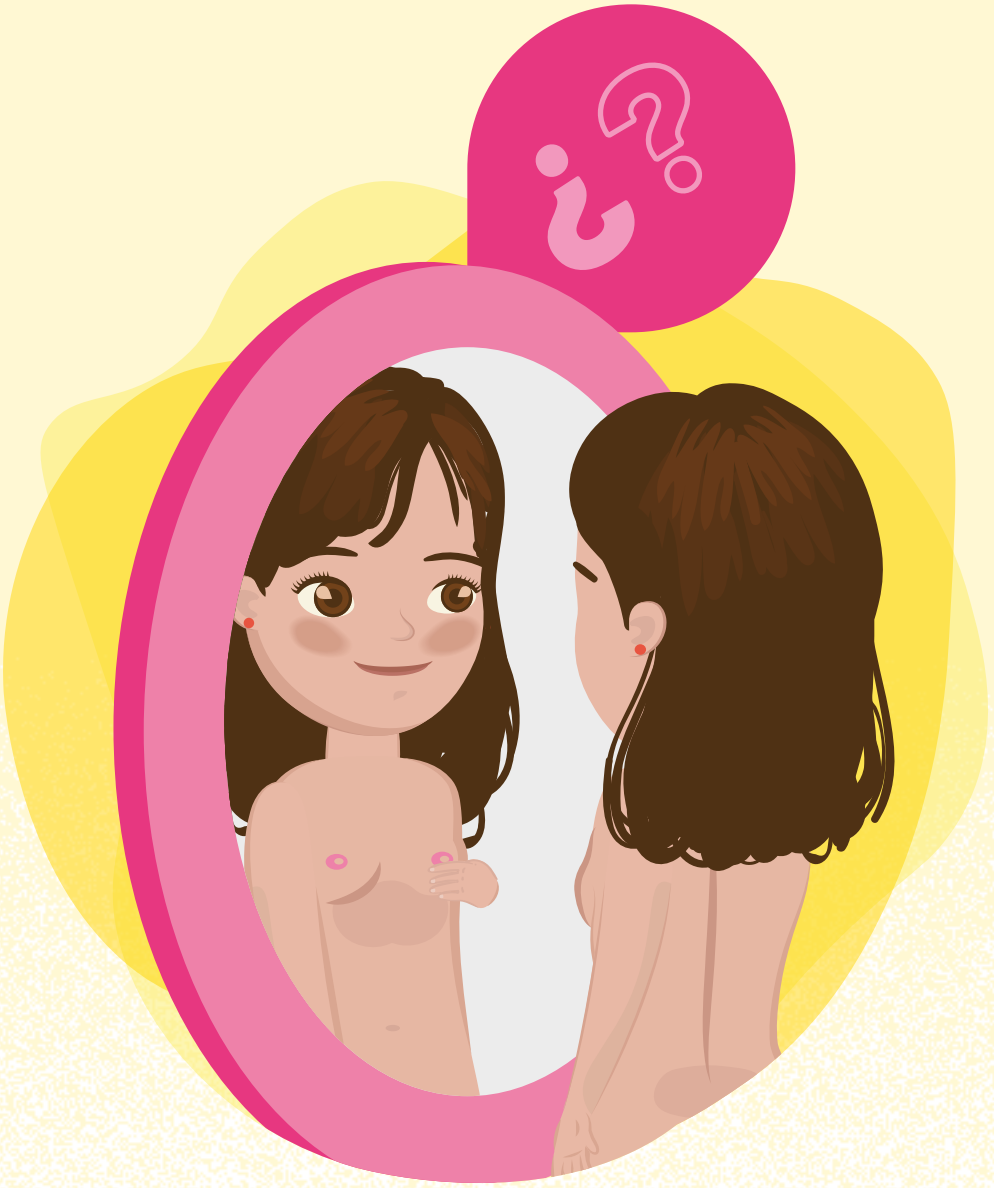
Los abordajes, y como ya se mencionó, el control sobre el cuerpo de la mujer estaba atravesado principalmente por la prevención de embarazos tempranos. Ante una adolescente embarazada, los comentarios que aparecen en el entorno familiar asignan una carga de culpa y responsabilidad que recae principalmente sobre ella:

> ***... la forma en que ellos abordaban, o las palabras con que se referían, pues lo hacía a uno pensar en que siempre la mujer es vista como culpable, es la que comete el mal, la que mete las patas, de la que se burlaron (docente Sofía).***

Es importante señalar que estas posturas de cuidado frente al cuerpo de la mujer están marcadas por experiencias familiares, especialmente de madres y abuelas que vivieron embarazos a temprana edad y esperan para sus hijas o nietas otro tipo de vida, tal como lo señala la docente Zulma:

> ***Todo el tiempo estaba como de parte de mi mamá el que "ojo se van a dejar llenar la barriga de huesos" y ese tipo de expresiones. Mi mamá fue también mamá joven y tuvo que sacar adelante a su hijo mayor, después conoció a mi papá y con él tuvo el resto de los hijos.***

Controlar el cuerpo, advertir sobre los riesgos que traía consigo la sexualidad y no hablar de esta a profundidad respondía puntualmente a esta ecuación: entre más se hable de sexualidad, más se incentiva el inicio de la vida sexual coital de niños y niñas.



> ***Mi mamá, "ay mijita venga" y me dijo cosas muy generales, más del cuidado personal y no de las relaciones, porque si Yessica quedaba embarazada, era culpa de la mamá por hablar de eso. Entonces nosotros en casa nunca hablamos de ese tipo de cosas (docente Yessica).***

En toda regla hay excepciones y en el abordaje de la sexualidad en la familia también las hay.

En algunos casos particulares, como el de los docentes Judith y Omar, hubo claridad y apertura para hablar del tema en su núcleo familiar, lo que les permitió asumirlo con mayor naturalidad en el entorno educativo, sin el misterio y morbo que se evidenciaba en sus pares. Muchas de estas posibilidades se daban a partir del conocimiento que circulaba entre los adultos de la familia gracias al oficio al que se dedicaban, además de un clima familiar que sobresalía por:

... la transparencia, la tranquilidad, la honestidad y el que no haya un ambiente de temor. Había pudor, pero no un pudor misterioso o de que algo está prohibido, sino un pudor en la línea del respeto (docente Omar).

Mi mamá era enfermera, entonces cuando ella comenzó a ver mis cambios, ella sí me sentó y me dijo, "bueno, usted ya empieza unos cambios hormonales, a usted ya le va a empezar a gustar otras cosas, yo ya sé que usted no me va dejar ir a sus fiestas y yo ya sé que usted va querer hacer todo sola. Entonces mijita venga y hablemos usted y yo: cómo se usa un condón, para qué se usa un condón y por qué le va a servir en cierto momento" (docente Judith).

Si bien pareciese que en los ejemplos anteriores el abordaje no dejaba de centrar la sexualidad a lo coital y en esa medida en preocuparse por los métodos anticonceptivos, sí se evidenciaba una avanzada respecto a educar a hijas e hijos en aspectos que permitieran hacerles conciencia de la toma de decisiones en relación con el ejercicio de su sexualidad.

Es importante resaltar la conciencia que se genera de las situaciones vividas por madres o abuelas y el interés por romper con los esquemas de crianza. Conciencia que es generada desde las mismas mujeres adultas quienes manifestaban, a través de sus cuidados, un interés por educar mujeres que asuman roles diferentes, con mayor autonomía, pero sin despojarse del todo de esa herencia sociocultural que les señalaba su rol de esposa y ama de casa.



1.2.2 EDUCAR EN SEXUALIDAD EN LA FAMILIA

Las formas como hoy los educadores comprenden y forman acerca del ejercicio de la sexualidad están claramente marcadas por lo que vivieron en su entorno familiar. Sin embargo, **ha pasado en la mayoría de los casos que se rompe con tradiciones que tendían a ocultar, restringir o evadir el abordaje de la sexualidad promoviendo posturas más abiertas para comprenderla, educarla y ejercerla.** Esta nueva actitud ha hecho que los educadores provean información más adecuada y veraz para orientar la toma de decisiones y la forma de establecer vínculos con otros atendiendo a la diversidad que les caracteriza.

En esa medida, los docentes reflexionan sobre las actuales necesidades e intereses que los rodean a ellos, a sus parejas, a niños, niñas y adolescentes alrededor de la sexualidad, procurando abordarlas con la apertura y tranquilidad que corresponde. Atendiendo a eso, en las acciones formativas que se dan dentro del hogar –y que suelen tener un énfasis dialógico en tanto es pertinente conversar mucho con ellos y dejar que ellos hablen (docente Silvia)– se evidencia una importante referencia a temáticas como el respeto por sí mismo, el cuerpo como territorio (docente Sofía), el relacionamiento con los demás, la diversidad, el pensamiento crítico sobre las experiencias cotidianas y la toma de decisiones.

> ***Con mis hijos yo sí hablo desde la parte positiva y negativa, digámoslo así. El autocontrol y tomar decisiones, el saber por qué hacer algo, no simplemente "no se debe hacer", sino que tenemos que procurar entender el porqué de algo. No simplemente "está prohibido", sino el porqué. O por qué se puede hablar de esto y de esta manera; es decir, tener las razones para justificar algo y no que simplemente siga siendo un tabú (docente Clemencia).***

Estas formas desde las cuales se trabaja familiarmente la sexualidad y cómo se desenvuelve en el interior del núcleo ha hecho que las mismas vivencias cotidianas rompan con roles de género tradicionales y heteronormativos preponderantes y que, en esa línea, se ratifique la posibilidad y libertad de distintas formas de ser y actuar. El docente Omar comenta al respecto:

> ***Ella [la hija] me dice, "¿me peinas?", pues yo la peino. Puede que no me quede estético a pesar de que soy bueno en las manualidades. No fui tan instruido en hacer trenzas, piñas, cebollas, todo eso. Pero a ella le gusta que yo la peine, así que me toca ver videos. En ocasiones me dice, "quiero que me peines así". "Toca que me tengas paciencia porque si no sale igual que la foto pasa por quejas y reclamos...". Es ser muy naturales, vamos a la cocina los dos: "Yo cocino, tú cocinas". Estamos ahí, no porque ella tenga que estar ahí, sino porque si yo entro y lavo platos o monto una comida, pues ella también puede.***

Estos escenarios, esperanzadores por demás, muestran cómo educar en sexualidad sobrepasa los escenarios escolares y se ancla a todos los círculos donde los seres humanos interactúan. En esa lógica, pensar integralmente en la educación sexual debe concebir como escenarios, y a la vez como actores, a las familias, las comunidades, la escuela y todos aquellos que contribuyen al desarrollo de los seres humanos, objetivo que no solo debe seguir alentando estas iniciativas que se dan dentro de las familias, sino que debe atender conscientemente aquellos aspectos que se mantienen en el ideario social respecto de la sexualidad.

En algunos casos los docentes reconocen la continuidad de ciertos discursos y prácticas asociados a temores y tabúes como resultado de experiencias personales que dejaron huella, situación que debe también ser reconocida en procesos de educación sexual, que atiendan estos miedos y actitudes que se mantienen no solo en algunos educadores, sino en la sociedad en general.

A episodios que quizá lo marcan a uno y que no quisiera repetir, por eso desde el miedo soy como obsesiva, como exageradamente protectora con mi hija, pero tengo miedo de abordar con mi hija situaciones relacionadas con este tema (docente Jazmín)

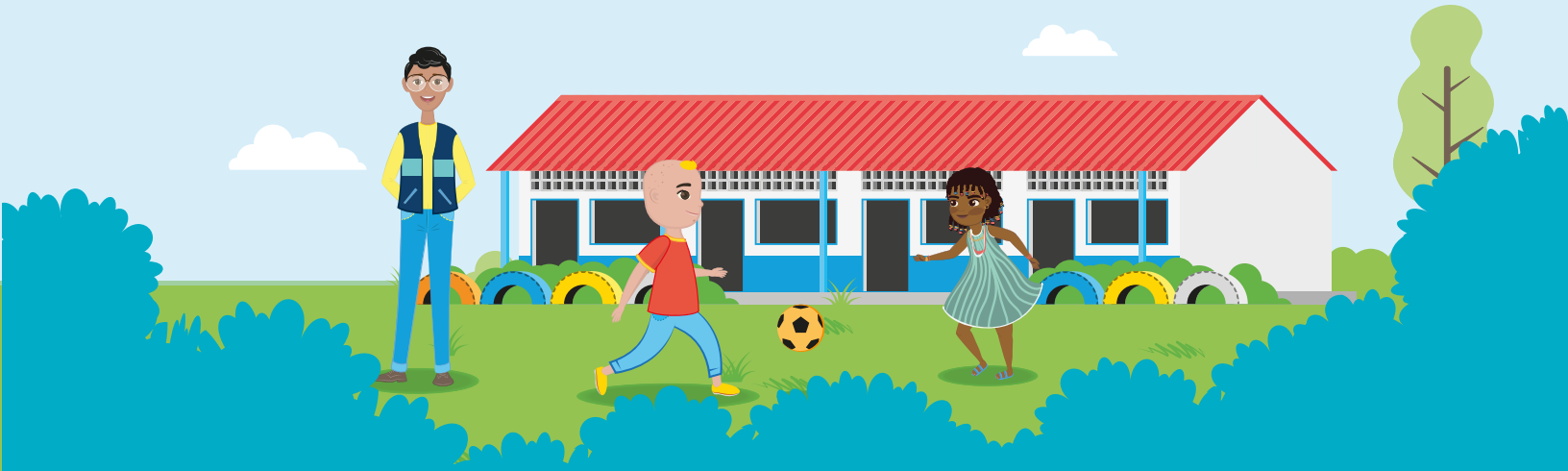
También es fundamental seguir problematizando, reflexionando y transformando miradas desde las cuales se perpetúan los roles estereotipados de género como algo natural en la vida cotidiana. Y es ante todo porque, **si bien hay unas luchas mayores alrededor del rompimiento del estigma del género y los roles que allí subyacen, es en el día a día donde se siguen legitimando y naturalizando actividades que encierran el ser hombre y mujer.**

Me doy cuenta, ahora que estamos más tiempo en el hogar, cómo ellos desempeñan unos roles. El hecho de cocinar siempre lo hace la niña y cómo la niña le lleva el plato al niño. Ahí se ven esos roles que ocupa cada uno sin necesidad de decirle tú debes hacer esto o esto. Y me pasa con mi señora, por ejemplo, cuando yo le colaboro con la loza y ella me critica el que yo deje desorden en el piso, por ejemplo que quede agua. Entonces le digo yo, "pero es que yo no tengo la habilidad que tienes tú, no tengo las habilidades que tienes tú para hacer las cosas, yo soy hombre [...] entiende que tú eres más hábil que yo en esto" (docente Yeiner).

Si bien pareciera que existe una actitud reflexiva por parte del docente frente a la cotidianidad, hay una abierta naturalización de roles, un señalamiento de características, capacidades y habilidades que son asignadas "naturalmente" a la mujer y al hombre. En esa medida, actitudes y posiciones sobre lo que sucede en el hogar se promueven o normalizan en escenarios como lo escolares o sociales, lo que es altamente problemático, pues eso que subjetivamente se acepta y valida, se reproduce en los escenarios de interacción de los seres humanos.

En suma, la familia ha sido y es un escenario y un actor significativo en el ejercicio formativo de la sexualidad. Sus miembros son herederos de mensajes culturales y sociales que están cargados de dudas, inquietudes, tabúes y silencios; pero, a su vez, son esos mismos actores que desde su actualidad y realidad ejercen nuevas y diversas formas de comprensión de la sexualidad y los temas que de allí se derivan. Es así como pensar en una educación sexual integral pasa por hacer de la familia un público con protagonismo desde el cual se movilicen reflexiones, actitudes y prácticas libres y que promuevan la autonomía alrededor de la sexualidad.





1.3 CONCEPCIONES Y SABERES

Los aprendizajes y conocimientos en relación con la sexualidad permean las diferentes etapas y experiencias de la vida de las personas. Si bien acercarse a las concepciones de la educación sexual no corresponde solamente a la escuela, sí se espera que sea el escenario donde niños y niñas empiecen a descubrir y comprender la sexualidad como una dimensión humana; donde se les faciliten los recursos cognitivos, emocionales y relacionales para vivir una niñez digna y feliz; donde logren reconocer y experimentar su cuerpo como el mejor sitio para vivir; donde aprendan a relacionarse de manera respetuosa y confiable; donde comprendan que la sexualidad en los seres humanos genera bienestar y placer; y donde aprendan a tomar las mejores decisiones, de manera responsable y segura. (Félix y Susana, 2020, p. 21).

Hacer posible este objetivo implica pensar distintas estrategias para fortalecer los saberes y prácticas de los agentes educativos que dinamicen la enseñanza de la sexualidad. Es así que un pertinente frente de trabajo para tal fin se relaciona con los procesos formativos que se deben dar, continuar o potenciar en los niveles de educación superior, tanto en pregrado como en posgrado. En particular en las áreas de formación de las ciencias humanas, como la pedagogía, pues implica que estos jóvenes y adultos que inician la formación docente:

> ***... al llegar a las instituciones formadoras, han adquirido determinados conocimientos, concepciones, actitudes, valores y formas de comportamiento en el ámbito de la sexualidad, construidos a partir de sus experiencias vitales en un contexto socioeconómico y cultural, marcado por las influencias de la familia, la escuela, la comunidad, los grupos de pares y otros agentes socializadores (Castellanos, 2021, p. 10).***

La labor de los contextos universitarios es incluir dentro de las mallas curriculares espacios para la educación sexual, dado que los jóvenes que inician el proceso de formación docente, y teniendo presente las limitaciones de la escuela al abordar la temática, llegan a la educación superior con la necesidad de hablar, aprender y compartir saberes y nociones sobre la sexualidad. Por ello es importante que desde la formación docente inicial se contemplen escenarios donde este se convierta en un aspecto central.

> ***[Es] prioritario el trabajo educativo desde lo personal/subjetivo y lo relacional, de modo que el estudiantado cuente con espacios apropiados para reflexionar críticamente acerca de su propia sexualidad, transformar actitudes prejuiciadas y cambiar comportamientos y formas de relacionamiento, con énfasis en los derechos humanos y los DSR, la igualdad de género, el respeto de la diversidad sexual y la interculturalidad (Castellanos, 2021, p. 10).***



De este modo, la formación universitaria permite espacios de aprendizaje y conversación alrededor de la sexualidad desde las diferentes clases y de intercambio de experiencias entre pares, que permitan comprensiones de la naturalidad de la sexualidad como parte de la vida. Según la experiencia de algunos docentes, los silencios que estaban presentes en la escuela se desvanecen en algunos escenarios de educación superior:

> ***... afortunadamente en la universidad uno empieza a ver otros espacios, otras aperturas, empieza uno a compartir con personas y a darse cuenta de que es un tema que hay que tratarlo y que es parte de nuestra vida (docente Clemencia).***

Esta apertura permite abordar temas que estuvieron ocultos durante mucho tiempo, hablar de los miedos y reconfigurarlos. Sin embargo, esta apertura a la sexualidad depende del ambiente y del carácter de la universidad, pues de nuevo la mirada religiosa tiene gran impacto sobre lo que se dice:

> ***... las líneas de formación en las que yo estuve, pues, el tema de lo sexual era más relacionado con lo moral, entonces digamos que más censura se presentó (docente Omar).***

En otros espacios, donde quizá el poder y control acerca de lo vivido y dicho es menor o no visible, se da la posibilidad de explorar y tener otro tipo de experiencias y miradas que aportan a la construcción de las subjetividades de docentes en formación. Se reconoce en las experiencias las prohibiciones que se vivían en la escuela y la apertura que permite los escenarios de educación superior:

> ***Una de las primeras conferencias que nos hicieron fue acerca de la reproducción, de los métodos anticonceptivos, y ese día nos regalaron el paquete de los condones y todo, pues porque ellos saben que muchos entran y se enloquecen [...] porque están muy cohibidos y llegan a una libertad (docente Clemencia).***

Para Castellanos (2021) las temáticas de educación integral en sexualidad en la formación docente inicial se desarrollan básicamente a partir de las tres dimensiones fundamentales del currículo (académica, laboral e investigativa) que ofrecen amplias posibilidades (p. 10). Desde lo académico, implica abordar la psicología evolutiva, la pedagogía, retomando los estándares técnicos internacionales, la didáctica y diseño curricular, además de formación especializada y didácticas particulares; en lo laboral, trabaja en las primeras prácticas docentes y el acercamiento a las realidades de la educación; y, finalmente, en lo investigativo se da como un escenario para conocer y comprender críticamente los contextos educativos.

Dentro de las mallas curriculares estos contenidos se pueden encontrar de manera transversal, por medio de asignaturas, talleres, programas extracurriculares o campañas dentro de los espacios universitarios. De esta manera, se resalta la importancia de que dentro de la estructura académica en la formación de pregrado, se hable de asuntos asociados a la

sexualidad como el cuerpo, la cultura, los tabúes, la diversidad, pues, según el docente Martín, esto permite:

> ***Una integración total de esto, cuando, pues, en psicología vemos psicosexología, más o menos sobre séptimo, octavo semestre y uno comienza ya a darse cuenta de que la sexualidad tiene un componente cultural muy grande en donde la sexualidad no es una, ¡la sexualidad son muchas!***

Estos abordajes aportan a la construcción de subjetividades de los docentes en formación. De acuerdo con González, Lavigne y Peso (2018) los docentes son seres sexuados atravesados por la historia y la cultura, que influyen en la forma como aprenden, entienden y enseñan la sexualidad. El transitar por los escenarios universitarios permite comprensiones y relacionamientos más libres en comparación con la escuela, pues se entiende de algún modo que son temas adecuados y acordes para hablar en la adultez, sin romper con la "inocencia" que se presume puede ser alterada durante la niñez. Cabe mencionar que la apertura a la sexualidad depende del área del conocimiento pedagógico del que se hace parte:

> ***En el área que yo escogí, que era biología, teníamos que saber muchas cosas acerca del cuerpo humano y entonces aprendí esas cosas desde una visión más abierta (docente Silvia).***

No obstante, **el abordaje de la sexualidad va más allá de las mallas curriculares de las carreras universitarias, involucra también las experiencias y vivencias vinculadas a la adultez, a la libertad y la exploración del relacionamiento consigo mismo y los otros**. Alrededor de la sexualidad se da la posibilidad de compartir con personas de diferentes intereses, posturas o decisiones de vida.

> ***Me formé con personas también abiertas y soy muy, muy cercana a personas, digamos, con otra orientación sexual y eso para mí ha sido fundamental y es no verlos desde esa particularidad porque digamos que eso es lo que nos hace distintos, pero no tengo porqué hacer énfasis en eso, sino en el vernos como seres humanos (docente Sofía).***

La diversidad en la escuela, al igual que otros componentes de la sexualidad, son limitados, por ser la escuela un espacio heteronormativo que reproduce una mirada binaria. Morgade (2006), Platero (2010) y Elizalde (2009) lo señalan al referir "que las instituciones educativas promueven pedagogías normalizadoras del género y la sexualidad en la medida que se visualiza a un adolescente o joven" (citado por Sempol, 2021, p. 2), situación que pareciese se rompe en la universidad, pues en ocasiones las dinámicas de la educación superior permiten comprender que la diversidad pasa por la elección de la orientación sexual y la identidad de género, así como diferentes expresiones.

> ***Allá también uno veía otras tendencias, en la universidad uno veía a los chinos que se cogían de la mano o dos chinas, entonces uno ya abría el panorama (docente Silvia).***

Además de estos elementos, hablar de diversidad es identificar diferencias físicas, cognitivas y emocionales, reconociendo, por ejemplo, en la discapacidad una forma disímil en la que sigue siendo un ser sexuado aportando a una de las finalidades de la educación en sexualidad que tiene que ver con "facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permitan evitar e intervenir sobre las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección" (Félix y Susana, 2020, p. 24). Así lo deja ver la docente Yessica:

> ***Desde ahí empecé a entender todo lo que tiene que ver con la discapacidad, todo lo que tiene que ver con que somos diferentes, que hay mil maneras de hacer las cosas, entonces a mí eso sí me amplió mucho la visión de vida, no solo profesional sino personal.***

Las experiencias a lo largo de la vida –incluida la adultez– tienen gran influencia en la construcción de la subjetividad y, con ella, de la sexualidad, pues se construye desde los intereses, gustos y afinidades, además de las vivencias en los círculos de amigos,

escenarios escolares, espacios universitarios y ambientes laborales. **Es a partir de estas experiencias individuales y colectivas que se van construyendo las comprensiones acerca de la sexualidad, donde se reconoce como un fenómeno que está presente en todo lo que el ser humano es y hace en el mundo.**

En esa línea, estas experiencias que se dan desde lo individual y lo colectivo son las que permiten identificar ideas previas, comprensiones y curiosidades acerca de la sexualidad. Por lo que a dichas experiencias se les designa un gran valor dado que en la "época sin internet, los aprendizajes uno los obtenía intercambiando experiencias con los amigos de barrio, igualmente inexpertos como uno o aún más" (docente Martín). Es así como se hace valiosa la presencia de los pares en esa construcción subjetiva de la comprensión de la sexualidad, así como su desarrollo y ejercicio.

Cuando fue nuestro primer periodo, entre todas nos apoyamos, también nos explicamos qué era lo que estaba pasando. Estos lazos de confianza, si bien eran resultado de una actitud empática sobre el otro, siempre estaba dada en función de que fueran situaciones vividas por personas del mismo género. Los temas a nivel sexual eran muy abiertos en el sentido de que entre mujeres no había esa pena o ese rubor, se hablaban de los temas porque los chicos no estaban a nuestro alrededor (docente Judith).



Teniendo en cuenta estas situaciones que se dieron en la infancia y adolescencia pero que pueden estar presentes aún en la adultez, aspectos asociados a la sexualidad tales como el desarrollo, la identidad, los roles de género, la orientación sexual, las conductas de riesgo y su prevención son elementos que deben ser trabajados dentro de la formación inicial docente desde una perspectiva integral, dado que aporta a la construcción y significación de las subjetividades.

Lo anterior, con el interés de potenciar las competencias y compromiso para que en el ejercicio pedagógico "demuestren interés en transmitir estos contenidos curriculares, se sientan confortables al hablar de sexualidad, sean capaces de comunicarse con el estudiantado y tengan los conocimientos y habilidades para utilizar metodologías activas y participativas de enseñanza y de aprendizaje" (Sempol, 2021, p. 4).

Tener presentes estos elementos y llevarlos a escenarios prácticos implica reflexionar sobre las construcciones subjetivas que tiene el educador. La forma como abordan la sexualidad da cuenta de su subjetividad, historia, vivencias y experiencias, las cuales inciden en sus juicios sobre lo que está bien o mal, lo que socialmente es aceptado o señalado, las formas de ver y validar la diversidad, la expresión de opiniones, etc. Estas expresiones y miradas están presentes en los discursos que reciben niños y niñas que, en ocasiones, perpetúan los miedos, tabúes y creencias culturales en relación con la sexualidad.

En esa lógica es indispensable que los educadores entiendan que la educación integral de la sexualidad no es opcional, sino que ocurre aunque no se hable del tema: a través de gestos, silencios, comentarios alrededor del cuerpo de los niños y niñas. Por tanto, es crucial la revisión de conocimientos, actitudes, creencias y valores frente a la sexualidad y sus expresiones, para que de esta manera se pueda acompañar a los estudiantes de forma más efectiva y afectiva (Félix y Susana, 2020, p. 29).

En conclusión, las concepciones y saberes que construyen los docentes están relacionados, además de sus experiencias y vivencias particulares en las distintas etapas de su vida, con la información brindada en diferentes escenarios educativos como familia, escuela y universidad.



Los ambientes de formación superior se caracterizan por tener escenarios intencionados para abordar la educación integral en sexualidad, lo que sumado a la autonomía en la toma de decisiones, vivencias y compartir de experiencias, permite el acceso a mayores conocimientos frente a las diversas expresiones de la sexualidad.

Por lo anterior, es importante que los docentes puedan recibir una formación y actualización permanente que también propicie la revisión de creencias, actitudes y conocimientos que han incidido en la construcción de su subjetividad y que influyen de manera directa en lo que se enseña y se dice a niños y niñas acerca de la sexualidad.

1.4 PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD

Un consenso de los participantes es que en su infancia y adolescencia, la enseñanza de la educación sexual tuvo un abordaje diferente desde los escenarios educativos, de acuerdo con el carácter del mismo: religioso, laico, público, privado, etc.; sin embargo, en todos predominó una mirada moral y biológica.

> ***Yo estudié con monjas mucho tiempo; bueno, de primaria a bachillerato, y fue mezclado maestras monjas y maestros clásicos y muy poco, limitaban la parte sexual era comportamiento y salud (docente Clara).***

La educación sexual dentro del escenario escolar ha tenido distintos tránsitos dentro del siglo pasado, destacándose entre ellos el abordaje que se le daba desde la biología y, particularmente, desde la cátedra de comportamiento y salud que, a partir de los setenta, abordaba los problemas en los jóvenes (Tiusaba, 2017, pp. 88, 89). Bajo estas dos cátedras, la enseñanza de la sexualidad tendió a darle mayor protagonismo al cuerpo pero enfocándose en los asuntos anatómicos y biológicos.

Así, el cuerpo es abordado como un sistema que tiene diferentes partes y funciones. Elementos que si bien son necesarios, no abarcan la integralidad de la sexualidad, generando distancia entre el contenido y las necesidades contextuales e internas de los estudiantes.

> ***... la biología era la materia donde estaban hablando de los órganos del cuerpo pero era la materia en sí y uno era acá, solo, era otra cosa. No había como ese vínculo, esa parte significativa entre ese aprendizaje que te estaban enseñando y tus vivencias (docente Clara).***

En esa misma línea, las asignaturas o cátedras mencionadas, al tener el cuerpo como principal eje temático de la educación sexual, retomaban su cuidado a partir de hábitos y rutinas de higiene. Muchas veces se hablaba de estas temáticas dentro del área de biología, sin que se vincularan directamente como asuntos asociados a la sexualidad.

> ***... había una materia que se llamaba comportamiento y salud [...] era más que todo sobre la higiene del cuerpo, del cuidado (docente Helen).***

Además, la enseñanza de la sexualidad desde los primeros años fue pensada desde la lógica de la división sexual binaria. Desde la herencia salubrista, higienista y moral heredada del catolicismo, los contenidos fuera de los elementos biológicos y anatómicos eran abordados diferenciadamente entre hombres y mujeres. Un ejemplo de ello es la mirada alrededor de la menstruación en tanto cuestión exclusiva de las niñas, que hacía parte de su intimidad, pudor y aseo.

> ***... cuando me llegaba el periodo era como mi trauma porque era el miedo a que me manchara, a dejar el puesto manchado, que la falda, etc. (docente Nidia).***

La menstruación se convertía en una situación oculta, sumado a que la escasa información impartida desde la escuela se reforzaba con los silencios en las familias.

> ***... yo me desarrollé a los doce años y yo descubrí que me desarrollé, pero mi mamá tampoco había hablado de eso y en el colegio mucho menos (docente Silvia).***



Estas ausencias en familias, docentes y escuela limitan las comprensiones de la sexualidad. En la escuela se encarga al área de orientación para hablar de estos temas y acompañar a las niñas con la aparición de la menstruación, reforzando divisiones en los temas según el sexo biológico. De este modo, se insistía en ver la menstruación como un hecho biológico que debía ser disimulado, escondido y silenciado (Kohen & Meinardi, 2015, p. 180), que derivaban en la fragmentación de la información y fomentaban los miedos y tabúes alrededor de la sexualidad.

> ***... nos llevaban a otra parte y nos explicaban allá y salía uno con el paquetico de toallas y uno escondía el paquetico debajo del saco porque le daba pena que los niños vieran eso, o sea, creo que se tornaba hasta en un trauma (docente Nidia).***

Permanecía un mensaje reducido y descontextualizado respecto a este tema, pues de acuerdo con Rohatsch, se seguía entendiendo la menstruación:

> ***Como un evento puramente fisiológico que les sucede a las mujeres, que señala el inicio y el fin de la vida fértil que puede ser dolorosa, que provoca cambios físicos y emocionales. Este mensaje, ampliamente extendido y reproducido incluso por la institución escolar, tiene su contraparte en un discurso cultural que señala a la menstruación como un fenómeno íntimo que debe permanecer oculto, contenido y silenciado (2015, p. 2).***

Pareciera con esto que se descargaba una mirada negativa sobre la menstruación. La publicidad, los mitos, las creencias populares, las costumbres, los productos que usan las mujeres y las historias que circulan influyen considerablemente en la manera en que se vive la menstruación, vivencia que está atravesada por el tabú, la vergüenza y una carga de significados negativos (Cf. Kohen & Meinardi, 2015, p. 181).

Esta situación demuestra cómo el abordaje del cuerpo y de asuntos como la menstruación se queda corto y encasillado en una perspectiva biomédica desde la cual se educa a niños y niñas en la escuela y la familia. Aspecto que debe ser trascendido desde una educación sexual con perspectiva integral desde la cual no solo se transmiten unos contenidos biológicos y fisiológicos, sino que trasciende a otras esferas del ser humano, igualmente significativas, que atienden a la historia cultural y social que lo rodea. Demanda que, como ya lo decía la docente Clara, genere un vínculo entre el aprendizaje y las realidades de los estudiantes, puesto que ha sido muy poco lo que se ha abordado frente a cómo las personas piensan, sienten y significan, por ejemplo, la menstruación. Por esta razón es apropiado revisar los discursos y significados asociados a esta en la sociedad, para aportar a repensar su enseñanza (Cf. Kohen & Meinardi, 2015, p. 180).

Pero esto no era todo. **El mensaje que se dejaba en el ejercicio de la enseñanza cívica de las niñas promovía la legitimación de roles de género y estereotipos de mujeres socialmente exitosas.** En las instituciones educativas abordaban una preparación en particular dirigida a niñas para asumir el cuidado de otras personas:

> ***Nos dieron clases de poder y cultura, de cuidar a los niños, de cómo bañarlo, de hacer tejiditos de patines; pero nunca nos dieron una clase para explicarnos a nosotros cuál era la función de los testículos, cuáles eran las funciones del aparato reproductor masculino o femenino (docente Constanza)***

En estas características educativas alrededor de la sexualidad predominan orientaciones estereotipadas para hombres y mujeres sobre los roles por desempeñar, la relación con su entorno, consigo mismo y su cuerpo, promoviendo silencios y juicios morales frente al desarrollo natural del ser humano, que derivan en mitos, tabúes, desinformación y distanciamiento sobre la misma sexualidad.

> ***Al haber sido formado en una institución de educadores religiosos ¡ahí fue donde generaron el tabú! Entonces, para mí era muy normal hablar de sexualidad, era muy... o sea, yo no le ponía misterio; sin embargo, a maestros y compañeros sí les costaba mucho (docente Omar).***

Ejemplo de esto es la masturbación, que es vista y considerada como pecado en contextos educativos religiosos o privados:

... donde la única instrucción que nos dio el padre es que la masturbación es pecado y es todo lo que yo recibí en el colegio estando en once. Fue todo lo que nos comentaron (docente Martín).

De este modo, la educación sexual se convertía en una forma de regular y reproducir el statu quo, pues con ella se pretendió mantener las representaciones sociales tradicionales acerca del género, el amor y las relaciones sexuales (Moncayo-Quevedo, 2017, p. 23).

Los procesos educativos relacionados con la sexualidad son parte de la forma como se configuran la subjetividad de las personas y las formas de relacionamiento: lo que se calla, lo que se dice y la forma en que se dice deja huellas cognitivas, emocionales y comportamentales, desde las cuales hombres y mujeres comprenden la sexualidad. Entonces, cuando la escuela considera que hay asuntos que no se deben conversar, que van en contravía de la moral y, por ende, determina qué es lo correcto e incorrecto, está incidiendo claramente en la subjetividad:

... este tipo de formación marcó la diferencia entre lo que personalmente, en el transcurso de mi crecimiento, fui considerando como lo correcto o lo indebido a la hora del manejo de la sexualidad (docente Omar).

Este tipo de abordajes se mantenían a lo largo del proceso escolar. Es así que, durante la adolescencia y en bachillerato se mantenían los mismos silencios que en los primeros años:

Yo llegué a décimo y nunca nos habían hablado nada de sexualidad, nada. Sí había noviecitos y todo eso, pero eran cosas todavía muy sanas (docente Silvia).

Esta precisión sobre lo "sano" de los noviazgos se refiere a cómo estos se alejaban de lo sexual, entendido y reducido en ese contexto a lo coital y genital, huella educativa que tenía un doble juego: ser producto y seguir produciendo tabúes, silencios, confusiones y actitudes respecto a la sexualidad.

No obstante, y en excepciones a las reglas sociales, culturales y educativas imperantes, emergen iniciativas particulares de algunos educadores con otras formas de comprensión y abordaje de la sexualidad. Aparecen iniciativas divergentes que desde un lenguaje más cercano, directo, abierto y didáctico (pero manteniéndose en los discursos de prevención), procuraban trabajar asuntos como las enfermedades de transmisión sexual y el embarazo a temprana edad:

[La profesora] era una mujer para esa época muy liberal, por así decirlo. Ella nos decía "porque yo no le voy a decir que no lo hagan, ni más faltaba, yo solo les quiero decir cuídense y por lo menos disfrútenlo porque si quedan embarazadas haciéndolo detrás de una puerta...". Entonces en medio de todo era muy jocosa la cosa; pero en ese momento solo se quedaba en eso, como la sexualidad y salud, más allá de eso no (docente Yessica)



Habría que preguntarse qué tanta recepción tendría este tipo de divergencia pedagógica respecto a la sexualidad, no solo entre los estudiantes, sino entre los pares docentes y las familias. **No es de extrañar que por las características educativas de las décadas de los setenta, ochenta y noventa, la presión cultural y social tendiera a atacar y restringir los discursos y las prácticas que cuestionaban la legitimidad de la institucionalidad en temas tan sensibles como la sexualidad, atendiendo a esa mirada biomédica, higienista y moralista que imperaba para ese momento.** Hablar de sexualidad estaba directamente relacionado con prevenir el inicio de las relaciones sexuales y evitar el embarazo temprano o la transmisión de infecciones, particularmente entre niñas y mujeres adolescentes, desligando la responsabilidad y actuación de niños y hombres adolescentes.

No obstante, la necesidad de abordar la sexualidad en los escenarios educativos generó que este tema transitara de la esfera privada a la pública, pues fueron más frecuentes las iniciativas orientadas a evitar los embarazos a temprana edad, a prevenir las infecciones de transmisión sexual, al uso de anticonceptivos y, en general, a la sana vivencia de la sexualidad (Moncayo-Quevedo, 2017, p. 26). Si bien se mantiene una perspectiva médica y biologicista, comienzan a hacerse más frecuentes conversaciones y acciones educativas:



Ya en grado once empezaron a hablar de los métodos anticonceptivos, entonces ahí era hasta donde ahora llegábamos a conocer algo de eso y a ver cómo era esa cuestión de las relaciones sexuales (docente Silvia).

... ellos eran claros, eran claros en expresarnos las cosas como eran y nos enseñaban que un embarazo o la gestación se producía por la unión del espermatozoide; todas esas cosas nos las decían (docente Jazmín).

Lo que por mucho tiempo fue campo de curiosidad y conversaciones ocultas y disimuladas desde la experiencia entre pares y compañeros, empezaba a ser trabajado por parte de los docentes:

En este tránsito, se hace presente la intervención de diferentes entidades externas, pues se considera que son especialistas y abordan de mejor manera la sexualidad.

Las entidades externas, comúnmente relacionadas con la salud, hacen presencia a través de talleres, conversatorios y actividades que permitieron enviar el mensaje a la mayor cantidad de estudiantes posible. Si bien esto ayudó al abordaje de asuntos asociados a la sexualidad desde voces autorizadas, presentaba el riesgo de hacer perder autoridad a los docentes, pues se daba como supuesto que la educación sexual trata temas que solo dominan aquellos que poseen experticias particulares (Morgade, et. al., op. cit., Villa, 2009, en Zemaitis, 2016, p. 28).

> ***... fue una clase de Profamilia porque una niña de once quedó en embarazo, ento ces ese era el tema que las niñas que quedaban en embarazo en el colegio [...] fue en ese momento en que llegó Profamilia a darnos una clase de anticoncepción (docente Judith).***

A pesar de esto, entidades como Profamilia y **algunos hospitales realizaban encuentros en los que se dialogaba acerca de métodos anticonceptivos, tema que convocaba como público principal a niñas y adolescentes mujeres, por ser ellas las que enfrentan dificultades como la desescolarización y los juicios morales alrededor de cómo el embarazo limita la realización en la vida, estigmatizándolas e invisibilizando la responsabilidad de los hombres en estos asuntos.**

Esta visión negativa del embarazo conduce a que las mujeres le teman e incluso lo pospongan a lo largo de su vida. Aspecto que en los intereses de la prevención sería un resultado positivo; sin embargo, las estrategias desde las cuales se ejerce este aplazamiento ocasionalmente traen tensiones internas y sensaciones de culpa en las mujeres. Como ejemplo, la docente Yessica cuenta: "Ahora tengo una situación bien delicada de fertilidad, donde digo ¡ay juemadre! no lo hice antes y ya cuando lo quise está como embolatado el asunto". Esto da cuenta de cómo las formas en que se aborda la sexualidad y los mensajes alrededor del embarazo inciden en la construcción de las subjetividades, manteniendo a lo largo de la vida comprensiones y prácticas sociales y morales sobre estos asuntos, sobre la mujer y su vínculo con la maternidad:

> ***A uno le cala que también "¡ay me puse a estudiar, me la pasé trabajando!" y entonces mire, y la angustia y la gente, "que la va a dejar el tren y terrible", "y para qué trabajas tanto" y bueno todo ese tipo de comentarios que uno internamente sabe el por qué se dan y ya (docente Yessica).***

Es así que el concepto de cuidado en el que se educaba con mayor insistencia estaba atado a la prevención, a cuidarse de los riesgos que traía consigo el ejercicio de la sexualidad, especialmente desde su perspectiva coital y reproductiva que, en muchos casos, se alejaba de otros aspectos de interés y necesidad del estudiantado. **Comienzan a aparecer algunas iniciativas por parte de los docentes que ubicaban los temas del cuidado por fuera de la frontera de la prevención, la higiene y el riesgo, poniéndolos en un terreno más reflexivo sobre lo que pasa en el interior de las personas. De esta manera apareció un discurso de la sexualidad relacionado con el autocuidado y la autoestima, elementos altamente significativos, pues permitían a las iniciativas de educación sexual un anclaje mucho más integral en su decir y hacer:**

> ***... nos hablaban del autocuidado, del auto concepto, de qué imagen tengo de mí misma, de la autoestima, de cómo le transmito a los demás esa seguridad, ese amor propio (docente Jazmín).***



Posicionar el cuidado y autocuidado como factores que inciden en un desarrollo y ejercicio de la sexualidad mucho más reflexivo y como elemento clave en la educación integral de la sexualidad, permite aprender diferentes formas de atender las necesidades propias y colectivas, evitando atentar o poner en riesgo la integridad (Félix y Susana, 2020, p. 28). Trascender lo biomédico, reproductivo y moral, para atender aquellos aspectos de orden psicoemocional de las personas, abona significativamente en comprender que la sexualidad atraviesa al ser humano en su totalidad y que juega un papel importante en las formas como se relaciona y convive armoniosamente con otros y otras:

> ***Por ello, educar en sexualidad desde un enfoque de cuidado y autocuidado apunta a fortalecer estilos de vida y dinámicas relacionales en las que primen los derechos de cada persona y se conviva sanamente, lo que lleva necesariamente a pensar en el desarrollo de actitudes y habilidades que apunten al bienestar propio y al relacionamiento asertivo y respetuoso con los otros (Félix y Susana, 2020, p. 28).***

Traer a la reflexión sobre sexualidad el relacionamiento con los demás es dirigir la mirada hacia los procesos de convivencia; además, conocer los escenarios desde los cuales interactúan los seres humanos ayuda a identificar las formas de encuentro, desencuentro y tensiones que se dan en esta relación.

Por ello, **educar en sexualidad en escenarios escolares implica abordar las diferentes formas de violencia y vulneración a las que se está expuesto como una oportunidad para fortalecer los conocimientos sobre sí mismo y con relación al cuerpo, dotando de herramientas suficientes para afrontar situaciones de vulneración de derechos,** según se requiera.

> ***Más grande siento que el tema de violencias en cuanto a género, violencia sexual, pues, digamos que estaban muy cercanos, por una situación bastante cercana a mí de abuso sexual; y es un tema bien complejo y entiendo por qué muchas mujeres no denuncian, por el trámite, el juzgar y la revictimizació (docente Sofía).***

Estas temáticas deben ser abordadas desde el cuidado del cuerpo. Al ser asuntos sensibles, es necesario y pertinente retomarlos con toda la comunidad educativa de manera permanente, reconocer situaciones de riesgo, además de identificar personas y escenarios de protección y los roles que, en ese sentido, deben asumir la escuela, la familia y la sociedad en general. Fortalecer el vínculo entre estas instituciones permite que se consoliden como ambientes protectores y den el lugar correspondiente a todas las historias que emergen cotidianamente y que, en definitiva, configuran la forma como subjetivamente se comprende, explora y vive la sexualidad.



1.4.1 EXPLORACIÓN DE LA SEXUALIDAD

La exploración de la sexualidad se asume como la posibilidad de vivir diferentes situaciones en las distintas etapas de la vida. En palabras de la docente Astrid, esta exploración debe promover "la experiencia de vivir la sexualidad en libertad de ser". Es un llamado a la toma de decisiones, a la conciencia, a la responsabilidad, a la tranquilidad de hablar y experimentar asuntos que fueron silenciados durante la niñez y la adolescencia.

Esta experimentación, afirman los docentes, antes de ser genital se asocia a una serie de vivencias sociales y relacionales con los pares. Situaciones que, según refieren, permitían identificar gustos, intereses o situaciones que generaban incomodidad y que dan cuenta de la información recibida y apropiada durante los años del proceso escolar.

No obstante, siempre ha existido un interés marcado hacia lo coital como aspecto propio de la sexualidad, además del placer que este produce. Muchas de las reflexiones al respecto se han enfocado en cómo prevenir el embarazo o las enfermedades de transmisión sexual, temas que se anclaban a la mirada de prevención inculcada en la escuela, que enfatiza una mirada particular sobre la mujer y que se hacen presentes en situaciones del cotidiano. En una circunstancia familiar la docente Zulma lo deja ver:

> ***En la maleta de viaje le encontré unos condones, entonces yo le dije "¿y esto?" [...] Igual yo lo que le dije fue que yo sé que él la quiere [a la novia], que cuando uno quiere una persona realmente, cuando uno le interesa esa persona, uno vela por el bienestar de ella; "entonces cuídate, que sea una experiencia que disfruten los dos, que sea muy concertada y, obviamente, respétala". Yo siempre les insisto que la respeten, que entienda que, de una u otra manera –y se lo hacía ver en el caso de él–, que las que asumen la responsabilidad después son las mujeres, como que las que cargan con el embarazo son las mujeres y él lo sabe por mi experiencia personal.***

Con esto, los docentes exponen la importancia de insistir en que el hombre también tiene un lugar y responsabilidad dentro de lo que se ha estereotipado como asuntos exclusivos de las mujeres. Sin embargo, otro asunto que los educadores resaltan tiene que ver con los estereotipos corporales legitimados socialmente de acuerdo con el sexo biológico:

> ***... el simbolismo, por ejemplo, de lo que es la mujer y de lo que es el hombre ¿sí me entiendes? Para mí es difícil entender que todavía las mujeres somos un símbolo reflejado más desde lo corporal y no desde la esencia como mujer, lo he tenido que enfrentar y lo he tenido que vivir (docente Astrid).***

Este tejido de subjetividades confluye en la adultez, pero responde a construcciones que se hacen desde la infancia, que abarcan comprensiones frente a lo esperado y donde se establecen tensiones entre las personas:

Aprendí varios tipos de cosas, algunas cosas no me gustaban, no me gustaron y creo que no me van a gustar. He tenido contacto con profes, con colegas míos y tienen una lectura muy diferente a tal vez cómo se ve una mujer, yo soy de esos hombres que no me gusta que me envíen cadenas, ni pornografía, ni absolutamente nada de eso, porque actualmente eso lo volvieron normal, para mí, para la edad que tengo –yo tengo 37 años– y eso me parece algo muy grotesco y me parece grave [...] He alejado muchas personas y mucha gente por ese tipo de cosas o en el momento cuando se está conversando bajo un trago una cerveza y vienen exclamaciones digamos peyorativas frente a lo que representa el otro o el mismo género también (docente Manuel).

Estas posturas, dicen los educadores, tienden a generar cierto tipo de señalamiento cuando no se está de acuerdo con actitudes y prácticas que violentan al otro. Es así como permanentemente se deben contrarrestar desde la cotidianidad, por ejemplo, desaprobando frases o refranes de la cultura que resultan ofensivos o violentos y desde ese relacionamiento que se considera sano ir creando miradas y concepciones en relación con la sexualidad.



1.5 | CUERPO

La sexualidad como dimensión constitutiva del ser humano está presente a lo largo de toda la vida y tiene que ver con el autoconocimiento, los intereses, los gustos, los lazos afectivos, el relacionamiento, la diversidad, los derechos, el cuidado, la salud y el cuerpo. Este último, en el imaginario social, es la representación de la sexualidad, "es el primer territorio constituido por características biológicas y sociales que dan marco al ámbito de la sexualidad y a la necesidad de potenciar el cuidado y el autocuidado en el ámbito del ejercicio de los derechos" (Félix y Susana, 2020, p. 22). El cuerpo va más allá del campo biológico y médico, "es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en 'estado natural'; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales" (Scharagrodsky, 2007, p. 2).

Así, el cuerpo es un terreno en disputa donde confluyen los sistemas simbólicos con relación al sexo, al género, la orientación sexual, las creencias y expresiones, el control y el poder. Los imaginarios sociales tradicionales que recaen sobre él parten de la diferenciación entre hombres y mujeres, que produce una idea absoluta de binarismo sexual y corporal. Además, **histórica y socialmente se tiene la idea de que durante la niñez, el cuerpo es un territorio asexual que no se tiene en cuenta y solo se contempla como un objeto por dominar y moldear para que aprenda y reproduzca comportamientos socialmente aceptados.**

Las prácticas de disciplina y control moldean el cuerpo para hacerlo más preciso y más acorde a las construcciones sexo-sociales de género. De esta forma se controla el cuerpo de la niña para que sea tranquilo, ocupe menor espacio y sea silencioso; mientras que el cuerpo del niño se educa para que sea fuerte, capaz, veloz, atlético y con poder físico. Esta disciplina corporal se enseña desde la familia y con mayor intención desde las prácticas y discursos escolares. Ejemplo de ello son los deportes permitidos o enseñados a niños y la diferencia que hay para las niñas, o las posturas, conductas, destrezas y habilidades físicas que se validan en relación con unas y otros.

En la adolescencia, el cuerpo empieza a ser un asunto protagonista e inicia un vínculo más explícito con la sexualidad a partir de los cambios corporales que empiezan a ocurrir. Particularmente en las niñas se entiende que el "despertar sexual" inicia con la aparición de los senos, la ampliación de las caderas, los cambios hormonales y la menarquia; no obstante, estos temas se mantienen bajo silencio y reserva en los entornos familiares y escolares:

> ***Ese despertar sexual se dio en cierta medida con ese cambio físico que sufrimos las mujeres ¿no? El hecho de ya desarrollarse uno como mujer, de uno sentir "miércoles qué me pasó" porque a mí nunca me hablaron de que la mujer iba a tener cierto cambio en su vida (docente Eva).***

Los silencios frente a los cambios corporales son frecuentes, pues representar la sexualidad con el cuerpo lleva a que los adultos construyan el imaginario de que hablar de él es abordar el tema coital de manera abierta e incitar a los adolescentes a tener relaciones sexuales. Así lo cuenta la docente Rocío:

Fue un tema de mucho descubrir y siento que fui una formadora de mi hermana, al ser yo tan del ensayo y del error, o sea del descubrir por mí misma muchas cosas desde la primera menstruación y descubrir otras cosas bastantes fuertes a través de los libros, a través de la investigación o a través de las mismas charlas con los docentes. Entonces siento que fui una formadora con mi hermana porque nosotros de nuestros padres no recibimos una formación directa, porque a ellos les daba pena y aún siento que para ellos esos temas son muy tabú, son de pena.

Desde esta construcción se valida la idea errónea de que la sexualidad se reduce a conversar sobre la genitalidad. Esta limitación hace que eso de lo que no se habla en los entornos familiares o educativos sea consultado con los pares, amigos y otras fuentes que sí brindan información, pero no explicaciones: "Encontraba uno los libros de sexualidad, pero esa sexualidad era vista como ¿cómo lo diría yo? ... Como si eres hombre, eres mujer, desde la parte sexual, o sea de lo genital" (docente Eva).

La autoexploración y el aprendizaje autónomo para comprender los cambios del cuerpo y los vínculos que hay con la sexualidad son las prácticas de los adolescentes. No obstante, en este camino de conocimiento desde la experiencia podían aparecer embarazos no planeados, que se consideraban como una situación para mantenerse oculta en función del señalamiento social. Este contexto llevaba a tomar la decisión de optar por prácticas clandestinas para interrumpir la gestación y evitar así la etiqueta negativa que traía consigo un embarazo a temprana edad, respondiendo más a las expectativas corporales y sociales que al cuidado que merecía una circunstancia como esta. Lo anterior lo manifiesta la docente Yessica desde experiencias cercanas durante la etapa de la adolescencia,

Una amiga mía se realizó un aborto porque estaba con una situación muy compleja, éramos unas niñas y le colocaron unas inyecciones, creo, y le dieron unas pastillas en una droguería y estaba ella, otra amiga y yo, [...] mi amiga se puso muy mal, ella se tomó eso y le generó una hemorragia impresionante, tuvo que ir al médico y casi se muere desangrada, fue una cosa horrible, horrible.

Como ya se mencionó, en los cuerpos, según el sexo, recaen unas expectativas sociales que implican disciplinar para cumplir con ellas: el cuerpo del hombre debe ser fuerte, dominante y superior, siendo un modelo contrario al imaginario establecido para la mujer.

El cuerpo del hombre, desde una mirada sexual, es moldeado también para tener poder, es un cuerpo al que se le permiten más exploraciones, un territorio que no requiere gran cuidado, dado que estas acciones están asignadas principalmente al cuerpo de la mujer y al ser fuerte no está expuesto a peligros o situaciones de riesgo. En esa lógica, niños y jóvenes son señalados cuando su cuerpo no cumple con estos estándares sociales, desencadenando diversos tipos de violencia sobre ellos:



Entré a la universidad, pero antes entré a las fuerzas militares. Después de las fuerzas militares tuve poco contacto con mujeres, durante casi tres años [...] yo era un niño, yo tenía unos 17 o 18 años, era muy joven, era chino y no tenía todo el bagaje para compartir, como de pronto algunos amigos míos que estaban en el barrio y sí tenían las oportunidades en las fiestas los viernes y tenían novias, mientras yo no. Yo estaba en una escuela de solo hombres y no tenía la posibilidad de estar hablando con otras mujeres (docente Manuel).

Es entonces el cuerpo un territorio atravesado por la biología, la cultura, la higiene, lo histórico, lo binario y lo social, que se ha silenciado para que no exprese su sentir, interés y deseo, un cuerpo normalizado y disciplinado. Ahora, hablar del cuerpo es "otorgarle un sentido de confianza y autonomía. El cuerpo, cargado de características sexuales, es significado por cada persona y hace parte del autoconcepto y representación de sí mismo" (Félix y Susana, 2020, p. 27). Por lo tanto, **pensar en el cuerpo es una invitación a resignificar este territorio en disputa desde diferentes disciplinas, es buscar acciones y discursos que permitan validar la diversidad, romper con lo binario y heteronormativo; es ver este territorio desde la esencia más profunda atravesado por las "emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, el deseo, el placer y los contactos corporales" (Scharagrodsky, 2007, p. 15).**

Desde estas miradas, surgen las prácticas de autocuidado que llegan a los demás cuerpos que conviven con el propio, pensando y cuidando al otro. Estas comprensiones permiten hablar de la sexualidad partiendo de "una educación basada en el reconocimiento de sí mismo como sujeto de derechos, para el posterior relacionamiento con los otros y con el entorno, a partir del establecimiento de vínculos basados en el respeto y la empatía" (Félix y Susana, 2020, p. 24). Esto implica abordar con niños y niñas preguntas como ¿quién soy? ¿qué me gusta o disgusta? ¿cuáles son mis intereses?, para así reconocer el ser, la personalidad, las fortalezas y debilidades, las carencias y las necesidades. En palabras de la docente Helen:

Para mí quererse es, como decía la docente Clara, primero yo, segundo yo. Si me amo, si me quiero, si me autocuido, esa es la sexualidad para mí, viéndola desde ese punto de vista. Primero quererme, valorarme y valorar al otro.

Por tanto, ubicar el autoconocimiento se convierte en el punto de partida para abordar la sexualidad y ver al cuerpo como el primer territorio que expresa y siente de diversas maneras. Como plantea Foucault (2007) el cuidado de sí debe ser éticamente lo primero en la medida en que la relación con uno mismo es ontológicamente la primera. Esta comprensión ha tomado fuerza en la revisión de creencias y valores de los docentes, como se observa en la narración de la docente Clara:

La sexualidad para mí es quererse a uno mismo. Para mí eso es lo más maravilloso, porque la parte emocional hacia otra persona, el coito y todo eso es como secundario. En cuanto a la sexualidad eso es secundario, yo creo que lo primero es que la sexualidad debe ir pegada con el amor propio, con el quererse.

El cuerpo y las prácticas de autocuidado están relacionadas con las rutinas de higiene, los vínculos afectivos, el reconocimiento y expresión de las emociones, la identificación de fortalezas y carencias, además del relacionamiento pacífico y armonioso con otros. El cuerpo y el cuidado son parte de los ejes que se proponen para abordar la sexualidad, es una necesidad actual al abordar estas temáticas.



> ***Hoy en día falta como el hecho de fortalecer esa parte [...] siento que desde muy chiquito es como aprender a valorarse y a quererse, que todo el cuerpo es igual de valioso (docente Bertha).***

El autoconocimiento implica el cuidado propio y esta práctica debe inculcarse desde la primera infancia y permanecer a lo largo de la vida según las necesidades propias y del contexto. Esto, para que en etapas como la adolescencia y la adultez existan bases sólidas para relacionarse afectiva y sexualmente enfocado en el bienestar y la armonía. **Contrario al imaginario social, hablar de sexualidad con niños y niñas contribuye a retardar el inicio de las relaciones sexo-coitales, menor frecuencia en las relaciones sexuales, menor cantidad de parejas sexuales y menos comportamientos de riesgo (UNESCO, 2018, p. 31).**

Por ende, desde el constructo social y aceptado, el inicio de la vida sexual en términos coitales está asociada al establecimiento de vínculos afectivos, ya que favorece el cuidado propio y del otro, la generación de confianza y con ello, la apertura para vivir sanamente la sexualidad. Así lo menciona la docente Yessica:

> ***Vivo [la sexualidad] de una manera muy plena y muy feliz porque por cosas de la vida tengo a mi lado una pareja que amo mucho, que también sé que me ama, que nos respetamos mucho.***

Sin embargo, desde el componente erótico de la sexualidad existen actitudes y acciones permitidas y validadas según el género, ya que históricamente se ha negado u obstaculizado a las mujeres vivirla y experimentarla placenteramente. Lo anterior ha limitado y creado juicios respecto a las relaciones sexuales coitales, juicios que en la adultez resultan relevantes al momento de establecer vínculos y relacionarse con otras personas:

> ***Yo no he vivido muchas cosas y parte de esas cosas que no viví son las que, por decirlo así, ahorita no acepto, no las entiendo. No sé, tal vez porque no las viví (docente Zulma).***

El componente erótico de la sexualidad es quizá uno de los más silenciados desde los discursos culturales y religiosos en términos de la perversión que recae específicamente sobre las relaciones sexuales coitales y el cuerpo como vehículo de estas. Tal postura resulta reduccionista, pues desconoce que lo erótico no se desliga de lo comunicativo y lo relacional, según lo ha planteado la docente Clara:

> ***La parte bonita de la sexualidad, del romance, del coqueteo, del seducir y que me seduzcan, es una combinación de las funciones que permiten el relacionamiento armónico entre las personas.***

En esa línea del vínculo armónico y de bienestar que trae consigo el ejercicio de la sexualidad, el vínculo coital con otra persona requiere la toma de decisiones y consensos, pues de no existir se configuran las prácticas violentas:

> ***La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia sexual como todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo (citado por Tuana, 2021, p. 13).***

Las situaciones mencionadas tienden a presentarse con mayor frecuencia contra niños, niñas y mujeres, generando consecuencias físicas, psicológicas y relacionales. La etapa de vida de la persona que sufre el abuso sexual, además del contexto cultural y geográfico donde se desenvuelve, es un factor que incide en el tipo de acompañamiento y atención que merecen estas situaciones que, en muchos casos, han sido naturalizadas y normalizadas, además de estar caracterizadas por el silencio de la víctima, haciendo que solo hasta la adultez se reconozca el abuso ocurrido durante la infancia o la adolescencia. Al respecto, la docente Jazmín mencionó:

[...] yo estaba al cuidado de una tía y quizás en esa época, no lo asumo como maldad o descuido por parte de mi tía o de mi mami, pero sí tuve experiencias un poco infortunadas en ese plano con un familiar, que se quedaron allí.

Ahora bien, la violencia sexual no es exclusiva de la infancia. Se puede vivir en cualquier etapa de la vida trayendo consigo graves consecuencias en lo físico, lo psicoemocional y en la construcción de vínculos.

Yo iba entrando a mi conjunto residencial, una persona me aborda [...] y pues no sé, yo entré en pánico y me fui con él y pues esta persona abusó de mí [...] Entonces eso completa mi historia complicada con todo lo que tiene que ver con sexualidad, algo que no, por decirlo así que ha sido muy complicada, que he vivido, que no, no sé, es que no sé cómo expresarlo, que no disfruto (docente Zulma).



Los actos de violencia que vive un docente a lo largo de su vida son situaciones que inciden en la construcción de su subjetividad frente a la sexualidad y se relacionan con las formas desde las cuales enseña la sexualidad, pues esos miedos, repulsión, ansiedades y resistencias pueden estar presentes en su ejercicio educativo. Teniendo en cuenta esto, es la oportunidad de reflexionar y encontrar que hablar de educación integral en la sexualidad es, como lo dice Tuana (2021):

... una herramienta central en la prevención de las violencias hacia niños, niñas y adolescentes y en la prevención de distintas formas de violencias basadas en género en toda la etapa del ciclo de vida. Implica procesos de análisis críticos del orden político patriarcal adulto-céntrico y heteronormativo y la posibilidad de generar nuevas concepciones que promuevan relaciones libres de violencia (p. 18).

En suma, el cuerpo se configura como un territorio de práctica de cuidado y autocuidado que implica reconocer los escenarios y factores de riesgo. Así mismo, identificar los ambientes y personas de protección que conversan en relación con el cuerpo y la sexualidad más allá de las relaciones coitales, sino que toman como punto de partida el conocimiento de sí mismo como la oportunidad de fortalecer el relacionamiento consigo mismo para poder extenderlo a los demás.

SECCIÓN 02

Educadores: concepciones y prácticas de la EIS

Esta categoría procura revisar los distintos elementos que se hacen presentes en la práctica pedagógica alrededor de la educación sexual. Allí confluyen creencias, concepciones y actitudes que derivan en múltiples iniciativas pedagógicas desde dónde decir y hacer la sexualidad.

2.1 REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURALES DE LA SEXUALIDAD

Se reflexiona en primer lugar sobre el consumo cultural de la televisión, el internet o la música y la relación que tiene esto con el acercamiento a la sexualidad; en segundo lugar, se hace una reflexión acerca de cómo las creencias de los educadores, particularmente las religiosas, inciden en la emergencia de currículos ocultos sobre asuntos asociados a la sexualidad.

2.1.1 MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CONSUMO CULTURAL

Ya se veía en el apartado anterior que los educadores referencian cómo comerciales publicitarios presentados en televisión y la música que circulaba en las últimas décadas del siglo XX coadyuvaron a producir una comprensión personal sobre temas como el relacionamiento entre mujeres y hombres, la prevención del embarazo y las enfermedades de transmisión sexual. Esos medios y sus producciones siguen circulando hoy en día con mensajes alrededor de la sexualidad que, como en esa época, tienden a ser elementos clave o significativos en la forma como los actuales niños, niñas, adolescentes e incluso adultos construyen sus comprensiones al respecto.

De lo anterior, un elemento que emerge aquí muestra la relación entre el consumo cultural de televisión, internet y música con el acercamiento a la sexualidad. Sesento García (2015, párr. 3) menciona que los medios de comunicación incurren más que nunca en la educación, modelando gustos y tendencias de las nuevas generaciones, para las cuales resulta inconcebible un mundo sin televisión, internet, radio, prensa y cine. **Atendiendo a lo vivenciado por los educadores a lo largo de su infancia y adolescencia y en una especie de déjà vu generacional, los docentes referencian constantemente que a través de este tipo de medios y sus producciones se está hiperinformando a la niñez acerca de la sexualidad, incidiendo en la forma como la comprenden, en las confusiones y tabúes que crean y en las inquietudes que de parte de ellos exponen en los escenarios educativos.**

> ***Los niños desde pequeños son muy abiertos porque los medios de comunicación los bombardean de mucha información, entonces ellos son muy abiertos para preguntar, ellos preguntan demasiado y entonces uno ya tiene que estar preparado para ese tipo de preguntas que los niños hacen desde los cuatro o cinco años (docente Rocío).***

Al respecto, un estudio liderado por Vargas Trujillo & Barrera (2004, p. 23) en la Universidad de los Andes, menciona una investigación de L. Monique Ward (1995) donde se expone que la sexualidad es un tema común en la televisión y en los medios, destacando que los tres temas sexuales más frecuentes se refieren a las relaciones románticas como una competencia entre pares; la importancia de la apariencia física en la elección de pareja; y las relaciones sexuales como manifestación de masculinidad y poder. Estos datos podrían alinearse con lo que han expuesto los educadores sobre los contenidos y mensajes que dejan los medios de comunicación sobre la sexualidad y cómo estos hiperinforman e hiperestimulan a niños, niñas y adolescentes.

Esa misma investigación plantea que las producciones donde el contenido es sexualmente explícito promueven una actitud cínica acerca del amor y el matrimonio, insensibilidad (relacional) sexual y la percepción de que la actividad sexual con desconocidos y con múltiples parejas sexuales es una norma general. **Lo que en palabras de Dale Kunkel (Ibíd., p. 23) se expresaría como que a pesar del potencial de los medios para educar, terminan transmitiendo mensajes sobre la sexualidad distorsionados, estereotipados y riesgosos;** aspectos mencionados por la docente Blanca:

> ***Los medios de comunicación, eh... digamos películas, programas, etcétera, alienan a los niños a cosas que ellos realmente no son. Entonces de ahí vienen las palabras, vienen los tabúes, porque si bien nosotros crecimos como con ciertas reservas sobre el desarrollo sexual y la vida sexual, hoy los niños viven (no todos) alienados con esto (docente Blanca).***

Queriendo llegar a una mayor comprensión e interpretación de lo mencionado, se toma la música como un vehículo ejemplificador de lo propuesto anteriormente por los educadores, pues hay un debate interesante. Inicialmente, coinciden en que la música, en tanto expresión artística, acerca a las personas a la identificación de hábitos, formas de ver y comprender el mundo y, en este caso, aproximarse a comprensiones sobre la sexualidad. Sin embargo, existen algunos contrastes frente a cómo la música puede convertirse en un elemento, ya sea sano o nocivo, respecto a la construcción de dichas comprensiones.

De esta manera, destacan cómo los niños y niñas apropian géneros musicales y letras de canciones que denotan ciertos temas de sexualidad y las comprensiones que se tienen sobre ella: erotismo, genitalidad, emociones, relaciones de poder, cosificación del cuerpo, entre otros. Acotan que las canciones de géneros como el reguetón, la música popular e incluso la salsa, tienen una amplia gama de narrativas que en algunos casos enaltecen la belleza, el amor y el romanticismo –que incluso es idílico y fuera de la realidad– y en otros

> ***... pordebajeaban (sic) al otro ser humano y lo tratan de una manera peyorativa (docente Omar).***

La música como medio del lenguaje tiene amplia recepción entre las personas y genera una relación directa en los pensamientos y acciones frente a un tema o situación. Es así como:

> ***... la música tiene la continuidad de la información que la hace más perceptible, al ser más perceptible este proceso de comunicación hace que la forma de ver e interpretar dicha información influya directamente el pensamiento; se podría asumir que de esa forma, ese medio sea más efectivo al transportar y hacer llegar información (Castillo, 2017, p. 8).***



Pensamientos y palabras que no necesariamente son estáticos en el tiempo, al ser precisamente las personas quienes movilizan ese pensamiento, haciéndolos dinámicos y cambiantes.

Un ejemplo lo propone la docente Sofía, al mencionar lo que sucedió con la canción de la década de los noventa, Te compro tu novia. Si bien reconoce que la escuchó en su infancia y adolescencia, es en otro estadio de su vida donde identifica su alegoría al poder que tienen los hombres sobre las vidas y cuerpos de las mujeres, de acuerdo con unas características sociales y sexuales estereotipadas que recaen sobre esta, además de cómo el hombre podría disponer de ella para satisfacer sus necesidades e intereses propios:

> ***Siempre me ha causado curiosidad esa letra de Te compro tu novia, entonces, "que no sale a la esquina", "que lo hace todo en la casa". Pues la canción es pegajosa y me acuerdo mucho que yo la bailé y tal vez de niña nunca le puse cuidado. Ya de grandecita, de adolescente, cuando una ya está empoderada y cuando ya ha tenido construcciones con otras personas, con la academia y otros grupos, es donde yo decía "oiga y todo lo que la bailé" y que uno decía ¡qué cancionsota! y todo lo que uno se la grababa y la cantaba. Ahora, qué indigno cantar una vaina de esas (docente Sofía).***

Situaciones como estas, donde la música de décadas pasadas sugiere formas de comunicarse y relacionarse con el otro o decidir sobre su vida, se continúan presentando hoy en día en diversos géneros musicales. Así, la premisa de que todo lo pasado es mejor se rompe y por el contrario, ciertas actitudes y posturas sobre la sexualidad muestran una no muy positiva continuidad:

> ***En cuanto a la música, se habla mucho de que el reguetón es muy sexual ¿sí? y nos lo mostraron en una de las presentaciones con lo de "mi cu-cu", eh...pero yo también analizaba la música de atrás. Así como hay música romántica que lleva unos sentimientos muy tranquilos, muy tiernos, pues también hay música tanto en la parte antigua como en la parte moderna, donde muestran cosas sexuales muy fuertes (docente Silvia).***

La idea que los educadores ponen discretamente sobre la mesa es que el consumo de niños y niñas sobre esas canciones tiene poco nivel de reflexividad y conciencia, lo que lo hace un escenario propicio para (re)construir comprensiones, discursos, tabúes y prácticas que transgreden la idea de una sexualidad sana. Carolina Duek (2011) en su estudio sobre infancias contemporáneas aborda cómo el consumo televisivo viene "guionando" los juegos de niños y niñas, teniendo en cuenta dos generaciones: adultos cuya niñez se dio en la década de los ochenta y noventa, y un grupo que eran niños y niñas al momento de realizada la investigación. La autora refiere cómo sus informantes modelaron imágenes o libretos de distintos programas televisivos que consumieron en su infancia y los han "usado" dentro de sus juegos grupales, remarcando así la relación existente entre los juegos grupales y los repertorios puestos en circulación por la televisión (Duek, 2011, p. 17).



La preocupación de los educadores aumenta cuando esas (re)construcciones sobre la sexualidad derivadas del consumo cultural de la música y otras producciones, acortan según ellos las etapas de la vida, restando las experiencias exploratorias alrededor de la sexualidad. Con esto, los agentes educativos reconocen que culturalmente se promueve el tránsito de la niñez a la adultez de una forma muy rápida e inconsciente, situación que es problemática porque, como lo afirma la docente Eva, tiende a repetir

> ***... cosas de adultos cuando no se ha dejado de ser niño, como que no ha vivido esa infancia que debiera vivir y ya le estamos haciendo el traslado hacia la vida adulta y creo que de eso se ha encargado la misma sociedad.***

Entonces, las producciones culturales de distinto tipo inciden directamente en los pensamientos y en las conductas que puedan tener las niñas y niños respecto a algún fenómeno o tema específico que se vincula con ellos. No obstante, Duek hace una acotación significativa: niños y niñas no son consumidores pasivos de los medios de comunicación y sus productos. Destaca, en contraste, que la forma como las escenas o guiones televisivos y musicales se materializan en sus juegos y en sus vidas, son tan diversas como las interpretaciones que hacen de ellas de acuerdo con sus trayectorias sociales, culturales y educativas, además de las relaciones que establecen con pares y adultos significativos (2011, p. 17).

Es decir, **los niños y niñas tienen una capacidad interpretativa y reflexiva que les permite pasar de mirar a ver y de oír a escuchar, lo cual denota su capacidad de agencia sobre lo que consumen.**

Lo anterior pondría en entredicho ese papel de niños y niñas como receptores pasivos respecto a lo que le ofrecen los medios de comunicación, entre otras cosas porque se reconocen como seres críticos y reflexivos, conscientes del entorno y sus riesgos, que tienen voz y criterio, que construyen realidades, promueven cambios y transforman la sociedad de la que hacen parte (Félix y Susana, 2020, pp. 7, 8). Aquí se recuerda la propuesta paradigmática de Jesús Martín-Barbero en el campo comunicativo, cuando descentra la atención en los medios y la dirige hacia las mediaciones, a las relaciones de los medios y la sociedad, los medios y la vida cotidiana (Bonilla et al., 2012, p. 31), rescatando un papel mayormente activo e interactivo de las personas respecto de los productos mediáticos con los que se relacionan.

Lo anterior no deslegitima la preocupación de los educadores respecto de los riesgos o consecuencias que trae consigo la relación de niños y niñas con producciones de alto contenido sexual. De hecho, este tipo de alertas son valiosas al momento de conocer las dinámicas de una población y más en temáticas como la sexualidad, el conflicto, etc., dando pie a la reflexión sobre las necesidades educativas de dicha población y las demandas pedagógicas al educador.

Es precisamente en esta lógica donde surgen varias inquietudes en los docentes: qué debe pasar pedagógicamente con el contenido expuesto en la música: ¿se debe evitar que niños y niñas lo consuman y mantener al margen el contacto y el uso de esta música en los distintos escenarios donde niños y niñas están presentes?

Los educadores se hacen un llamado a sí mismos y a sus prácticas educativas: es indispensable estar al tanto de los productos musicales y audiovisuales en la actualidad, además de las plataformas donde estos circulan, pues es allí donde están las excusas pedagógicas para debatir con los estudiantes. Conocer qué consumen culturalmente ayuda a establecer puentes de comunicación y formación, no solo acerca de la sexualidad, sino de otros temas que atañen al desarrollo de niños y niñas. Empaparse del qué y cómo circulan en los lugares que niños y niñas frecuentan permite tener elementos para analizar sus realidades y las comprensiones que tienen sobre ellas. Además, favorece en ellos un pensamiento crítico sobre lo que viven en su día a día, promoviendo prácticas saludables alrededor de la sexualidad:

> ***... todo eso uno tiene que irlo aprendiendo, para ir agarrándose de eso, modernizándose y colaborándose para ir colaborándole a ellos, para que aprendan a tener esas relaciones con sus compañeros (docente Silvia).***

Esa permanente actualización acerca los productos con los que interactúan niños y niñas permite a los docentes comprender cómo estos se han venido exponiendo en los medios de comunicación y la implicación que ha traído consigo tal exposición. **A los tipos de contenidos alrededor de la sexualidad presentes en la música, la televisión y el internet, se suma otra preocupación en los educadores: la sobreoferta de contenidos sin ningún filtro por parte de los medios de comunicación y la falta de acompañamiento a niños y niñas por parte de las familias.**

Rememoran cómo en décadas pasadas la televisión y la radio ofrecían contenidos según las edades y necesidades de los consumidores incluyendo a niños y niñas. En este momento, sienten que es importante retomar este tipo de controles para regular el tipo de información que circula, haciendo claridad en que esta última no sea negada sino que se pueda filtrar de acuerdo con su calidad y pertinencia.

> ***Las novelas y la televisión antes estaban plasmadas en una franja horaria que también le presentaban a los niños lo necesario, o sea, uno no tenía tanto acceso a tantas cosas, sea la hora que sea. Pues ya no hay una franja horaria que es algo que sería bueno se retomara (docente Bertha).***

En su investigación, Romero, Aguaded & Sánchez (2015, pp. 203, 205) analizan diez documentos jurídicos alojados en la página web de la Autoridad Nacional de Televisión (ANTV) en Colombia y que contenían alguna normatividad relacionada con la televisión y la infancia. Allí encontraron que en la normatividad se han venido discutiendo aspectos de contenido y tratamiento audiovisual, la forma como se debe incluir la publicidad en las franjas y programas para el público infantil, la franja horaria o clasificación de la programación de acuerdo con el horario y el público y la necesidad de advertir sobre el contenido y su adecuación. Si bien no se encontraron datos que permitieran conocer esta situación en las décadas del setenta y ochenta, pareciese que ha existido interés por reglamentar los contenidos y los horarios para que no se violente la integridad de niños y niñas.

Sin embargo, los mismos autores (Cf., Ibíd., p. 206) indican que, aunque los canales tienen la libertad y posibilidad de programar su contenido de una forma racional y consciente según el ritmo de las audiencias, el manejo de la publicidad, el establecimiento de las franjas de audiencia horarias y la ubicación en la parrilla "obedecen a las reglas del mercado que no siempre van de la mano con la responsabilidad frente a las necesidades reales de la audiencia." La Red Cultural del Banco de la República (2021), en su enciclopedia online, muestra cómo las franjas de audiencia se clasifican así: la infantil de lunes a viernes de 3:55 a 4:55 p. m. y fines de semana de 8:00 a. m. a 10:00 a. m.; la familiar de 6:00 a. m. a 3:55 p. m. y de 4:55 a 10:30 p. m. y, finalmente, la de adultos entre 10:30 p. m. a 12:00 a. m. Estos datos hacen pensar cómo las disposiciones nuevamente se quedan solo en el papel y que son las cadenas televisivas las que deciden qué presentar y en qué momento hacerlo de acuerdo con los intereses del mercado.



Pese a que el foco ha estado puesto en la televisión, se logra deducir que la preocupación de los educadores es cómo abordar reflexiva y críticamente desde la escuela y la familia los contenidos con los que niños y niñas se relacionan en su día a día, teniendo en cuenta que la televisión es el tercer medio más usado, después del internet y el celular (Comisión de Regulación de Comunicaciones, 2020, p. 19). Es valiosa la consideración sobre los mecanismos de clasificación de contenidos existentes hoy en día en la televisión y otros medios, pero lo que se evidencia en ellos es la necesidad de que se retome el acompañamiento parental en casa al momento en que los niños y niñas se relacionen con distintos contenidos televisivos, radiales o del internet.

Los educadores reconocen que el ritmo de la sociedad y las dinámicas laborales y económicas han promovido que padres y madres no puedan estar con niños y niñas. Esto ha repercutido en la imposibilidad de acompañarlos constantemente en la comprensión de asuntos como la sexualidad o la violencia, sabiendo que estas situaciones son problemáticas, puesto que niñas y niños:

> ***... se ven influenciados en tantas cosas, en el computador, en el internet, ellos pueden navegar y encontrarse muchas, muchas más cosas que no saben (docente Bertha).***



Aunque se ha defendido la capacidad crítica de niños y niñas, no es posible obviar los riesgos y peligros que existen en la interacción con los medios. De allí que se sostenga que la familia, al ser el primer círculo social con el que el niño o niña se relaciona en su vida, tiene una alta responsabilidad frente a su desarrollo: el acompañamiento familiar, como práctica pedagógica, cumple con una función educativa desde aspectos cognitivos, emocionales e interpersonales, útiles y funcionales para el sano desenvolvimiento de la persona (Cerril, citado por Flórez, Villalobos & Londoño-Vásquez, 2017, p. 8).

El acompañamiento familiar frente al consumo de productos comunicativos que se relacionan con temas como sexualidad, violencia, drogas y demás, debe trascender la idea de estar en el mismo lugar que los niños y niñas. Se trata de hacer un séquito donde la comunicación sea la principal herramienta de (re)conocimiento, reflexión y formación. En ese acompañamiento comunicativo en el interior de la familia es indispensable saber hacer una lectura crítica de los mensajes, aprovechándose como una oportunidad para la reinterpretación, para el juego inteligente (Comunidad de Madrid, 2006. p. 37).

2.1.2 CREENCIAS PERSONALES AL EDUCAR

La forma como se comprende, se está y se es en el mundo suele estar vinculada a las distintas actitudes, intereses y creencias que se construyen a lo largo de la vida. Se dice que creer en algo sirve para estar más tranquilo, para tener un propósito mayor, para abrigar sensaciones de paz y esperanza alrededor del día a día. Las creencias permiten edificar criterios sobre distintos temas que se perciben como sensibles: la política, la educación, la sexualidad. En esa línea y en el interés de esta investigación, tal como las creencias se apropian, así mismo se han afianzado formas de comprender la sexualidad. En este marco de interpretación, una de las estructuras de creencias –no la única– que más ha estado en disputa ha sido la religión.

La religión está presente en el debate de la sexualidad, no solo como mecanismo que moviliza constructos morales, sino como una estructura de creencias que juega un papel fundamental en la forma como se comprende –o no– la sexualidad como una dimensión del ser humano:

> ***Sí, hay muchas cosas que influyen en todo aquello de la sexualidad y algo que es muy marcado son las creencias; como te digo, la religión influye mucho, nosotros somos un pueblo religioso, tradicional, cultural (docente Clara).***

Algunos educadores reconocen que la religión condiciona tanto el contenido como la forma al educar en sexualidad, pues son muchas las familias que no aprueban laenseñanza de estos contenidos en la escuela y tampoco los enseñan en el seno del hogar. La misma docente Clara dice:

> ***Nosotros tenemos papás que incluso pertenecen a una religión en que no se permite eso, donde en su casa no se habla de eso.***

Respecto de la diversidad sexual, algunos docentes no solamente se sienten distantes, sino que la desaprueban en función de sus pilares religiosos:

> ***Yo no siento que sea homofóbica [...] pero no lo apruebo tampoco del todo porque, como le digo, mis bases religiosas son fuertes, son bastante fuertes (docente Jazmín).***

No se puede obviar que Colombia es por tradición un país altamente creyente (de allí el sobrenombre de país del Sagrado Corazón) y esta fe tiene como principal medio la religión, lo que la convierte en uno de los principales agentes socializadores, pues regula la forma en que se comprende la sexualidad a través de la internalización de las normas morales, la vigilancia, la aprobación y la estigmatización (Cf. Sanabria, Jiménez, Parra & Tordecilla, 2016, p. 232). La construcción moral y la identidad social derivadas de la creencia religiosa siguen siendo elementos clave al momento de revisar lo que pasa alrededor de la sexualidad, de ahí que su estudio sin considerar la religión cae en una limitación importante (Moral-de la Rubia, 2010, p. 47).

Al ser las religiones un marco desde el cual se construyen ideas, preceptos y representaciones sobre el mundo, la vida y, por supuesto, la sexualidad, se estimulan ciertos discursos alrededor de lo que se considera bueno o malo, lo que es bien visto o no por la religión y sus representantes. **Los educadores, en medio de su derecho al libre culto, asumen desde su fe comprensiones que se acercan más a una determinada visión del mundo, de las personas y del ser sexual.** En esta lógica, pareciera posible identificar cómo en algunos educadores permanecen discursos sobre cuerpos, géneros, sexualidades basados en prejuicios y creencias estereotipadas que buscan consolidar la dicotomía de los géneros, al considerar como "anormales" las identidades sexuales disidentes a la heterosexualidad (Morgade y Alonso, citados por Plaza, González Galli & Meinardi 2013, p.57).

Lo anterior expone, además, cómo en la educación de la sexualidad se hacen presentes posiciones subjetivas acerca de esta, sobre los conocimientos que son válidos y sobre las formas legítimas de ser y estar en el mundo. En esa lógica, **los maestros reconocen que en muchas ocasiones son posturas personales las que terminan materializándose en los discursos y prácticas pedagógicas:**

> ***Si algún maestro, como es en mi caso, no vemos ese tema tan natural para expresarlo así abiertamente, pues uno siempre va a tener la tendencia –y lo confieso sinceramente– a presentarle la postura nuestra para que los niños aprendan lo que yo quiero que aprendan; quizá tendemos a convencerlo de nuestras propias creencias y de nuestras convicciones (docente Jazmín).***

La misma docente Jazmín materializa este principio de la siguiente manera:

> ***Yo digo que si viniera una alumnita de bachillerato, de las que tuve en primerito y me dijera: "Profe, es que estoy embarazada, pero no estoy preparada, yo quiero abortar", es muy posible que yo deje ver que me opongo. Pues no me opongo a lo que ella haga, sino dejaría ver lo que pienso frente a esa decisión, a esa situación.***

Lo anterior pone sobre la mesa una tensión acerca de lo que es y siente cada persona en relación con situaciones y conocimientos de la sexualidad, sus posturas, comprensiones, apropiaciones y aprobaciones y cómo estas se materializan en el ejercicio educativo. En esa línea, un docente...

> ***... podría muy fácilmente dejarse llevar por las propias concepciones, creencias, principios al momento de transmitir conocimiento (docente Jazmín).***

No es posible dejar de lado que los docentes son seres sexuados, que están atravesados por una historia, una herencia social y una cultura que han influido en la forma como entienden, apropian y enseñan la sexualidad que, de manera intencionada o no, han pretendido normalizar, mantener y reproducir representaciones sociales tradicionales acerca del género, la orientación sexual, el amor y las prácticas sexuales (González, Lavigne y Peso, 2018; Zattara, 2014, p. 8).

> ***Nuestra transmisión de conocimiento hacia los niños también tiene un foco. No sé cómo decirlo. Nosotros tendemos a explicar las cosas como las vemos, como las percibimos y como nos gustaría que la percibieran los niños; entonces tendemos a hacer esas explicaciones a los niños con nuestro propio criterio, según nuestras propias convicciones, según nuestra ideología (docente Jazmín).***

Todos estos elementos permitirían pensar, entonces, que la construcción subjetiva de los educadores se hace presente en su práctica. **La subjetividad del docente es un constructo psicosocial y emocional ligado a su trayectoria de vida, a su entorno familiar y al conjunto de creencias y valores que le han transmitido, los cuales inciden de forma consciente o inconsciente en sus prácticas educativas vinculadas al abordaje de la sexualidad** (Gamba; 2018, Plaza, González y Meinardi, 2015; Hernández, 2008). Lo anterior invita a pensar en aquello que es explícito y tácito en dichas prácticas, poniendo sobre la mesa el currículo oculto, pues en él, las prácticas educativas tienen una elucidación ligada a las creencias, valores y actitudes implícitas del docente.



Se entiende por currículo oculto todo lo que se dinamiza y adquiere en los escenarios educativos y que no figura abiertamente en los programas oficiales. Este se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presenta el currículo oficial y la práctica docente cotidiana (Mosconi retomado por Plaza, González & Meinardi 2013, p. 59).

De ahí que las palabras de la docente Jazmín, en su situación hipotética, sean tan importantes, pues tenga o no la intención de enseñar sobre sexualidad, en todo momento se está educando en ella. **En los gestos, las interacciones, los discursos, las acciones cotidianas dentro del aula o en los distintos espacios de la escuela se materializa el currículo oculto, exponiendo la subjetividad del docente e influyendo en la forma en que los estudiantes construyen la suya.**

Torres (citado por Prada Cortés & Toro, s.f, párr. 17), destaca que precisamente el currículo oculto posee efectos en las diferentes experiencias educativas con niños, niñas, adolescentes, familias y comunidades. Además, complementa Morgade (en Plazas 2001, citado por Franco, s.f, p. 6), ese currículo permite comprender y abordar las relaciones entre las creencias respecto de la sexualidad, que median entre el discurso y la práctica, generando una mensaje paralelo o contradictorio que, en vez de generar claridades, profundiza el desconocimiento, las confusiones y los tabúes acerca de la sexualidad, el género y el cuerpo.

Ahora bien, no es únicamente el currículo oculto el que incide en la forma en que la comunidad educativa, incluyendo a los mismos educadores, construye comprensiones sobre la sexualidad. La carga del discurso y la práctica social tiene un peso significativo en este proceso. Para poner en perspectiva esta situación, otro de los elementos que resalta en este ítem acerca de las creencias e imaginarios en la sexualidad tiene que ver con las prácticas que sexualizan e instrumentalizan el cuerpo en función de la aprobación y reconocimiento de otros. La reflexión surge porque ciertos factores socioculturales han hecho del cuerpo un instrumento para alcanzar objetivos personales o destacarse dentro de un nicho social. La forma como se entiende el cuerpo y su función dentro la sexualidad denota un énfasis hacia lo erótico y sexual, particularmente en las mujeres, relegando su dimensión socioafectiva. Una docente cuenta:

> ***Muchas niñas de nuestra zona tratan de exponerse o mostrarse como para que las vean, como por qué esa falda tan corta, por qué ese maquillaje, por qué esos peinados tan raros que parecen una señorita mayor. Entonces, yo digo, ahí hay falta de amor propio, falta de autoestima y eso va ligado porque obviamente cuando tú no tienes eso, quieres hacerte sentir y la parte sexual atrae mucho y ahí es cuando se distorsionan las ideas, porque ya no es importante valorarte, quererte y apreciarte, sino algo que me sirve de utilidad para ganar algo (docente Clara).***

Esta percepción en cuanto a la forma en que se instrumentaliza el cuerpo ha traído consigo reflexiones en los educadores alrededor de la pérdida o ausencia del pudor como sentimiento significativo dentro de la vida sexual de las personas:

> ***Sin caer en la mojigatería como dicen por ahí, yo pienso que hay una cosa que nosotros hemos dejado perder y es el pudor, ese pudor del que nos hablaban nuestros padres ¿sí?, ese cuidado porque es que mi cuerpo es un templo y mi cuerpo yo permito que lo toque o acaricie solamente el que yo quiero, no otra persona (docente Eva).***

La docente relaciona el cuidado y la protección del cuerpo con el pudor, aunque este lo vincula con una actitud de vergüenza, recato y ocultamiento. Por esto, la reflexión va hacia el tipo de representaciones que se dan alrededor del cuerpo, que inconscientemente lo llevan a un terreno de prejuicios que tienden a controlarlo, en atención a las estructuras morales heredadas o apropiadas. Situación que, además, hace pensar en las resistencias frente a nuevas posibilidades de comprensión y autogobierno sobre el cuerpo.

Volviendo a la instrumentalización, en su investigación sobre el cuerpo de la mujer como objeto de representación, Patricia Pacheco (2020)

habla del uso del cuerpo como herramienta política y analiza cómo el sistema ha hecho del cuerpo femenino un medio desde el cual legitimar y perpetuar dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales, donde las mujeres tienden a ser restringidas respecto a su cuerpo y moldeadas según imaginarios que interesan a un modelo patriarcal. Se hace interesante traer a colación a esta autora pues da pistas de cómo precisamente en escenarios como la escuela y el barrio, las personas siguen validando estos presupuestos sociales alrededor del cuerpo.

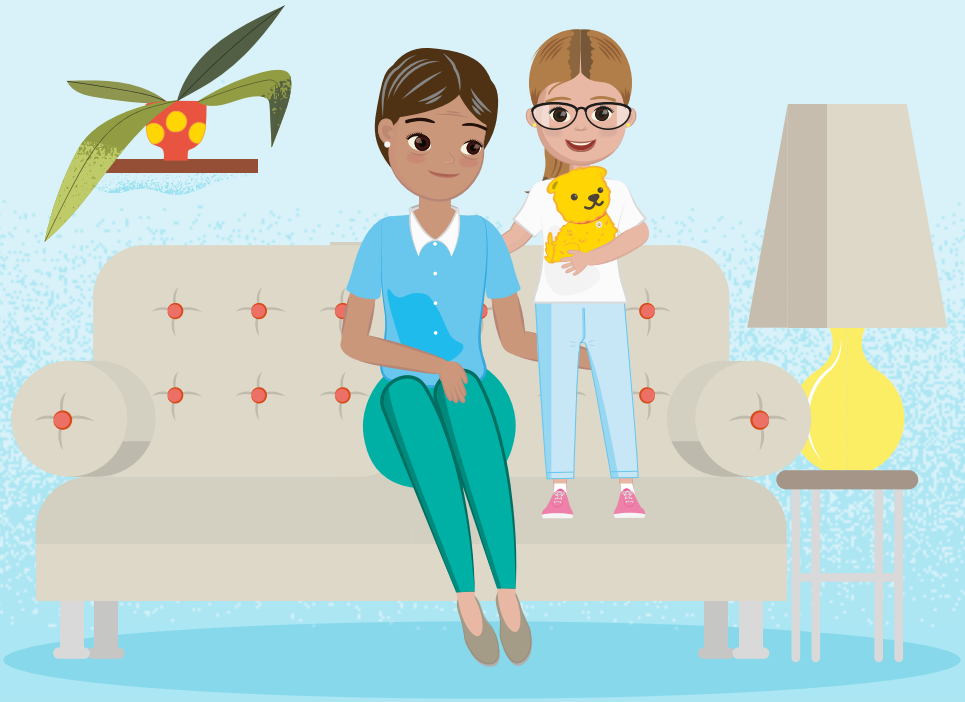
La preocupación expuesta por las educadoras, más allá de subrayar las situaciones desde las cuales las niñas hacen uso de su cuerpo como medio para alcanzar intereses emocionales y sociales, pasa, como lo dice Pacheco (2020, p. 28), por discutir cómo los cuerpos son y han sido utilizados para responder a la funcionalidad de los intereses dominantes de la sociedad, que sigue estando sometida por el imaginario del placer masculino como necesidad indiscutible de satisfacer y del cual se obtienen beneficios en diferentes dimensiones de la vida de las mujeres: las representaciones que recaen en sus cuerpos están hechas para el deleite, el placer de otros o para cubrir sus necesidades, lo que excluye otras formas de relacionamiento (Ibíd., p. 29).

Esta situación se traslada y materializa no solo por mostrar o no mostrar el cuerpo, permitir o no caricias o usar el cuerpo como medio para cubrir necesidades, sino incluso por la forma y los momentos en que se tiene una relación sexual coital. En su ejercicio de formación en educación de la sexualidad al interior de su familia, una educadora refiere:

> ***... a mi hija también le hablo y siento que ese tabú sí se da, independiente de que sea niña. Yo sí le decía que había que mirar a quién "uno se lo da". Es decisión de ella, pero hay que mirar a quién se le da, porque dárselo a cualquiera no. Yo le decía, es que sí, es que siento que ahí sí hay un tabú, o sea, porque de pronto los hombres dicen hay libertad, pero yo sí pienso que al menos la primera vez, yo siempre le digo a ella que la primera vez sea con alguien que te guste, que lo sientas lindo, que sea agradable contigo, que te quiera; pero pues que en una borrachera o algo así, no, eso no vale. De pronto en ese pedacito puedo ser muy machista o no sé, muy clásica (docente Silvia).***

Permanece en algunos educadores el referente de que en estas situaciones, el cuidado y pudor sobre el cuerpo recaen directamente en las mujeres, como si fuera responsabilidad exclusiva de ellas. Aspecto que puede ser problemático en una sociedad que necesita continuar desprendiéndose de imaginarios, creencias y actitudes sexistas que encasillan a mujeres y hombres en unos roles y comportamientos determinados.

Hablar de representaciones sociales y culturales de la sexualidad se convierte en un ejercicio nada simple, dado que intervienen factores, situaciones y experiencias que hacen que la discusión sea compleja. El recorrido que se ha hecho en esta categoría invita a seguir considerando temas como el consumo cultural, los medios de comunicación, la religión, el cuerpo y la sexualidad como asuntos de interés educativo en una permanente relación de encuentros y desencuentros.



2.2 FAMILIAS

En relación con la familia se han rastreado experiencias, situaciones y expresiones que predispusieron la forma de concebir la sexualidad. Las ideas que se fundaron en ese escenario están cargadas de tradiciones culturales o religiosas que tienen como factor común el silencio; lo que, entre otras cosas, puede generar la idea de que en esa época se sabía menos y que ello hacía...

> ***... la sexualidad un poco más silenciada, pero más tranquila (docente Omar).***

Este tipo de actitudes y disposiciones en relación con la sexualidad han derivado en ideas inculcadas en los educadores y sus familias sobre qué pensar y decir, lo que es virtuoso, correcto y por ende adecuado. La principal materialización de ello ocurre en los discursos que aprueban o legitiman "el orden natural de las cosas" respecto de ser hombre y mujer; identificarse con lo femenino o masculino según sea el caso y con la existencia de vínculos sexoafectivos heterosexuales como la idea socialmente válida, racional y absoluta. En esa línea, las decisiones relacionadas con orientaciones, identidades sexuales o de género y masculinidades o feminidades divergentes son rechazadas y estigmatizadas.

> ***... mi familia, a pesar de ser una familia bastante numerosa, es una familia también muy tradicionalista, muy conservadora. Entonces es una familia que a todas luces, y muy abiertamente, no concibe esta diversidad en torno a la sexualidad actual (docente Jazmín).***

Volver sobre estos supuestos es indispensable, entendiendo cómo los discursos fundados desde el marco familiar se reflejan o contrastan con las concepciones actuales de los educadores acerca de la sexualidad y, en consecuencia, se plasman directa o indirectamente en sus prácticas cotidianas, asunto que no es menor, pues con los debates actuales se ponen en evidencia las preocupaciones, intereses, cercanías o conflictos que priman al respecto.

> ***Veo que ellas [familiares mujeres de 17 y 18 años] asumen todo el plano de la sexualidad de una forma muy liberal hoy en día. Y, pues, obviamente, no deja de abrumarme porque soy de una corriente tradicionalista, entonces me abruma escucharlas hablar como que el aborto es normal, como que se ponen felices porque determinado país hace poco, si no estoy mal Chile o Argentina, no recuerdo, aprobó el aborto. Entonces las veo hablar como con esa felicidad como si eso fuera algo implícito dentro del abordaje de la temática sexual, reproductiva y demás (docente Jazmín).***



Sobre este relato, es preciso traer a colación el estudio realizado por Dides, Benavente, Sáez & Morán (2011) sobre la opinión pública acerca del aborto y los derechos sexuales en Brasil, Chile, México y Nicaragua. Según el estudio, se mostró una mayoritaria resistencia, destacando que nadie tiene derecho a abortar (p. 17) y en una situación hipotética de embarazo no deseado, los consejos que se darían están bajo las premisas de tener el hijo y quedarse con él, o tener al hijo y darlo en adopción (p. 81).

Lo anterior propone un panorama complejo acerca de la representación social que existe respecto al aborto. Si bien en el caso de la docente este rechazo está vinculado a sus bases religiosas, es bien sabido que existe desaprobación en buena parte de la sociedad, con el argumento principal de rechazo el asociar la legalización con el potencial aumento en el número de abortos (Dides et al., 2001, p. 84). Discurso que de tajo desconoce la posibilidad que esta práctica representa tanto para el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, como para la salud de las mujeres. En esa línea, pareciera que en la misión de "salvar vidas" hay un mayor interés por controlar la sexualidad de las mujeres y el castigo consecuente por ejercerla.

Ese principio social en el que se entiende que poner algún tema asociado a la sexualidad en la agenda pública o política de un territorio es promoverlo, aplica no solo para el aborto sino también en la diversidad sexual, por ello estos temas aún generan fuertes resistencias, especialmente aquellos asociados con las conductas que se posicionan por fuera de la heteronormatividad, a pesar de observar fuertes grados de consenso social respecto de algunos temas generales vinculados con los derechos sexuales y reproductivos, como la autonomía sexual, la libertad sobre el propio cuerpo y el uso de métodos anticonceptivos (Cf., Ibíd., p. 27).

Este escenario de herencias ideológicas familiares y problematizaciones alrededor de la sexualidad permite no solo identificar ideas del pasado en discursos y prácticas actuales, sino además contrastarlas en las experiencias cotidianas, incluido el quehacer docente. Precisamente todos estos aspectos constituyen la subjetividad de quien es docente, pero fuera de la escuela y del aula tiene una vida personal que incluye unas responsabilidades y compromisos consigo mismo y con personas cercanas.

Es de resaltar el doble rol de docentes que son padres o madres de familia, pues mencionan la importancia de abordar la sexualidad mediante conversaciones abiertas, naturales y formativas con sus hijos e hijas, afianzando una buena relación sin que esto implique sacrificar su autoridad:

> ***... intento preservar la naturalidad al conversar, que no haya miedo, tabúes ni pudor. "No soy tu papá, mírame como tu amigo: no". Y esa frase no me gusta decirla ni escucharla, porque el papá es papá y el amigo es amigo. Porque si se deja de ser papá para ser amigo, se pierde autoridad [...] En esa línea, es darle la confianza de hacer preguntas y que no tema expresarlas (docente Omar).***

Las palabras del docente Omar hacen énfasis en dos elementos: por un lado, en la pertinencia de que padres y madres se sigan concibiendo como los referentes formativos de sus hijos en temas de sexualidad y, por el otro, hace un llamado a que como adultos puedan cuestionar sus tabúes, creencias y opiniones al respecto, avanzar sin prejuicios y entendiendo que este paso da mayor posibilidad a que niños y niñas construyan su criterio y levanten su voz, en tanto son temas inherentes a ellos, a su existencia y a su historia.

La familia es, entonces, un marco social, simbólico y educativo de gran importancia en la forma como se construyen comprensiones del mundo y se atienden los diversos aspectos de la vida que se experimentan por parte de los seres humanos. Es sumamente significativo y valioso mostrar cómo los educadores han hecho conciencia de sí mismos, de la forma como han fundamentado sus concepciones e ideas alrededor de la sexualidad a partir de experiencias de su vida familiar y cómo estas se materializan en la forma en que se relacionan consigo mismos, con sus familias y estudiantes, en el ejercicio de sus diferentes roles.

2.3 CONCEPCIONES Y SABERES

Ya se observó cómo los temas que fueron evadidos o silenciados en la escuela se empiezan a visualizar, hablar y reconfigurar abiertamente cuando los educadores inician su educación superior y su vida laboral, permitiendo la exploración y vivencia de experiencias como adulto, para construir unas comprensiones subjetivas menos condicionadas sobre la sexualidad.

Cuando se indaga por los conceptos que configuran la sexualidad, los docentes identifican tensiones entre las formas tradicionales de concebirla –lo coital, lo reproductivo, la salud– y las ideas más contemporáneas que la asocian con las emocines, lo erótico y lo afectivo. Sin embargo, reconocen que la sexualidad es una dimensión central del ser humano, es dinámica y se hace presente en aspectos cotidianos de las personas, independiente de su sexo, género o identidad:

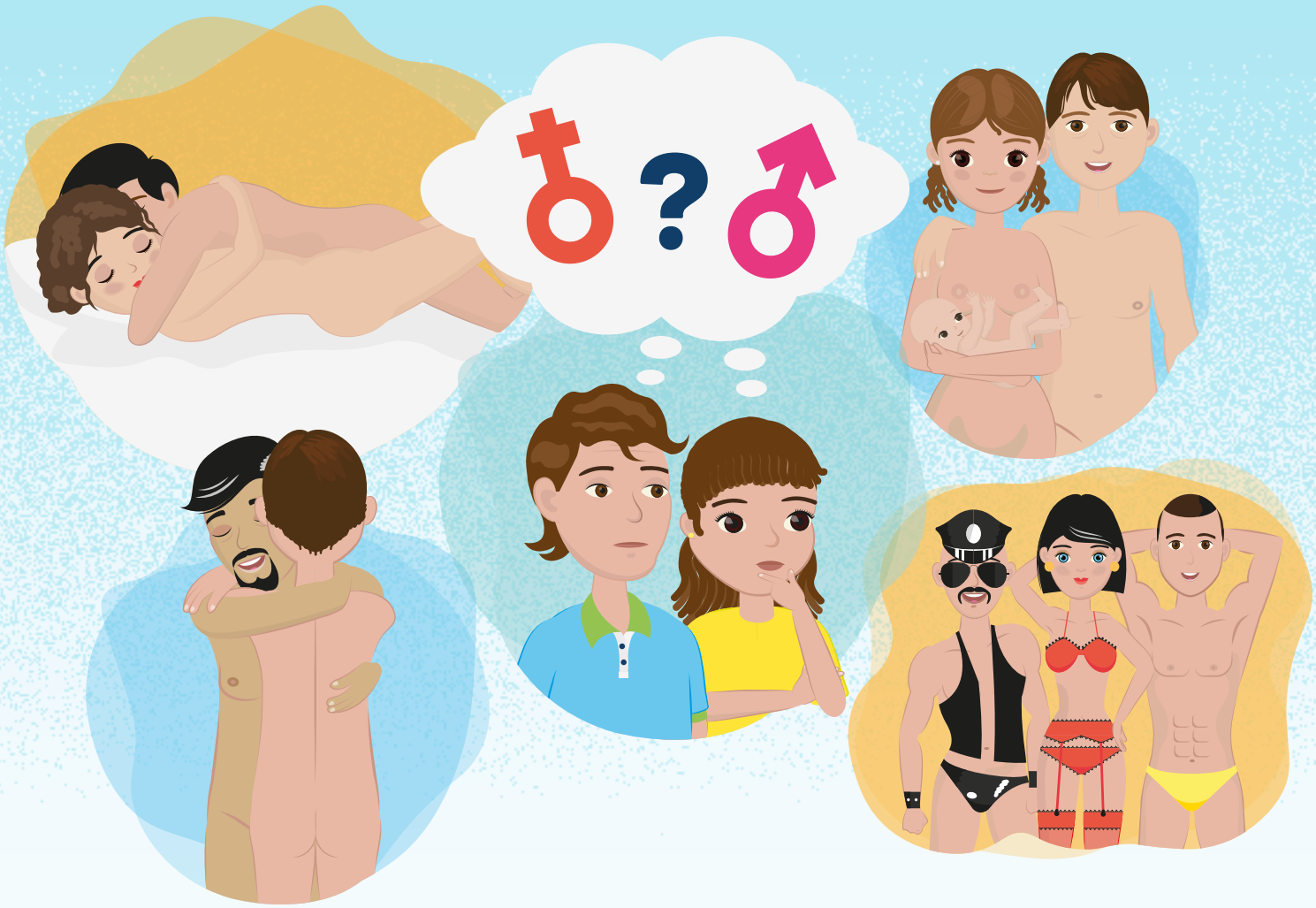
> ***Para mí, la sexualidad tiene que ver con el qué somos y cómo nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás, siendo hombres, mujeres y otras identidades sexuales que están surgiendo en este momento y que hacen que nuestros comportamientos, nuestras actitudes, los valores, las creencias se estén modificando continuamente (docente Clemencia).***

Esta afirmación se complementa con un llamado hacia el reconocimiento de sí mismo en todas las dimensiones de la vida, como ejercicio indispensable al asumir y comprender la sexualidad. Es desde allí donde se avanza en la comprensión de lo que cada persona es, de los otros distintos y de la convivencia armoniosa entre ellos:

> ***Esto implica el autoconocimiento, el autorrespeto, la aceptación del ser como soy, de aceptarme como soy en mi identidad y aprender a aceptar la identidad y el ser de las otras personas. En esa parte de la sexualidad cabe todo lo que tiene que ver con el ser: mi parte física, mi parte biológica, mi parte psicológica, mi parte emocional, todas esas experiencias que vive el ser humano (docente Clemencia).***

Lo anterior da cabida a plantear la sexualidad como un asunto que atraviesa al ser humano y que recoge distintos aspectos que experimenta en su vida. Se relaciona con la identidad como una construcción que da lugar a sentires, pensares y haceres en el mundo y esto no es otra cosa que el reconocimiento del ser diverso, de posicionarse desde infinitas posibilidades, de interactuar y vincularse con los demás:

> ***Yo siento que es una construcción, considero que es un concepto tan amplio y tan holístico que muestra precisamente la complejidad del ser humano y sus múltiples dimensiones. Un poco lo biológico, un poco lo emocional, la diversidad, la identidad y todas esas construcciones. Siento que desde lo micro y lo macro, no solamente está el tema del sexo, sino el relacionarnos, el cómo nos percibimos, cómo percibimos al otro, cómo nos relacionamos (docente Sofía).***



Esta perspectiva, más allá de compilar una serie de aspectos en la sexualidad, es un llamado a verla integralmente, a comprender que dichos aspectos no están separados sino que se comunican y son interdependientes. **Existe un interés reflexivo que emerge en los educadores desde el cual aseguran que la sexualidad es un todo y que prácticas de amor propio, cuidado del cuerpo y toma de decisiones son fundamentales para el ejercicio pleno de los derechos sexuales y avanza en la supresión de posturas fundamentadas en la prohibición, la omisión y el juzgamiento:**

Pienso que la sexualidad es el conjunto de todas nuestras características que nos forman como personas, que somos únicas y auténticas, que hace parte de nuestra personalidad, del modo en cómo manifestamos nuestras emociones, sentimientos, de cómo tenemos una conducta ante diferentes situaciones que se nos presentan y pienso que del modo como se está viviendo ahora se han dejado varios tabúes que se tenían y de pronto se hacen más explícitos, y como que no hay que estar cohibiéndose (docente Nidia).

Lo propuesto por las docentes permite identificar y reconocer sus concepciones alrededor de la sexualidad, aspecto significativo para esta investigación, pues orienta hacia dónde se dirige la comprensión de la educación sexual y las prácticas asociadas a ella. Por otro lado, las palabras de las educadoras se amalgaman con un principio en esta investigación y es comprender la sexualidad como una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano y la relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción.

2.3.1 SEXUALIDAD: DE LA COMPRENSIÓN A LA EDUCACIÓN

Con lo expuesto hasta ahora se ha visto un escenario más amplio sobre las concepciones de los educadores acerca de la sexualidad, de manera que en adelante se intentará reconocer cómo tales interpretaciones se dinamizan en lo cotidiano. De forma general, se menciona el desarrollo de acciones en las que se aborden asuntos relacionados con la sexualidad, pues son precisamente conocimientos construidos alrededor de ella los que contribuyen a cuestionar perspectivas tradicionales, prohibitivas y rígidas que se han mantenido a lo largo de la historia moderna.

En ese sentido, la sexualidad como posibilidad formativa en la escuela aporta a este propósito. Sin embargo, en este entusiasmo los educadores encuentran elementos que no se pueden pasar por alto y promueven una reflexión más cuidadosa sobre los procesos educativos que se centran en la sexualidad. **Es así como se considera pertinente precisar el momento de vida que están atravesando niños y niñas (edad, ciclo, etc.), así como la información a la que han tenido acceso, para identificar saberes, tabúes, herencias simbólicas, comprensiones familiares y sociales, etc., contextualizando el proceso de manera adecuada a las necesidades e intereses de niños y niñas y rompiendo paradigmas de interpretación adulto-céntricos sobre el tema:**

> ***Lo que yo pueda pensar no significa que está bien o está mal. Yo pienso que es el contexto donde se dé y de la manera como se dé, porque a veces es más bien aprender a escuchar qué es lo que el niño quiere saber; porque ellos a veces dicen algo y uno en su mundo de adulto lo interpreta de otra manera (docente Eva).***

Además de estas precisiones contextuales que son útiles para determinar los asuntos y contenidos más adecuados alrededor de la sexualidad, **se señala la importancia de vincular la curiosidad innata de niños y niñas a las prácticas educativas. Al respecto, insisten sobre la importancia de atender la pregunta más allá de la respuesta, revisando los motivos o situaciones que las generan:**

> ***A veces los niños tienen sus preguntas y nosotros los adultos somos los que no sabemos interpretar esas preguntas. Como que no le damos sentido a lo que realmente quieren saber. Entonces es allí donde está la dicotomía entre lo que tenemos que enseñar y qué no enseñar, pues depende de lo que el niño quiera saber y en qué medida lo vamos a canalizar para que él lo comprenda; yo siento que, en últimas, todo el tiempo estamos comprendiendo de todo lo que vemos, de todo lo que escuchamos, de todo lo que percibimos (docente Eva).***

La reflexión anterior tiene que ver con el proceder pedagógico que implica el abordaje de temas asociados a la sexualidad, en donde el contexto, los conocimientos previos y la curiosidad juegan un papel clave en la selección de los contenidos que se dinamizan. Cabe mencionar, sin embargo, que la producción de sentido desde el adulto está presente sobre aquello que se cree quieren y necesitan saber los niños y niñas.

El sentido es producido por el adulto a partir de los distintos elementos contextuales que le son propios: psíquico, situacional, sociohistórico y cultural, que en menor o mayor medida, comparte con el niño o niña en una especie de compatibilización cultural (Montañés-Serrano, 2010, p. 4). Puntualmente, el contexto sociohistórico y cultural plantea cómo se establecen una serie de relaciones en función del género, edad, hábitat, creencias, valores, experiencias y expectativas entre las personas y particularmente en temas específicos que los vinculan. Con esto se entiende que la producción de sentido que surge en esta relación no es absoluta ni estática y, por ende, el sentido producido es continuamente transformativo (Cf. Ibíd., pp. 1, 2).

Atender a la forma desde la cual los adultos interpretan y le dan sentido a los requerimientos que tienen niños y niñas sobre la sexualidad aterriza la manera como su subjetividad se hace presente. La posibilidad desde la cual el adulto es y está en la sociedad y el mundo materializa la producción del sentido de su



realidad, de su historia, de su condición de ser sexuado y de la convivencia entre las subjetividades con las que se relaciona. Es así que la subjetividad es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser y estar en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar (Martínez & Cubides, citados por Páez Robayo, 2020, p. 76).

Este tipo de relacionamiento, ya en el campo educativo, hace volver sobre la importancia de plantear discursos y prácticas alrededor de la sexualidad de forma clara, lo que se sustenta en la circulación de referentes y experiencias claros y veraces dirigidos a los niños y las niñas.

A niños y niñas no se les puede engañar. Es decir que a un niño no se le puede decir mentiras, sino que hay que decirle verdades sin ser tampoco tan escueto y tan explícito, o pues si hay necesidad de ser explícito y si el niño tiene una personalidad para ver que se le puede explicar claro sin ningún tabú, se le hace (docente Constanza).

Este interés por mantener un lenguaje y una información clara, pertinente y precisa hace que los educadores tiendan a sentir entusiasmo por abordar ciertos temas que pueden ser considerados complicados:

Yo tenía dos grados quintos y había uno de ellos con el que me tocaba ir más despacio, pero me llevé una gran sorpresa cuando les decía a las niñas, "ustedes son todavía niñas de muñecas, pero vamos a hablar sobre cómo realmente nace un niño". Acá había una niña de ocho años y dijo "profesora, tranquila, hable que yo ya sé cómo vienen los niños y yo ya sé qué es un acto sexual". Entonces antes la niña me abrió el espacio y me dijo, "tranquila, yo ya conozco del tema, mi mamá ya me ha explicado" (docente Constanza).

Esta posibilidad de trabajar directamente temas que son necesarios y pertinentes no deja de ser altamente sensible en su abordaje. **En relación con algunas temáticas de sexualidad, los docentes indicaron que los elementos contextuales que inciden en la producción de sentido (psíquico, situacional, sociohistórico y cultural) participan en las decisiones de habilitar, precisar o incluso restringir el qué, el cómo y el hasta dónde de algunos contenidos.**

Tomando como ejemplo las preguntas de niños y niñas, los educadores reiteran la importancia de explorar las circunstancias, razones, causas e incluso expectativas, ya que ello ayuda a comprender el interés central y encauzar las respuestas. Las preguntas tienen un alto significado en el desarrollo de niños y niñas, pues es a través de estas que establecen comunicación y relación con los adultos, aprenden y configuran su lenguaje, piensan, juegan, reflexionan, se acercan y conocen el mundo que les rodea (Elías Burgos & Delgadillo González, 2003, p. 8). A su vez, es darles el lugar a las preguntas, pues desde el sentido que quien educa les otorga, permiten identificar pensamientos, creencias e imaginarios sobre temáticas específicas relacionadas con la sexualidad y su abordaje en función de la edad y lo que necesitan saber los niños y las niñas.

En esa lógica, es necesario pensar que los lineamientos sobre contenidos asociados a la sexualidad no pueden ser absolutos, entre otras razones, por el acceso y la calidad de la información con la que niños y niñas interactúan cotidianamente, que les confiere recursos con los que alcanzan a desdibujar los parámetros proyectados en los lineamientos educativos o, por el contrario, confirmar la necesidad de ofrecer información clara y exacta que evite confusiones y pueda resolver las preguntas circulantes.

La idea sobre los asuntos por trabajar versus la edad de niños y niñas tiene que ver con temas tabú que generan dudas en su abordaje. Ya en la categoría de representaciones sociales se observaba cómo la moral particular y religiosa, así como las trayectorias profesionales o personales estaban relacionadas con la actitud que se tenía respecto de algunos temas como la homosexualidad, la diversidad sexual, las orientaciones de género, entre otros. El tabú que se enfrenta aquí no es solo la aceptación de las diferencias como una posibilidad en el escenario escolar, también lo es la tensión entre por qué y cómo es adecuado el abordaje de estos asuntos desde edades tempranas. En esa lógica, se encuentra que estos deben ser explorados de manera personal, atendiendo más a los aprendizajes que deja la experiencia empírica de estos asuntos:

Yo creo que ahorita es muy difícil enseñar. Que pregunten ellos qué es lesbiana, qué es homosexual, qué es eso. Porque ellos preguntan y no sé si es correcto enseñarlo, porque ellos deben descubrirlo por sí mismos, mas no por conceptos, mas no porque uno lo diga o lo manifieste, porque yo sí siento que eso es un concepto bastante pesado para enseñarlo más que todo en los niños pequeños [...] Pero es muy pesado enseñar esos términos y creo que eso no lo deberíamos enseñar (docente Rocío).

Pareciera, sin embargo, que desde esa excusa experiencial se descargara la responsabilidad docente en relación con su rol como educador sexual y que, en función de los tabúes que subyacen su experiencia personal, prefieren que cada estudiante se descubra a sí mismo desde el ser y no desde el saber. Esta tensión es clave, pues muestra la pertinencia de centrarse en una educación sexual que aborde todas las dimensiones del ser humano, no solo de manera particular, sino que establezca puntos de conexión explícitos entre estas.

Precisamente es allí donde se defiende que los actores educativos reconozcan el carácter integral de la educación sexual, que dinamiza los procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad y que encuentran su agencia en las personas al promover conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para realizar su salud, bienestar y dignidad (Cf. UNESCO, 2018, p. 16).

Lo anterior se ata al supuesto de que **educar en sexualidad pasa por una conversación permanente y significativa sobre los elementos que se aprenden, interpelan o apropian a partir de las vivencias cotidianas y, a su vez, del conocimiento con evidencia científica que se moviliza en el ejercicio formativo, pedagógico y educativo en diversos temas asociados a la sexualidad: sexo, género, diversidad sexual, etc.**

Por ejemplo, **la apertura que pueda tener el educador respecto de educar sobre diversidad sexual debe estar a la par de la apertura para manifestar lo que piensan y sienten los niños y niñas al respecto.** Esta curiosidad por conocer sobre este tema sigue siendo, en palabras de los educadores, un asunto pertinente que se debe tratar en los grados superiores de la educación primaria:

> ***Ya el tema de la diversidad sexual sí es un tema más... como más grandecito, más amplio, y pues yo no lo he vivido con mis estudiantes hasta el momento. Como le digo, yo no soy directora de quinto, supongo que eso les pasa con mucha frecuencia a las profesoras de quinto, porque ellos ya se desinhiben, ellos son totalmente desinhibidos para expresar sus pensamientos, sus sentimientos, sus emociones, sus conocimientos. Entonces supongo que se presentará mucho ese tipo de conversaciones, se suscitaron entre los profes. Yo pues no he tenido o no tengo recuerdos de clases en las que haya sido ese tema abordado, no mucho (docente Jazmín).***

A pesar del escenario en el que se problematizan esas temáticas en torno a la sexualidad y la pertinencia o no de abordarla en ciertas edades, existe un aspecto que atraviesa el interés de los educadores: el cuidado.



Es así que, independiente de los contenidos, las formas y los criterios que se tengan en cuenta para su abordaje, los docentes encuentran en el cuidado un elemento determinante en la enseñanza de sexualidad, que pasa por el reconocimiento del cuerpo, los hábitos de autocuidado y la prevención de abusos y maltratos. Al respecto, es necesario mencionar que el cuidado es entendido como un camino de prevención de situaciones que transgreden los derechos de niños y niñas, acotando que el abordaje de esta temática no debe obviar el desarrollo de contenidos más complejos o sensibles:

> ***Hay que explicar estas cosas en cada edad, en cada ciclo hay que explicar las cosas como son. Por lo menos a los niños, así como le estoy diciendo, que hay que cuidarnos, cuidar al otro, valorarnos, valorar nuestro cuerpo, porque si queremos nuestro cuerpo no vamos a permitir que otros nos toquen, nos miren y todas esas cosas que son temas con prevención, digámoslo así, para no llegar a otros extremos (docente Helen).***

En resumen, se reconocen las diversas complejidades que expresan los docentes entre el dominio o desconocimiento de ciertos asuntos relacionados con la sexualidad y cómo las situaciones que viven inevitablemente los interpelan en el abordaje de estos asuntos y los criterios de los que dan cuenta para proyectar sus prácticas al respecto.

2.3.2 DE APROPIACIONES Y PREOCUPACIONES

Hasta el momento se han planteado variadas comprensiones de la sexualidad, teniendo como elemento común que es una dimensión de la vida que atraviesa al ser humano en su ser y hacer, es integral, es un todo. En esa línea, los agentes educativos emplean elementos discursivos asociados al cuerpo, esquemas mentales, emociones, relaciones humanas y diversidad para desarrollar esta perspectiva:

> ***Definitivamente, no es el típico tema de "así funciona el aparato reproductor femenino y masculino o así se tienen los hijos"; definitivamente no es solo eso. ¿Qué es? Lo es todo, porque se parte desde reconocer el cuerpo, se parte de abordar la autoestima y el respeto por uno mismo, por los demás, por las relaciones, ver cómo incide hasta el lenguaje, qué es un lenguaje incluyente, que muchas veces sin querer estamos pensando o somos tan automáticas por nuestras creencias y tendemos a hacer comentarios sexistas en cosas que limitan al otro, que no lo reconocen. Entonces definitivamente la sexualidad lo es todo (docente Yessica).***

Esta perspectiva tiene en cuenta una multiplicidad de factores que invita a pensar que educar en sexualidad –tanto para el educador como para el estudiante– debe apuntar, entre otras cosas, al desarrollo de destrezas que permitan la apropiación y la vivencia de la misma, de forma sana y consciente. En esta lógica, el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas tanto para afrontar las exigencias y desafíos de la cotidianidad, como para tomar decisiones oportunas y adecuadas (Félix y Susana, 2020, p. 19), se debe asumir como una posibilidad significativa que dialoga y atiende al carácter transversal de la sexualidad en la vida de las personas.

Aquí se respalda la relación existente entre el desarrollo de habilidades para la vida y la educación integral de la sexualidad, por cuanto esta última favorece la construcción de atributos psicosociales, valores y principios éticos encaminados a la realización del bienestar propio y colectivo, enfatizando en la importancia de intencionar procesos educativos que involucren a todos los miembros de las comunidades educativas (Cf. Ibíd., p. 21). En esa lógica, son el desarrollo de habilidades alrededor del autoconocimiento, las relaciones interpersonales, la comunicación asertiva, el reconocimiento y manejo de las emociones, el pensamiento creativo y crítico, entre otras, las que materializan los presupuestos de una educación sexual que tiene en cuenta la integralidad del ser humano.

Ahora, ¿por qué traer a colación las habilidades para la vida cuando se reflexiona sobre las concepciones de sexualidad? En las narrativas de los educadores se comprende que pensar, decir y hacer la sexualidad desde una perspectiva pedagógica debe apalancarse, no solo en la transmisión de contenidos, sino que sean construidos por cada una de las personas en un constante diálogo entre el conocimiento y la experiencia. **Es así como los educadores encuentran en el desarrollo del pensamiento crítico una habilidad fundamental que permite ubicar en contexto las planeaciones educativas, el desarrollo de contenidos**

y la puesta en marcha de estrategias pedagógicas, adaptándolas de acuerdo con la información, vivencias y expectativas de los estudiantes, promoviendo, además, una actitud reflexiva, analítica y propositiva alrededor de la información y las situaciones que rodean asuntos relacionados con la sexualidad:

> ***Es fundamental estar preparado para saber abordar, no solamente las temáticas en torno a la sexualidad, sino a muchos ámbitos que tienen que ver con la actualidad (docente Jazmín).***

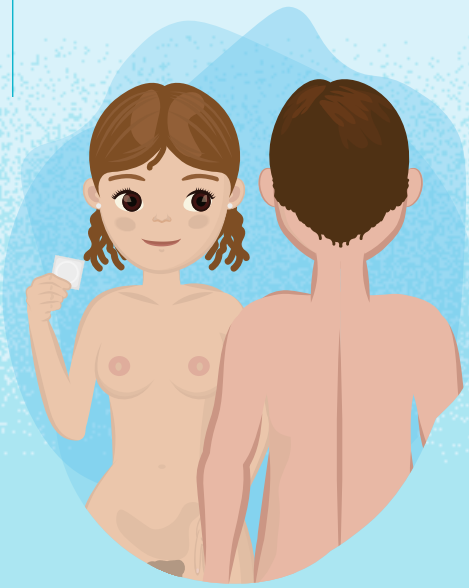
En este ejercicio de criticidad aplicada a los mecanismos curriculares, los contenidos y las metodologías de enseñanza y aprendizaje alrededor de la sexualidad, los agentes educativos refieren dos hallazgos puntuales: de un lado, la pertinencia de renovar o reutilizar (según el caso) los contenidos ofrecidos; y, de otro, el cuestionamiento de los contenidos que tradicionalmente han estado enfocados solo en hombres o solo en mujeres.

Para el primer hallazgo, se parte de problematizar aquellos asuntos asociados a la sexualidad que están instalados en las personas por tradición familiar o social y cómo, en ese arraigo, no ha sido posible reflexionar y cuestionar desde los recursos cognitivos, emocionales y relacionales con los que han contado, naturalizando, de este modo, imaginarios y prácticas sobre la sexualidad. De acuerdo con los docentes, esta situación demanda, en sí misma, la actualización o reinvención de contenidos y mensajes que permitan analizar, interpelar y transformar perspectivas reduccionistas, sexistas, clasistas, etc., que siguen circulando hoy en día, posibilitando así la ampliación de las ideas sobre lo que es la sexualidad y lo que implica educar en ella en una sociedad como la actual:

> ***Yo recordé con gran empatía los pollitos [campaña: Sin preservativo, ni pío] porque definitivamente son icónicos para mí y recuerdo que después de este comercial, tiempo después, ya no era sin condón, sino sin amor, ni pío. Entonces eso también creo que es fundamental porque no es solamente en la parte del uso de los preservativos, no es solo eso, digamos biológico, sino también esa parte emotiva que para mí juega un papel y atraviesa todo lo que tiene que ver con sexualidad (docente Yessica).***

Haciendo uso del comercial mencionado en la cita anterior, se destacan las estrategias mediáticas que intencionadas, prolongadas en el tiempo y que abordan con un enfoque de promoción alguna situación de educación o salud pública, inciden positivamente en las personas, pues logran mayor conocimiento sobre algún asunto problemático, incluyéndolo en la agenda política de un territorio y en la agenda personal de sus habitantes, además de generar cambios en las creencias que impiden la adopción de actitudes, habilidades y conductas que favorezcan la salud y, en este caso, el desarrollo de la sexualidad (DeJong y Winsten, citados por Parra y Oliva, 2004, p. 4). Entonces, el llamado de los educadores frente a la renovación de los contenidos sobre la sexualidad, pasa por (re)pensar iniciativas que, desde lo educativo y lo comunicacional, permitan a las personas reflexionar, problematizar, comprender, transformar y proponer diversas perspectivas de comprensión y ejercicio de su sexualidad.





En relación con el segundo hallazgo, los educadores critican aquellos contenidos que han sido desarrollados para ser dirigidos a mujeres u hombres, reforzando así estereotipos femeninos y masculinos:

> ***Para mí es muy importante hablar de estos temas [sexualidad, abuso y prevención] tanto para los niños como para las niñas. Entonces, por ejemplo, las campañas que se hacen de prevención por lo general son con las niñas, con las mujeres y yo me pregunto ¿por qué no incluyen a los hombres? Si yo como orientadora he tenido que ver niños que también son abusados; que seguramente ellos más adelante por su crianza pueden convertirse en los abusadores, pero es que también abusaron de ellos. Entonces dónde queda esa parte sensible de igualdad y de decir que a los hombres también los lastiman, a los hombres también los dañan, los hombres tuvieron una historia así como nosotras las mujeres y más en estos momentos que pienso lo que se ha dicho del famoso despertar, es como la unión de las mujeres empoderadas, que nos cuidemos unos a otros (docente Astrid).***

La preocupación expuesta reconoce la violencia sexual contra la niñez, pero formula el mayor énfasis en el abordaje de esta problemática con mujeres que con hombres, sugiriendo un debate alrededor del sexo de las víctimas. Cabe mencionar, en relación con la violencia sexual, que en Colombia, durante el 2020, se presentaron 15.359 casos y a septiembre de 2021 se registraron 9.927 procesos de restablecimiento de derechos. Estas dos cifras tienen como común denominador que el 85% de las víctimas de estas situaciones son niñas y el 15% niños (Infobae, 2021, párr. 4; El Tiempo 2021, párr. 2).

Estas cifras hacen evidente que este tipo de violencia se materializa más en contra de niñas que de niños y que, en esa línea, la mayoría de acciones de prevención respecto de la violencia sexual se debe concentrar en la población femenina; sin embargo, habría que preguntarse varias cosas: ¿realmente existe este tipo de distinción en los programas de prevención? ¿Qué razones tiene la educadora para hacer esta afirmación? ¿Por qué habría que concentrar la prevención en la población que refiere las mayores víctimas de abuso y no en la comunidad en general?

De acuerdo con Ortiz Barrero (2017, p. 33), los programas de prevención de abuso y violencia sexual están en uno de tres niveles posibles: el primario, que se centra en la comunidad y busca prevenir el abuso; el secundario, que se enfoca en aquellos individuos que están en riesgo, previniéndolo, identificándolo o interviniéndolo tempranamente para minimizar los efectos perjudiciales; y el terciario, que incluye el tratamiento para los sobrevivientes de un abuso sexual. De igual manera, esta autora menciona que los programas se han enfocado casi de manera exclusiva en enseñar a niños y niñas a reconocer y resistirse a la violencia sexual, pues se asume que al centrarse en las potenciales víctimas, es posible reducir la prevalencia del abuso.

Sin embargo, otros estudios rastreados desmienten este postulado, pues afirman que los abusos aparecen en el desarrollo social, a partir de los modelos de crianza y de socialización y, por ende, los programas de prevención deben enfocarse en promover patrones relacionales saludables para evitar no solamente la aparición de víctimas, sino la aparición de posibles agresores (Ibíd., p. 35). Vale aclarar que en los estudios de esta autora no se identifica priorización según el sexo, sino que la puesta en marcha de estos programas se hace con niños y niñas en general, llamando la atención sobre la necesidad de incluir en estos procesos a las familias, escuelas y comunidades.

Este último es un llamado alrededor de educar a quienes hacen parte de los círculos de socialización, para reflexionar y fortalecer los mecanismos y agentes que son corresponsables de defender y garantizar los derechos de niños y niñas. En esa línea, es pertinente revisar no solo cómo se han construido caminos o iniciativas que, por ejemplo en la escuela, han ayudado a prevenir el abuso y la violencia sexual, sino en todos los asuntos que están asociados a la sexualidad y se edifican desde propuestas de educación sexual integral.

Los mecanismos escolares se consideran aquí lineamientos curriculares, dada su clara disposición para orientar tanto en el propósito como en las maneras desde la cuales se aborda la educación sexual. Este precepto se encuentra alineado con lo definido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018, párr. 1), que los define como orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación. Al respecto, los agentes educativos identifican al menos tres hojas de ruta para el desarrollo de contenidos alrededor de la sexualidad: los documentos ministeriales, el currículo y los planes de estudio.

Más allá de conceptualizar cada una de estas rutas, los docentes se concentran en afirmar que estos lineamientos funcionan como un compilado de contenidos que se han seleccionado en función de la población educativa con la que se quiere trabajar, pero indican que no pueden estar ajenos al contexto en el que cohabitan los estudiantes, las familias y los mismos educadores, lo que implica un constante diálogo entre esos lineamientos curriculares y la comunidad educativa.

> ***Por lo menos dentro del pensum académico ya hay temas que se deben abordar, temas de sexualidad: qué enseñar para ciclo uno, qué enseñar para ciclo dos; de acuerdo con eso pues uno va mirando los temas; por decir algo, en ciclo uno un tema esencial y para todos es ¿quién soy yo?, de ahí ya empiezan a existir los temas que tocan directamente al niño, ¿quién es usted?, ¿quién es su familia? Entonces tenemos temas que de acuerdo con lo que hay, lo vamos a adoptar –si conocemos a los niños, porque es conocer el tipo de estudiantes que tenemos en el momento–, vamos a empezar a hacer el taller porque es muy diferente en primaria que en bachillerato (docente Helen).***

En consecuencia, además de aterrizar la reflexión sobre los lineamientos curriculares y su misionalidad en el contexto escolar, se pone de manifiesto cómo estos se instauran en la dinámica escolar a través de los contenidos precisados para cada ciclo formativo encaminando pedagógicamente la formación alrededor de la sexualidad. Esta clasificación temática implica también una serie de impresiones e imaginarios alrededor del desarrollo de dichos contenidos en relación con las edades y grados de escolaridad.

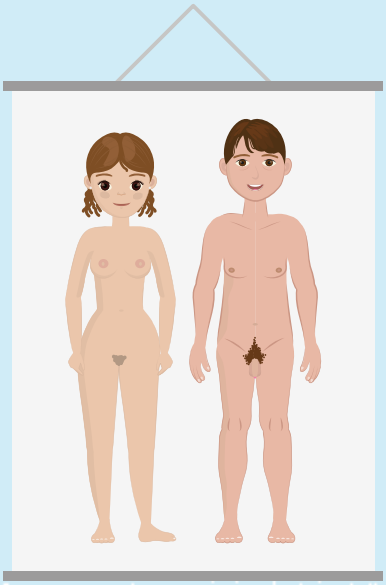
> ***Yo creo que es más fácil con los pequeñitos porque usted se dedica a la parte de qué es sexualidad de lo que está estipulado en las normas del Ministerio, entonces es "quién soy yo, como soy yo, mis partes". Fácil. Pero enseñar a un niño de cuarto, quinto en adelante, que empieza a experimentar más, orientarle es más complejo, pues pasa a tener necesidades de grande. Es más complejo y si uno no se sabe apropiar de lo que va a enseñar, es mejor no hacerlo porque eso se le nota a uno (docente Clara).***

El relato anterior pone en evidencia la premisa según la cual los contenidos asociados a sexualidad en grados menores son mucho más sencillos de manejar y tienen un abordaje mucho más general de temas que van ligados al reconocimiento de sí mismo como persona desde diversas dimensiones. Sin embargo, deja entrever cierta actitud más temerosa respecto de la complejidad de abordar temáticas más sensibles o difíciles para quienes educan, situación que, como se ha mencionado en otros

apartados, está vinculada a dinámicas formativas, creencias, actitudes y representaciones sociales que rodean su subjetividad respecto a la sexualidad.

Al momento de hacer el levantamiento del cuerpo empírico de la investigación **se evidenció que los educadores de grados inferiores mostraron alivio por no tener a su cargo los grados superiores de primaria, precisamente por sentir que se "libran" de asumir aquellos contenidos que les generan incomodidad o tabú.**

Las palabras de la docente centran la reflexión alrededor de los retos que tienen que superar en el abordaje de los distintos contenidos asociados a la sexualidad. Como se mostró a lo largo de esta categoría, se ha querido exponer el peso que tienen las concepciones de los educadores y cómo estas dialogan con sus saberes sobre sexualidad. De este modo, se procuró poner en conocimiento cómo se ha dinamizado y materializado en las escuelas la puesta en marcha de la educación sexual.



En clase de ciencias naturales, sobre todo en biología, en los cursos cuarto y quinto, cuando en la programación está lo de la reproducción y empezamos a ver reproducción humana, hay unos niños que reaccionan de una manera, algunos con vergüenza y otros lo hacen con burla, entonces me ha tocado hablarles y decirles que el aparato reproductor, tanto masculino como femenino, son órganos tan importantes como lo es el corazón o son los pulmones y empezamos a hablar, les doy confianza y ya. Los niños empiezan a hacer preguntas y se sienten muy contentos cuando se les responde (docente Constanza).



2.4 PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD

A lo largo de este documento se han mencionado distintos elementos que entran en diálogo o disputa respecto a la concepción de sexualidad y cómo esta se materializa en los procesos educativos, pues las formas desde las cuales se aborda, dinamiza y debate están vinculadas a la manera como cada persona percibe, comprende, tramita y apropia la sexualidad dentro de su propia existencia. A continuación se revisan otros elementos significativos alrededor de los educadores y sus comprensiones sobre sexualidad, defendiendo que las prácticas pedagógicas no son una actividad, sino que atañen a procesos, situaciones y experiencias.

La comprensión de la sexualidad en los educadores durante su niñez y adolescencia estaba relacionada estrictamente con los órganos genitales, las relaciones sexuales coitales, la reproducción y el embarazo. Una visión que se concentraba en las dimensiones biológica y erótica de la sexualidad, promoviendo una percepción incompleta que se reducía al acto coital y que se etiquetaba como algo prohibido que no se debía ni decir ni hacer, generando con ello tabúes, confusiones, incertidumbres o escándalos:

> ***Yo lo tomaba y sé que lo tomaban mis compañeros en ese sentido: como sexo, como sencillamente tener relaciones sexuales [...] y desafortunadamente no veo que haya cambiado mucho en esto y me doy cuenta porque lo he trabajado con los padres y las madres, se han y han formado [a los niños y niñas] en eso: "Que no hables de este tema, que este tema es prohibido" (docente Yeiner).***

Al percibirse como prohibida y centralizada en lo erótico, la sexualidad se toma informalmente como algo vulgar y sucio, validando, legitimando y promoviendo discursos y prácticas machistas que violentan a mujeres y hombres:

> ***Precisamente por todos esos tabúes que se tienen de la sexualidad es que las personas no valoran suficientemente su sexualidad y como que es lo que muchas veces más se ensucia y menos se cuida (docente Blanca).***

En esa lógica, se reitera que **si bien la sexualidad puede entenderse como un todo dentro del ser humano, debe abordarse en un marco de respeto, comprensión y de permitir ser a todas las personas, sin ejercer algún tipo de presión:**

> ***Es porque tiene que ver con un tema de relaciones, del ser, del conocerse, creo que no se puede dejar dentro de la sexualidad precisamente callar al otro. Es decir, esa sexualidad amplia, que nos permite relacionarnos, no puede ser como que yo ejerza un control sobre el otro, lo silencie, lo calle. Eso no es. Esas prácticas coloniales que tenemos nosotros para vincularnos con el otro creo que eso no va dentro de lo que es sexualidad (docente Sofía).***

Esto ha derivado en que las iniciativas educativas alrededor de la sexualidad ocurran desde una perspectiva reactiva y se limiten puntualmente a transmitir conocimientos sobre la anatomía genital, su función reproductiva, la preocupación por prevenir embarazos a temprana edad y la transmisión de enfermedades sexuales a partir de los métodos anticonceptivos.

> ***Se dicta en los colegios educación sexual, tampoco se enseña. Considero que no se ve como debería verse la sexualidad en la escuela, porque se dedican más a la parte de cómo nace un bebé y qué es un pene y qué es una vagina y fin (docente Clara).***



En este escenario, los agentes educativos presentan una reflexión significativa: **la sexualidad acompaña a los seres humanos toda la vida, pues hace parte de ella misma y educar en ella debe combatir la desinformación o ausencia de conocimiento, así como entregar herramientas para afrontar los retos que se presentan en la vida diaria:**

> ***... para aprender, en estos casos de abuso, aprender a defenderse. Para aprender a tener herramientas, para en el caso del aborto, saber qué hacer, en el caso de los cambios del cuerpo para entender qué nos pasa; para entender cómo nos relacionamos [...] porque muchas veces definitivamente la desinformación es la que hace que se cometan malas cosas (docente Yessica).***

De igual manera, **educar en sexualidad debe contrarrestar la mirada machista que es herencia social y ha restringido tanto a hombres como a mujeres a unos roles y comportamientos esperados.** Una de las docentes plantea que después de iniciar procesos con los estudiantes en la institución educativa:

> ***... las niñas ya te dicen entonces algo que no pasaba antes: "Yo también quiero ser astronauta" y "yo quiero ser futbolista" y ese tipo de roles que antes no, "las niñas eran para la casa y para cuidar a los bebés". [...] Y es muy interesante cuando uno ve que poco a poco les ayuda a abrir un poquito la visión, porque uno se encuentra unos niños que ven unas cosas duras, de un machismo, de una sexualidad muy mal entendida (docentes Yessica).***

Esta premisa expone los múltiples alcances de una educación integral de sexualidad. Y es que desde su génesis, la EIS se ha pensado con base en la igualdad de género, promoviendo conciencia sobre la diversidad al examinar normas de género determinadas por diferencias y similitudes culturales, sociales y biológicas y al fomentar la creación de relaciones respetuosas e igualitarias que se basen en la empatía y el entendimiento (UNESCO, 2018, p. 17).

Lo anterior es un llamado a la transformación de comprensiones sociales y culturales sobre cómo es ser mujer y hombre, en tanto seres sexuados que conviven, atendiendo a que la sexualidad está vinculada a la vivencia cotidiana, al hecho de ser persona, ciudadano y tener un cuerpo; a la posibilidad de vivirla y expresarla en relación, es decir, teniendo en cuenta al otro u otra (Cf. Félix y Susana, 2020, pp. 21-24).

Lo expuesto por la docente Yessica hace un llamado a transformar prácticas pedagógicas relacionadas con la sexualidad, precisamente porque su educación, cuando es pensada integralmente, contribuye a la formación de una sociedad justa y solidaria que empodera a las personas y comunidades, al promocionar aptitudes de pensamiento crítico y al fortalecer las ciudadanías activas entre niños, niñas y jóvenes. Esto genera oportunidades para explorar y cultivar valores y actitudes positivas alrededor de la sexualidad, para desarrollar la autoestima y el respeto por los derechos humanos y la igualdad de género (Ibíd., p. 17).

No obstante, vale preguntarse cómo se logran estas prácticas, cuáles son esas primeras reflexiones que se suscitan en los educadores al momento de enseñar sexualidad y cómo inciden en la forma en que enseñan, considerando que la neutralidad y la objetividad respecto de los contenidos son elementos indispensables en el cómo enseñar, pues es fundamental:

> ***Tratar de quitarse uno la investidura de Pepito o de Jacinta, porque no soy yo quien está ahí, sino un pensamiento abierto ante la enseñanza (docente Rocío).***

Las creencias o imaginarios de los educadores no pueden anteponerse al conocimiento que se debe brindar de manera clara. Sin embargo, persiste un principio humano y es que estos temas se abordan de acuerdo con las concepciones sobre los mismos. **Lo que se evidencia a partir de los relatos de los educadores es que no es posible que la carga personal que se instaura en la humanidad del docente se desprenda al momento de enseñar.** Esa construcción individual del educador responde a su subjetividad y resulta de esas interacciones que tiene con sus contextos.

La subjetividad es una dimensión compleja que involucra diversas dimensiones del ser humano, desde lo psicológico y social, que conversan dialécticamente y cuya naturaleza es histórica (Hernández, 2008, p. 148). **Comprender que los educadores no son un conjunto de capas de conductas y pensamientos que se quitan o ponen según el escenario de interacción, permite atender a que la subjetividad no separa la historia, la cultura, las emociones y los contextos de la vida social.** La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo a los seres humanos una producción sobre el mundo en que viven y no simplemente la adaptación a él (González Rey & Patiño Torres, 2017, p. 123).

Ahora bien, dar un lugar a la subjetividad dentro del ser y hacer de los educadores, no quita que eso que se mueve internamente en ellos deba ponerse en diálogo con el conocimiento científico que soporta los contenidos que abordan en clase. **El equilibrio entre el ser de cada educador y lo que enseña, pasa por revisar, indagar y problematizar esos contenidos, ponerlos en su propio contexto como docente y, a su vez, en el contexto de la comunidad educativa.** Con esto, según los educadores, se fortalece la pertinencia, seguridad y confianza de sí mismos al momento de abordarlos en la escuela y "edificar una ruta de aprendizaje conjunta" (docente Eva).

No obstante, los educadores identifican que ese diálogo entre lo que son y lo que enseñan en sexualidad ocurre todo el tiempo y en todo espacio, que se enseña intencionadamente o no, identificando los currículos ocultos cotidianos que, como seres humanos y como educadores, los rodean. Afirman que aunque no se enseñen los contenidos que curricularmente están presupuestados por desinterés o desconocimiento, la sexualidad está compuesta también desde los "miedos, temores internos, tabúes, e historia personal" (docente Omar).

En este complejo pero significativo ejercicio de identificación de valores y contenidos que están presentes en el qué enseñar, es indispensable pensar en el cómo hacerlo clara y acertadamente. **La identificación y el reconocimiento de los sujetos a quiénes se enseña es clave, puesto que orienta la forma de acercar el conocimiento, problematizarlo y, en la medida de lo posible, asegurar un aprendizaje significativo.**

> ***Hay que dejar ser, hay que dejar explorar a las personas de acuerdo con sus intereses, sus necesidades, sus gustos, satisfacciones y demás y que, solitos, puedan llegar a sus propias conclusiones, a sus propios aprendizajes (docente Jazmín).***

Comprender las experiencias y realidades que viven los estudiantes es un aspecto clave al momento de pensar cómo planear, diseñar, preparar y desarrollar las temáticas. Hacer consciencia del colectivo de personas con las que se aprende de manera conjunta permite comprender cómo circula y se materializa el aprendizaje y qué dinámicas de carácter pedagógico son más provechosas para este fin.



Hay un claro llamado a que los procesos de educación para la sexualidad no se limiten a cátedras descontextualizadas, pasivas y desvinculadas de las realidades de los estudiantes, cuya responsabilidad no se restrinja a docentes de biología o a profesionales psicosociales. **La petición recurrente es que se generen y mantengan procesos articulados dentro de los escenarios educativos; que las acciones que realizan los educadores estén integradas de tal forma que, además de reforzar y complementar saberes y conocimientos en esta materia, promuevan un mayor empoderamiento por parte de los estudiantes y la comunidad educativa.**

Ir creciendo con los niños en la sexualidad, entonces ver esa evolución ¿para qué?, para que el niño identifique cada una de sus etapas, las conozca y sepa cómo actuar en cada una de ellas, qué causas y consecuencias tiene cada etapa y qué es lo que hay que vivir en cada etapa (docente Silvia).

Este escenario de comprensiones, experiencias, intereses e intenciones pedagógicas del qué y cómo enseñar integralmente la sexualidad, contextualiza los caminos metodológicos y pedagógicos desde los cuales los educadores han procurado dinamizar este tema en su ejercicio cotidiano.

2.4.1 OPCIONES LÚDICAS Y SENTIR DOCENTE FRENTE A LA EIS

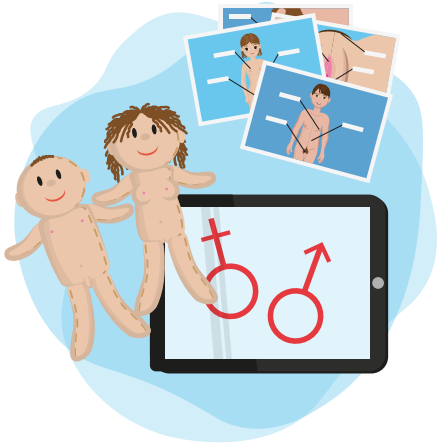
Las prácticas pedagógicas son entendidas como acciones variadas, intencionadas y conectadas que cada docente ejecuta para favorecer el proceso de formación integral en los estudiantes y que incluye el enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, valorar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa (Duque, Vallejo y Rodríguez, 2013, p. 17). Lo anterior abre el espectro de **la práctica pedagógica más allá de una actividad en el aula, ubicándola en un campo más amplio de procesos y situaciones que promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes, pero que moviliza también nuevos saberes en quien educa.**

De igual manera, la práctica se rescata como la forma en que se materializa el estilo pedagógico en aras de construir ambientes educativos favorables para educar en sexualidad, potenciar las habilidades para la vida y construir relaciones de sana convivencia (Cf. Félix y Susana, 2020, p. 34).

En este análisis sobre la práctica, se encontró que los educadores incluyen en sus actividades un carácter lúdico, elemento que es significativo, pues diversifica la forma en que el aprendizaje circula. **La lúdica es una experiencia cultural que atraviesa toda la vida, siendo un proceso inherente al goce y disfrute, que permite crear vínculos entre las personas a través de experiencias significativas de relacionamiento.** Desde esta postura, se entiende que todo acto lúdico debe pasar por el cuerpo y por las dimensiones física, social, emocional cognitiva. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana (Cf. Félix y Susana, 2020, p. 36).

En ese sentido, se reconoce a niños, niñas y educadores como seres lúdicos, interesados y motivados por alcanzar aprendizajes significativos a través de actos pedagógicos, recreativos, creativos, artísticos y culturales en los que se vincula el juego como elemento dinamizador (Ibíd., p. 36). **Los docentes encuentran en las manualidades, el arte, la literatura, ejercicios corporales y la investigación, las excusas metodológicas para pensar, enseñar y aprender de sexualidad.**

Las acciones pensadas desde la lúdica han permitido abordar temas alrededor de las formas de ser hombres y mujeres; el reconocimiento del cuerpo; la prevención de violencias y abusos, entre otros.



Las actividades sobre el cuerpo, por ejemplo, no solo permiten abordar el reconocimiento y cuidado del mismo, sino la identificación de nociones y conductas violentas o abusivas que ocurren en la vida cotidiana, además de abrir campo a la prevención de violencias y abusos hacia niños y niñas en cualquier escenario:

Realicé un entorno de prevención, enseñándole a los niños cómo debían cuidarse si había personas que fueran maltratadoras y pintamos todo lo que podría ser la vida de un niño abusado. Entonces era hermoso verlos, porque mientras a algunos les daba mucho miedo, otros lo enfrentaban, a otros les daba mucha risa pero sí me dije "un niño que tenga confianza dada por sus padres es capaz de enfrentar a un abusador", así sea un niño pequeño porque va a tener la posibilidad de que si confía puede gritar, puede hablar con su papá, puede contarle así el abusador le esté diciendo que "no diga nada, porque si no voy a matar a su mamá y a su papá". Un niño con confianza lo habla, lo dice (docente Astrid).

Estas propuestas exponen la pertinencia de la lúdica en el abordaje de la educación integral de la sexualidad, como un derrotero metodológico desde el cual contextualizar:

Lo que pasa es que como estoy con niños y niñas, yo lo muestro en juego y para ellos va a ser súper agradable. Si yo voy a entrar a hablar de convivencia, hablar de prevención en abuso, de reconocimiento de su cuerpo, donde yo llegue a hacer una clase magistral primero, no va a haber ningún interés; y segundo, ellos no se van a mostrar tal cual como son. Pero si lo vamos a mostrar en forma de títeres, ahí si hay una conexión con los niños porque es un juego, porque eso va a hacer un juego (docente Astrid).

Así, **la lúdica** en la educación sexual resulta una herramienta que permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y transformar formas de acercamiento poco atractivas para los estudiantes (Villa, Mazo & Giraldo, 2016. p. 19). Además**, dota al ejercicio docente de posibilidades significativas para trabajar temáticas que pueden percibirse como complicadas, sensibles o contrarias a su construcción subjetiva.**

Los ejemplos lúdicos citados por los educadores y desde los cuales han venido abordando la EIS, provocan cuestionamientos sobre las sensaciones, sentimientos y emociones que experimentan en su ejercicio pedagógico. Conocer y reconocer lo que les sucede afianza el debate sobre la incidencia en sus prácticas, distintos elementos de su subjetividad, de su ser y de su existencia. Cuando los docentes reflexionan sobre lo que pasa por su mente, corazón y cuerpo, identifican dudas, cuestionamientos y desconocimientos que se convierten en temores, tabúes e inseguridades. Preguntas que al parecer eran sencillas, se convierten en inquietudes que los movilizan y descolocan en su cotidianidad personal y pedagógica: el sexo y la sexualidad, las prácticas sexuales, la diversidad y el género.

Estas inquietudes, sumadas a las experiencias en las cuales los docentes conocen de primera mano situaciones de abuso sexual, violencias y vulneración de derechos, han orientado la mirada hacia formas de problematizar y aclarar pensamientos y conductas, proyectando intervenciones pedagógicas orientadas a la protección y reporte ante los actores responsables, resaltando los sentimientos que surgen de tales acciones. Estas situaciones de duda y miedos han movilizado a los educadores mediante reflexiones que suscitan nuevas formas de hacer, impregnadas de una renovada seguridad alrededor del tema que, aunque reconocen sigue siendo muy sensible, es necesario abordar generando confianza y tranquilidad en los estudiantes:

Sí, uno tiene pena de hablar de algo tan natural, aunque al principio yo no lo hacía porque tenía miedo, y soy honesta. Al principio, como nunca impartí esta formación, yo tenía miedo. Pero ya después cuando empecé a estudiar, empecé a buscar, empecé analizar y yo misma me decía: "Oiga, si yo le transmito esta inseguridad a los niños, los niños van a seguir inseguros" (docente Judith).

Lo anterior ha sido un importante aporte para retomar y abordar situaciones de la cotidianidad escolar que los confronta: abusos físicos y sexuales, violencia intrafamiliar, consumo de drogas, entre otras. Estas situaciones fortalecen el interés por educar en sexualidad,

entendiendo que previene situaciones que vulneran los derechos de niños y niñas:

> ***... mi rol me ha permitido precisamente prevenir esas situaciones de violencia sexual, esas intenciones que a veces los niños no logran ver, entonces es un tema que nos permite acercarnos mucho a ellos de muchas maneras (docente Sofía).***

Ahora bien, es preciso cuestionar qué debe pasar primero en los docentes para que esto ocurra y cómo se sienten al hablar de sexualidad en su práctica pedagógica. Uno de los aspectos de mayor incidencia en esta actitud son los espacios de cualificación, pues según ellos brindan nuevas y significativas herramientas para el trabajo que se realiza dentro del escenario escolar.

La formación a educadores en Colombia está definida en la Ley General de Educación de 1994, en donde destaca la intención de formar educadores de la más alta calidad científica y ética, con saberes teóricos y prácticos para los diferentes niveles y formas del proceso educativo. Además, menciona que el Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los docentes su mejoramiento profesional, siendo responsables de dicho mejoramiento los mismos educadores, la nación, las entidades territoriales y las instituciones educativas. Lo anterior no solo define el lineamiento desde el cual se enmarca la cualificación docente, sino que muestra la corresponsabilidad de los distintos actores para que eso sea posible.

La cualificación de docentes alrededor de la sexualidad es un asunto prioritario, entendiendo las dinámicas y situaciones que se experimentan a nivel educativo y social. Asegurar los procesos de fortalecimiento conceptual, reflexivo y práctico respecto de la educación sexual permite que se lideren pedagógicamente los contenidos y actitudes desde una perspectiva integral, promoviendo procesos pedagógicos que fomenten la toma de decisiones autónomas, conscientes, informadas y críticas en relación con la sexualidad (Cf. Marcano & Aguirre, 2018, p.31).

Con este precedente, se encontró que las formaciones en las que han participado los educadores han trabajado conceptos relacionados con la sexualidad de manera genérica y, principalmente, bajo una comprensión biologicista. No obstante, reconocen también los aportes de espacios donde prima la reflexión y que permiten comprender la sexualidad más ampliamente, desde una mirada integral.

> ***Entonces, creo que la formación que yo he tenido en círculos de arte –especialmente desde el arte, teatro y todo esto– ha hecho que yo me vincule a otro tipo de relaciones y que conozca otro tipo de estilos de vida y que aprenda a respetarlos y que los vea como una persona y que me salga de esa vaina de la normalidad, que es lo que trato yo de replicar en los talleres con los niños y es tratar de no decir esa vaina de "lo que es normal". Si esa palabra de "normal" y de hecho con mi hija a veces se me sale el normal y dice: mamá, pero ¿qué es normal? (docente Sofía).***



Se destaca cómo los espacios institucionales o externos permiten afrontar miedos, resistencias, apatías o confusiones frente a la sexualidad, a partir de metodologías que dignifican al educador, reconocen su rol y le permiten descubrir o explorar saberes y conocimientos que favorecen comprensiones integrales y pertinentes. Dichos conocimientos se materializan en la escuela y potencian el trabajo mancomunado que articula acciones desde diferentes áreas.

> ***... trabajar estas temáticas con los niños es demasiado importante, gracias al trabajo que realiza uno como docente en el aula, como el apoyo que le brinda orientación con sus talleres (docente Judith).***

> ***... en mis cargas académicas, ahí es donde yo me la juego [...] tanto como hablar de sexualidad así de manera explícita no alcanzó a llegar, pero ahí entra el área de orientación y se logra confabular con nosotros (docente Omar).***

Este proceso articulado entre lo que pasa en el aula de clase y lo que se logra fuera de ella, favorece que las herramientas entregadas a la comunidad educativa sean realmente útiles y aplicables en la vida diaria; herramientas que van más allá de tips o recetas para decir o hacer en función de la sexualidad. Para los educadores los conocimientos y herramientas que ofrecen a estudiantes y familias están orientadas a consolidar actitudes y proyectos de vida acordes con lo que denominan y conciben como un buen ser humano.

Se destaca la importancia de educar en sexualidad desde todos los espacios de la escuela, pues en tanto dimensión educable de la vida, es susceptible de formarse y transformarse en niños, niñas pero también en los adultos que los acompañan.

> ***Todas las personas tenemos la sexualidad ahí latente, entonces todos tenemos la capacidad de enseñarla (docente Clara).***

Los elementos en mención son, a juicio de los educadores, claves al momento de implementar cualquier proceso en educación de la sexualidad que fortalezca el aprendizaje de los estudiantes. **Educar en sexualidad no pasa, entonces, por impartir una información sobre aspectos sexuales, sino por establecer una relación armoniosa, respetuosa y comprensiva entre los actores que coinciden en la escuela.** Desde la perspectiva docente, lograr este sano y empático relacionamiento asegura aprendizajes significativos de niños y niñas y les brinda herramientas suficientes y efectivas para afrontar los retos de la vida diaria:

> ***En la medida en que uno como docente logre generar un vínculo con el estudiante, aprende mucho más y de forma más agradable que si se encuentra con un maestro que no genera vínculo con él. Si estoy con un maestro que siento que me quiere, a ese profesor le aprendo lo que me ponga (docente Omar).***

Sin embargo, la misión planteada por los educadores no es una tarea que les responsabiliza solo a ellos. **Educar en sexualidad se favorece en la medida que existen actores que interactúan en ese camino formativo, de manera que estudiantes, familias, instituciones educativas y sociedad en general tienen también mucho que ver y aportar en la forma desde la cual se comprende y se educa en sexualidad**. Identificar el papel de cada uno de los actores es de vital importancia, pues permite hacer consciencia desde y hasta dónde cada quien posee una responsabilidad que, en últimas, es compartida, al ser todos participantes valiosos y necesarios para educar de manera integral y, particularmente, cuando a sexualidad se refiere.

> ***Es vital abordar este tema para que se vincule, además de lo obvio, a la parte del amor propio, los valores, el autocuidado, el respeto, la tolerancia, también con todo lo que tiene que ver con el sentido integral de la sexualidad (docente Clemencia).***

En esa línea, existen reflexiones frente a los actores que deben abanderar el proceso educativo en la sexualidad, en tanto dimensión de la vida misma y fenómeno sociocultural e histórico. Inicialmente, se subraya la relevancia de la familia como primer lugar donde se educa al respecto: para los docentes es un escenario propicio desde el cual se tocan estos temas en el marco de la intimidad, la confianza y el amor que esta debería representar para niños y niñas. Sin embargo, con las dinámicas

sociales, emocionales, económicas, políticas y laborales actuales, afirman que padres y madres no están en casa y que los espacios familiares en los que se puede conversar sobre este y otros temas se han limitado y reducido considerablemente, agregando que el uso de la tecnología ha reducido los momentos de encuentro en casa.

Esta situación se complejiza cuando la familia orienta la educación sexual en función de sus creencias, convicciones y experiencias personales, que han enrutado de manera muy particular la forma en que comprenden, dicen y practican en el ámbito familiar. Si bien dichas formas ofrecen algunas herramientas importantes en la enseñanza, no resuelven del todo los distintos retos que trae consigo el día a día de los miembros de la familia:

> ***... desafortunadamente hay familias que no están preparadas para enseñarla [la sexualidad] de la manera correcta (docente Rocío).***

Es bajo este criterio que la institucionalización de la educación sexual se da en la escuela, asumiendo la responsabilidad de abordarla:

> ***En una época ese tema era únicamente de casa, pero cuando la sexualidad la viven en la sociedad y los padres ya no estaban en la casa, entonces les pasaron la papa caliente a las instituciones educativas (docente Omar).***



No obstante, esto genera una tensión entre docentes y familias, en tanto los primeros consideran que es la segunda la principal responsable de educar en sexualidad, y viceversa. De entrada se siente una actitud evasiva respecto de este proceso formativo, cayendo en señalamientos sobre el por qué estos actores deben abordar asuntos que les generan incomodidad en la mayoría de casos y de los que no quieren hablar.

A pesar de ello, al ser la escuela un escenario donde se construye aprendizaje, se considera que es allí donde se deben abordar temas que tienen que ver con la cotidianidad, el día a día y, en resumen, la vida de los estudiantes. No es un asunto accesorio o adicional al proceso educativo, sino que constituye la esencia misma de la educación y sus propósitos:

> ***Se tiene que enseñar en la escuela porque es primordial, porque es esencial de cada uno, es la esencia, vives tu sexualidad todos los días y más los niños y niñas en toda esa experimentación que tienen desde chiquitos (docente Judith).***

SECCIÓN 03

Desafíos y posibilidades en la educación integral de la sexualidad

La manera como se vive y se habla de sexualidad es un proceso dinámico y se construye a través de interacciones, concepciones, prohibiciones, tabúes, estereotipos y aprendizajes; por ello, resulta preciso asumir que en la educación integral de la sexualidad dichos elementos no se desconocen o se rechazan, sino que se hacen visibles y, a partir de ello, se crean estrategias para que las personas puedan experimentar esta dimensión humana de forma libre y placentera. En este caso, los desafíos son diversos, ya que implican no solo la voluntad del docente para reflexionar sobre su ser, sino que requiere considerar la interacción que ha tenido y tiene con otros.



Ahora bien, no siempre los educadores reconocen los aspectos que han impedido o contribuido a que vivan su sexualidad de forma libre y placentera. En tal caso, a partir del análisis crítico y desde la interpretación de los discursos, se ha buscado identificar aquellos elementos (conceptuales y experienciales) que de una u otra manera se convierten en objeto de reflexión para el agente educativo y que con su visibilización y valoración pueden contribuir a fortalecer procesos educativos en sexualidad.

Lo anterior, a su vez, se traduce en posibilidades, ya que para Félix y Susana, el reconocimiento y la reflexión de los alcances y las limitaciones en el desarrollo de la sexualidad permite considerar estrategias contextualizadas, dialógicas y participativas, para que esta dimensión humana pueda vivirse de manera digna y feliz.

3.1 REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURALES DE LA SEXUALIDAD

A continuación se rastrean diversos elementos que rodean los estereotipos de género en el abordaje de la sexualidad, las experiencias de vida de los educadores, el reconocimiento del contexto de los niños y las niñas, la sexualidad percibida como genitalidad y los medios de comunicación.

3.1.1 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EL ABORDAJE DE LA SEXUALIDAD

Uno de los elementos que para los agentes educativos representa mayor dificultad al momento de hablar de sexualidad es la estigmatización que sufren algunos docentes hombres cuando abordan el tema. En este caso, se pueden identificar estereotipos donde se asocia al hombre que habla de esta dimensión humana con desconocimiento o con depravación.

...estaba hablando de genitales con los niños de grado cuarto y posterior a esos días me llamó la rectora –era un colegio privado– a preguntarme que cómo yo había abordado ese tema y yo le contesté que este tema se podía abordar desde varios elementos: desde la biología, la reproducción, desde muchos otros aspectos. Sin embargo, ella me dijo que evitara mencionar a toda costa los genitales en los niños, porque yo no estaba apto para hablar de esos temas; sin embargo, dentro de la clase y dentro de mi área me tocaba hablarlo. Entonces fue una situación bastante bochornosa para mí como para los estudiantes y para las familias, porque a partir de ello comencé a sentir cierto tipo de rechazo de los estudiantes y sobre todo de las niñas (docente Manuel).

Pareciera ser que la categoría sexual del sujeto adquiere mayor relevancia que los conocimientos y la metodología que emplea para hablar de sexualidad. En tal situación, se evidencian estereotipos asociados a la condición de ser hombre, relacionado con rudeza, morbo y transgresión, lo que origina que al conversar sobre la genitalidad sea percibido por algunos actores como inapropiado. Tales concepciones originan menos disposición que si una mujer habla del tema, ya que esta puede ser observada como sinónimo de delicadeza, maternidad y pureza.

Este tipo de nociones configuran la forma en que el agente educativo desarrolla sus prácticas y concibe el abordaje de la educación integral de la sexualidad. En la medida en que un docente esté condicionado para hablar del tema, se verá forzado a decidir si tiene en cuenta dichas limitantes y se abstiene de desarrollar su quehacer autónomamente o, si por el contrario, apela a sus convicciones e intencionalidades, ateniéndose a las represalias (morales, laborales y sociales) que esto pudiera acarrear. Sea cual fuere el caso, **la manera como se aborda la sexualidad no depende exclusivamente del educador, sino que su labor está mediada por jerarquías, nociones e intereses de los actores que lo rodean.**

El que exista resistencia a que el docente hombre hable de sexualidad de manera integral (donde se incluye la genitalidad), incide en que este tema se desarrolle de forma fragmentada y condicionada. En efecto, en aquellos espacios en los que existan docentes hombres habrá menor probabilidad de que esta dimensión sea abordada, lo que impedirá que tanto el profesor como sus estudiantes, tengan la posibilidad de dialogar, preguntar y compartir sus experiencias.

Así, lejos de prevenir cualquier acto abusivo del docente, se impide el desarrollo de una educación sexual orientada a "promover condiciones que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia" (Félix y Susana, 2020, p. 24). De este modo, el profesor no solo carece de la posibilidad de hablar de manera abierta sobre el cuerpo y sus partes, sino que se verá impedido para refutar tabúes y percepciones estereotipadas sobre la genitalidad.

En este contexto, Zattara (2014) afirma que existen escenarios educativos donde ven con resistencia el ingreso de algunos actores y de sus propuestas frente al abordaje de la sexualidad, al considerar que estos desestabilizan las certezas que tienen sobre su realidad. Atándolo al escenario expuesto por el docente Omar, **para algunos miembros de la comunidad puede resultar problemático que un hombre incluya el tema de la genitalidad en su práctica pedagógica, ya que esto transgrede su sistema de valores y creencias, por lo que acudirán al señalamiento, la estigmatización y la censura para impedir que la intencionalidad del docente se cumpla.**

Lo anterior invisibiliza una de las características fundamentales que hace parte del ciclo vital del sujeto, como lo es el "proceso de identidad, orientación e identificación"[1] (Félix y Susana, 2020, p. 25). Se omiten las particularidades biológicas y físicas de los individuos, las cuales no solo cumplen la función de reproducción de la especie, sino que inciden en la manera como las personas se identifican y se relacionan con su entorno.

Entre tanto, para otras personas el abordaje de la sexualidad requiere una similitud de categoría sexual, de modo tal que un hombre solo puede abordar dicho tema con otro hombre y lo mismo ocurre con las mujeres.



De este modo, es posible inferir que una profesora tendrá mayores dificultades para hablar de sexualidad cuando se trate de estudiantes hombres, limitando que la educación sexual integral ocurra de manera colectiva, participativa y abierta:

> ***... ahorita, por ejemplo, el niño pequeño sí está como iniciando este descubrimiento, y pues yo la verdad ese tipo de temas se los dejo a mi esposo, porque vuelvo y te digo, no soy tan hábil más por todo lo que me ha pasado ¿no?, entonces él es el que habla con ellos y obviamente él es hombre y ellos son hombres, entonces siento que es mucho más fácil hablar de esas cosas cuando se tiene por decirlo así, el mismo género, no sé (docente Zulma).***

Aunque existan profesores que sientan mayor comodidad para abordar esta dimensión humana con hombres o con mujeres, el enfocarse en un solo sexo invita a que se dé un conocimiento fragmentado y descontextualizado. Esto, más que contribuir a que el tema se aborde abierta y placenteramente, hace que se desconozcan los diálogos colectivos, donde los individuos tengan la posibilidad de hablar de sus dudas, experiencias y expectativas.

[1] Para Félix y Susana (2020) al hablar de sexualidad se requiere tener en cuenta cuatro características de esta etapa: 1. la curiosidad; 2. los juegos sexuales; 3. procesos de identidad, orientación e identificación; 4. el desarrollo socioafectivo.

En la medida en que el abordaje de la sexualidad sea observado como un tema que solo les compete a algunas personas, se construirán procesos comunicativos fragmentados, donde el niño o la niña no tendrá el interés ni la confianza de hablar abiertamente sobre sus emociones, corporalidad, relaciones afectivas, autoconocimiento y autoexploración.

Entre tanto, los estereotipos de género se acentúan cuando un docente hombre ha abusado de un niño o niña y se tiende a creer que todos los docentes hombres tienen las mismas prácticas:

> ***El profesor que se encuentra como director de curso es un hombre que tiene un perfil muy similar al supuesto agresor y entonces claro, "ven mamá, nosotros te ofrecemos un cambio de sede, como un cambio de jornada para el niño". Y no, dijeron que no, que el niño estaba contento. Me llamaba mucho la atención, porque cómo va a estar con el único hombre en grado segundo si tenemos otras [docentes] mujeres, pero ellos dicen que va a estar bien, pues yo dije OK, pero ese caso me generó demasiada angustia, impotencia porque no, no. No pude (docente Yessica).***

Estas nociones, lejos de contribuir a que niñas y niños se encuentren en un ambiente de protección, facilitan que se acentúen creencias alrededor de los hombres como abusadores, justificadas básicamente en su sexo biológico, haciendo que los docentes que desean establecer relaciones dialógicas y de confianza con sus estudiantes, encuentren mayores limitaciones en cuanto a la aceptación de la comunidad educativa. Esto, a su vez, reproduce en niños y niñas creencias asociadas al sexo de las personas, diferenciando lo que les es permitido a los hombres y lo que les es permitido a las mujeres.

Según Pereda (2011), en diversas oportunidades los niños y las niñas "a pesar de su exposición a situaciones consideradas de alto riesgo, como ser víctima de abusos y malos tratos, no parecen desarrollar los problemas que podrían derivarse de estas experiencias, consiguiendo tener una vida sana, plena e integrada" (p. 105). Si bien este tipo de argumentos contribuyen a pensar que no siempre quienes han sido vulnerados en sus derechos tendrán conductas agresivas, tímidas o depresivas, es preciso evitar caer en determinismos y considerar que el desarrollo cognitivo, social y psicológico se estimula a través de un acompañamiento psicosocial basado en la comprensión, la paciencia, el diálogo y el compañerismo de los actores que la rodean.

Los aspectos mencionados en párrafos anteriores muestran cómo, a la hora de acompañar a niños o niñas víctimas de abuso, los docentes tienden a confundir aislamiento con protección, por lo que se considera que reduciendo el contacto de la víctima con ciertos actores de su cotidianidad, evitarán recuerdos o emociones que afecten su desarrollo socioemocional, sin considerar que este tipo de actitudes van en contra de la posibilidad de estimular la interacción, la restitución de derechos y el apoyo pedagógico que pudiera ocurrir.

Evitar que el niño o niña que ha sido víctima de abuso interactúe con personas del mismo sexo del agresor, impide que cuente con la posibilidad de conocer, dialogar y relacionarse con otros sujetos, lo que puede originar aislamiento, depresión o introversión, ya que durante su ciclo vital tendrá desconfianza o apatía por compartir con quienes hacen parte de su cotidianidad.



Lo anterior, a su vez, impide que los adultos presentes en la vida de niños y niñas sean partícipes de sus procesos de desarrollo cognitivo, emocional y social, obstaculizando la reconstrucción de relaciones e interacciones, así como la construcción de redes de apoyo para conversar, aprender, preguntar o, simplemente, sentirse parte de ciertos espacios. En tal caso, se espera que el educador se convierta en apoyo, guía y actor dispuesto a escuchar, respetar sus posturas y construir saberes a partir del diálogo y la reciprocidad. De esta manera, posibilitará el desarrollo de resiliencia para "hacer frente a la situación de riesgo, consiguiendo una buena adaptación e, incluso, utilizando la superación de este evento para su posterior crecimiento psicológico" (Vera, Carbelo y Vecina, 2006, citados en Pereda, 2011, p. 105).

Es importante que en estos procesos se considere la intervención de las familias, de manera que con su mediación se fortalezcan las acciones desarrolladas en la escuela, pues omitir el abordaje de la sexualidad puede originar relaciones fragmentadas o asimétricas en el interior del hogar. **En la medida en que el estudiante observe que su padre, madre o persona cuidadora aborda de manera recurrente, cómoda y abierta aspectos relacionados con el conocimiento del cuerpo, del placer, del género y del relacionamiento con los demás, habrá mayor posibilidad de que sienta interés y disposición por hablar sobre lo que siente, piensa y vive, al contrario que si el niño o niña percibe que el adulto no se siente cómodo o no tiene la apertura para hablar del tema.** En tal caso, actitudes de apatía, silencio, omisión y falta de interés pueden hacerse visibles e incidirán en la manera como exterioriza y vive su sexualidad.

Lo anterior también se refleja en el abordaje de la sexualidad en las instituciones educativas, dado que para los estudiantes puede resultar menos complejo hablar sobre sus vivencias con docentes que muestran la apertura, la experticia y los conocimientos respecto al tema, mientras que observará con desconfianza o temor a quien demuestra no tener el conocimiento o la disposición para establecer este tipo de conversaciones.



3.1.2 LAS EXPERIENCIAS DE VIDA DE LOS EDUCADORES

Las limitantes en la educación de la sexualidad no solo abarcan los conocimientos que tiene un educador al respecto, sino que sucesos vividos dificultan también un abordaje abierto y recurrente. Es preciso considerar que dicha dificultad se configura a partir de las experiencias de vida de cada sujeto:

> ***Aunque la profe dice que ya no hay tanto tabú, yo pienso que no, que todavía lo sigue y que hablar de sexualidad es difícil y que depende de cada una de las vivencias y de las experiencias de las personas (docente Zulma).***

Para algunos agentes educativos, **la educación integral de la sexualidad, además del elemento formativo, se configura por las experiencias de vida, por situaciones que pueden ser agradables o desagradables en torno a la dimensión sexual.** En ese sentido, habría que considerar de qué manera estas impiden o facilitan el abordaje de estos temas de forma dialógica, recíproca y pensado en el desarrollo social, cognitivo y emocional.

Otro aspecto para tener en cuenta es la manera como el docente identifica tabúes o prevenciones. **En la medida en que el sujeto considere que su postura sobre un concepto o práctica es la correcta, no observará que su forma de actuar está atravesada por un estereotipo o un tabú.** Así, el conocimiento y análisis de las vivencias de las personas puede convertirse en un insumo que permita no solo identificar aquellos elementos que limitan o facilitan hablar de sexualidad de manera cómoda y abierta, sino que se generen espacios de construcción de conocimiento a partir de tales diálogos:

> ***Entonces era como el nerviosismo a entrar a la parte física y decirles a los chicos cómo era y hablarles abiertamente que había un sinfín de posibilidades de poses, de hacerse querer el uno con el otro, que antes de eso habría que despertar todos los sentidos, en esa época me causó nervios, porque se siente súper vieja y los chinos más jodidos (docente Silvia).***

Un aspecto interesante es que algunos agentes educativos reconocen las sensaciones y emociones que experimentan cuando hablan de sexualidad. Esto contribuye a que no desconozcan su calidad de seres humanos, entendiendo que así como ellos, sus estudiantes tienen vivencias y concepciones que configuran su forma de ser y de estar en el mundo.

Por otro lado, los estereotipos y restricciones no solo se configuran en torno a las nociones que se tienen sobre la sexualidad. Las diferencias etarias pueden verse también como un elemento problemático al considerar que los sujetos más jóvenes dominan el tema o que estas personas cuentan con cierta "malicia", lo que contribuye a que el docente se sienta limitado o poco preparado para abordar conversaciones de este tipo. En ese sentido, es preciso considerar los procesos de negociación internos y externos, donde el educador

decide de manera consciente o inconsciente, la forma en que quiere hablar con sus estudiantes o pares sobre este tema.

> ***Hay mucha limitación mental, porque hay mucho tabú, o sea, mucho maestro que no se atreve por el tabú porque inclusive en la charla que tuvimos el otro día con Félix y Susana, había una compañera que decía que su forma de crianza no le permite atreverse a enseñarle a un niño. Ella tiene preescolar y "enseñarles sobre sexualidad, yo qué voy a enseñar sexualidad" (docente Clara).***

> ***Personalmente, miedos y tabúes personales; a la gente que le cuesta el discurso de lo sexual es porque no fue formada o tiene muchas divisiones. ¿Qué quiere decir eso? Que no todos los adultos estamos capacitados para educar en sexualidad, puede que seamos instruidos, pero eso no significa que yo sepa formar, porque eso es algo intrínseco del ser humano (docente Omar).***

En estos casos, no se destaca el interés o la iniciativa de los sujetos por fortalecer sus saberes o por adquirir herramientas para abordar el tema. Según esto, el desarrollo de prácticas pedagógicas de educación de la sexualidad no solo requiere un saber, también demanda un don o cualidad. En tal contexto, surge como interrogante si se considera que solo algunas personas tienen cualidades específicas para hablar de la dimensión sexual en un proceso formativo, lo que daría cuenta de que la visión de la educación integral de la sexualidad pasa por concebirla como una actividad o ejercicio exclusivo de ciertas personas.

El discurso anterior da cuenta de la intencionalidad del docente por evitar conversar sobre esta temática. **En la medida en que el sujeto evite dialogar y construir conocimiento colectivo alrededor de la sexualidad, porque considera que no tiene las habilidades para hacerlo, estará desplazando las responsabilidades. Sin desconocer que otros u otras puedan asumir este tipo de labores, también es posible que esto se convierta en un círculo vicioso donde docentes y familias se dediquen a trasladarse de unos a otros la responsabilidad.**

Ahora bien, para algunos educadores poseer conocimientos amplios sobre sexualidad y una vasta experiencia en el tema no implica que el abordaje de este ocurra de manera exitosa. Ante esto, se destaca la necesidad de estar continuamente al tanto de las vivencias de los estudiantes para evitar observar su cotidianidad desde la suposición, la obviedad o la restricción. Dichas pretensiones, a su vez, se fortalecen con la intención de una formación constante y del diálogo.

> ***No subestimar la capacidad de asombro tanto de los niños, pero sobre todo, la capacidad de asombro de nosotros, porque desgraciadamente pensamos que por tener ya un posible camino en trayectoria de aula o de acompañamiento de orientación (en el caso de algunos) como que ya nos las sabemos, y no (docente Omar).***

La capacidad de asombro invita al agente educativo a querer preguntar, cuestionar, investigar y, ante todo, conversar. **En la medida en que considere analizar el contexto, los actores que lo intervienen y la incidencia de sus prácticas en la vida de las personas, tendrá mayor posibilidad de abordar cualquier tema dialógicamente, ofreciendo recursos para dar respuesta a los desafíos y necesidades.** En la educación integral de la sexualidad esta capacidad va de la mano con la retroalimentación y la apertura a la diferencia, para evitar caer en nociones estereotipadas de la realidad o en actitudes pasivas, donde se elude cualquier acción por temor al conflicto.



3.1.3 RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Para los agentes educativos, el reconocimiento de las dinámicas y vivencias de niños y niñas se convierte en un asunto relevante en la educación integral de la sexualidad. Las vivencias, intereses y cotidianidades de los estudiantes adquieren relevancia tanto por el conocimiento de los sujetos, como de su forma de apropiar y construir aprendizajes.

> ***Habría que empezar a analizar el medio en el cual se está desenvolviendo el ser. Hablemos de la persona, habría que ver en qué medio se está desenvolviendo para poder llegar siquiera a acercarnos a saber si es por convicción o si es porque realmente lo quiere hacer y no por moda; o sea, no porque están diciendo mis amigos que esto, mis amigos que lo otro (docente Eva).***

> ***Aquí los muchachos nos están diciendo: no tuvimos un hogar, estamos sin oportunidades, estamos desbocados, porque yo siento que ellos están desbocados en hacerse sentir, de hacerse ver, pero sobre todo de hacerse escuchar (docente Astrid)***

Un elemento importante, sin duda, es el contexto de las personas, el cual se configura, entre otras cosas, a través de las relaciones que entre sí tejen los sujetos.

De esta manera, niños y niñas se observan desde las actitudes, nociones y prácticas que construyen a partir de sus interacciones; es allí que se considera relevante tener en cuenta las características del entorno, los espacios de relacionamiento con los miembros de la familia, con amigos, vecinos y compañeros de clase. Para que se aproxime a los diferentes contextos, es preciso que el educador genere espacios de diálogo y retroalimentación, con los que facilite a niños y niñas la manifestación voluntaria de vivencias, intereses y necesidades.

Entre tanto, así como el análisis del entorno de niños y niñas es relevante, la edad se convierte en un elemento central, considerando las dinámicas y lenguajes de los distintos momentos etarios. **En la educación integral de la sexualidad se apela a la generación de propuestas y discusiones que permitan al educador hablar de manera abierta y tranquila a los niños y niñas sobre esta dimensión humana, considerando las etapas del ciclo vital, no desde la restricción y el riesgo, sino desde la oportunidad de reflexión y aprendizaje:**

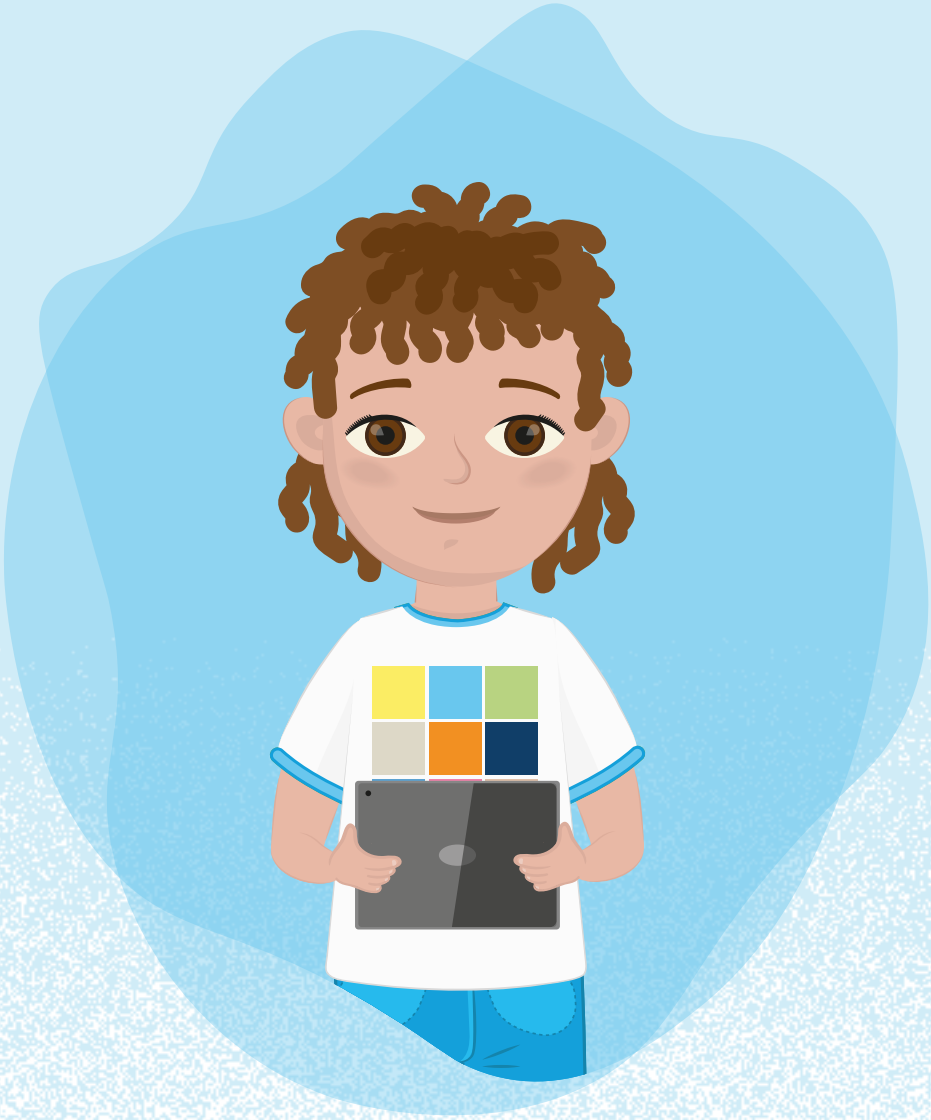
> ***¿Cómo se debe enseñar la sexualidad? Esto depende de la edad y yo siento que nosotros debemos tratar de hablar el lenguaje de niños, de jóvenes, lo más transparente que se pueda, porque lo que se está pidiendo a gritos es que lo oculto se muestre [...] definitivamente debemos hablar acorde a las edades, a los lenguajes desde la forma más transparente y tranquila (docente Astrid).***

No se puede negar la intencionalidad de algunos agentes educativos por abordar este tema desde las vivencias, palabras y expectativas de los niños y las niñas. En tal caso, es la manera en que se aproximan desde una mirada integral a la educación

sexual, concibiendo a los sujetos en su contexto, con sus experiencias y saberes.

De este modo, aunque en la narrativa anterior no se habla concretamente de educación integral de la sexualidad, desde sus intencionalidades se destacan algunos de los elementos que configuran esta propuesta pedagógica (diálogo abierto, reconocimiento del contexto del niño o la niña, valoración de la diversidad) y que son puestos en práctica. Lo anterior no significa que exista una apropiación total de la EIS, sino que aunque no se enuncie de manera explícita, cuenta con nociones que permiten trabajar el tema.

En línea con lo anterior, algunos agentes educativos ponen el foco en la interacción de los niños y las niñas dentro de su hogar y las consecuencias que esto tiene en la cotidianidad del estudiante.



Las personas vienen de la casa de diferentes formas. Los niños pequeños ven muchas cosas en casa, las escuchan, a ellos los educa la televisión y eso a veces saben más por lo que ven y lo que escuchan, que lo que el maestro viene a mostrarles, porque ya lo conocen (docente Clara).

En tal caso, se percibe cierta resignación por parte de los educadores al considerar que sus estudiantes conocen algunos de los temas que quieren abordar en clase. En efecto, no se observan iniciativas o apuestas de los agentes educativos por dialogar, cuestionar o profundizar sobre los conocimientos que los niños y niñas adquieren en sus hogares, actitudes que puede dificultar la generación de espacios de conversación y retroalimentación, donde los distintos actores tengan la oportunidad de manifestar su postura e interrogantes alrededor de la sexualidad.

Así mismo, el discurso del agente educativo da cuenta de que existen rezagos en relación con los conocimientos que posee, comparado con los saberes que los niños y las niñas construyen en espacios distintos a la escuela. Esto invita a considerar si en tal caso la dificultad radica en las brechas generacionales que impiden comprender las dinámicas, lenguajes y formas de relacionamiento de niños y niñas. Además, también incide que existen creencias del orden moral que chocan con las nuevas formas de comprender y expresar la sexualidad.

Ahora bien, no se detecta algún tipo de intencionalidad por parte de los docentes en conocer tanto los contenidos, como la información a la cual acceden niños y niñas a través de los medios de comunicación. Si bien resulta complejo acceder a la cotidianidad del estudiante en su hogar, sí sería posible, a través del diálogo y la apertura, identificar qué contenidos televisivos consumen y cuál es su punto de vista al respecto. Así, más que tener datos en bruto, se podrían construir propuestas que permitan no satanizar los medios de comunicación, sino analizarlos críticamente y aprovechar las bondades (de masividad, programas, diversidad) que ofrecen.

Entre tanto, desde la perspectiva de otros educadores resulta más acertado partir del conocimiento con el que cuentan los niños y las niñas y así realizar un acompañamiento u orientación. **Sin embargo, respecto a los saberes sobre sexualidad de los estudiantes, resulta preciso cuestionar cuál es la calidad de la información que poseen, dónde la adquieren y con qué herramientas y acompañamiento cuentan.** Esto puede contribuir a que de entrada no se sobrevaloren los conocimientos que los niños y las niñas han adquirido sobre sexualidad en su cotidianidad y que se tienda a creer que toda la información que poseen sobre este tema les aporta a su desarrollo y bienestar.

Empezando porque ellos son muy frescos, los niños, las niñas, los jóvenes son muy frescos; o sea, hoy nos dan pan y vino con tantos temas. Entonces pienso que es más orientarlos, guiarlos desde su lenguaje, desde su cuidado, desde su protección y desde su responsabilidad. Esa palabra me parece muy bella y pienso que desde niño se puede cultivar esta disciplina, la responsabilidad en todos sentidos de la palabra (docente Astrid).

La apertura por parte de los niños y las niñas para hablar de sexualidad puede contribuir a que el tema se aborde de manera dialógica y abierta. **Apelar al contexto del estudiante, a sus necesidades y a su lenguaje, para algunos docentes se convierte en una estrategia que facilita que esta dimensión humana no sea percibida de manera negativa.**

Ahora, puede ocurrir que los educadores sobrevaloren los conocimientos que los niños y las niñas poseen sobre sexualidad y que se descarte la necesidad de profundizar en el origen de estas nociones, en cuyo caso se debe tener en cuenta si existe intención de los agentes educativos por omitir conversaciones al respecto. Esto también se acentúa si esta persona siente temor por no dominar determinado concepto o discusión o por ser cuestionado por los demás:

Entonces quizás el temor más grande, más complejo y difícil del asunto es estar ahí como expuesto, porque los niños hoy en día, sin duda, conocen muchas cosas y ven muchas cosas (docente Jazmín).

En efecto, para el educador, mostrar que desconoce el tema (en este caso la sexualidad), se convierte en un asunto que genera tensión. Esto da cuenta de que el proceso pedagógico y de interacción con el estudiante se comprende principalmente desde una postura jerárquica, donde es el docente quien posee el conocimiento absoluto, mientras que niños y niñas actúan como agentes receptores. En tal contexto, siente que, en la medida en que demuestra cierto grado de desconocimiento sobre cualquier interrogante manifestado por sus estudiantes, está corriendo el riesgo de perder estatus, credibilidad y poder.

En otros casos, se destacan posturas de resistencia sobre algunas prácticas de niños y niñas relacionadas con el uso de redes sociales y plataformas de internet, lo que puede originar sensaciones asociadas a que los adultos no comprenden o no se interesan por comprender sus intereses y necesidades.

Las poblaciones actualmente, o por lo menos donde yo trabajo, el contexto es sumamente complicado. Los niños quieren ser todos youtubers, o sea, no hay una proyección un poco más académica, no quiere decir que ser youtuber sea malo, pero tampoco tenemos representatividad que valga la pena idolatrar ¿no? (docente Manuel).

En este sentido, resulta interesante que la dificultad que tiene el agente educativo para acercarse a las dinámicas del estudiante puede estar mediada por

factores como su rol, el cargo que desempeña y la cercanía con los gustos de la otra persona. En tal caso, la postura de resistencia frente a los intereses de niños y niñas también se vería afectada por la dificultad para comprender sus lenguajes, formas de interacción y aspiraciones y qué tan alejadas se encuentran de las prácticas de los adultos.

Así, **es posible observar prácticas adulto-céntricas en las que los mayores asignan poco o ningún valor a lo que quieren y hacen niños y niñas, incurriendo en la comparación de lo que para los adultos puede ser bueno, versus lo que consideran negativo.** Este tipo de cotejos se construyen desde las ideas, prejuicios y anhelos del educador, padre, madre o acudiente, desconociendo el entorno del estudiante, invisibilizando sus gustos, amistades, vivencias, intereses y conocimientos.

En tal caso, habría que considerar si los educadores reflexionan sobre cómo sus clases y el deseo porque sus estudiantes se formen académicamente, se pueden articular al gusto de estos últimos por las herramientas tecnológicas interactivas y si ha mostrado interés por conocer cuáles son los referentes actuales y por qué para los niños y niñas merecen interés o admiración.

El desconocimiento de los intereses de los niños y las niñas se convierte también en un elemento que impide que se aborden de manera dialógica e integral algunos temas relacionados con la sexualidad. **La preocupación que manifiestan los agentes educativos con respecto a las preferencias musicales, tecnológicas y artísticas de sus estudiantes puede estar más basada en sus resistencias, que en el contenido y en la información que realmente están transmitiendo.** Hay que reconocer que en la medida en que se ignoren, rechacen o satanicen los gustos, anhelos e inquietudes de niños y niñas, habrá mayores dificultades para el diálogo.



3.1.4 LA SEXUALIDAD PERCIBIDA COMO GENITALIDAD

Asociar la sexualidad exclusivamente al acto coital y a los órganos genitales y reproductivos sigue siendo para algunos agentes educativos una limitación al momento de abordar el tema de manera abierta y dialógica.

El hablar de esto es pecado y el morbo que le ponen a esto es precisamente porque no se habla con naturalidad. Se cree que es algo pecaminoso y se entiende que es algo que tiene que ver únicamente con sexo, sigue siendo pene y vagina, por no decirle otra cosa, porque siguen utilizando términos malucos, pintándolos en la pared y en los tableros y viéndolo con esa predisposición negativa (docente Yeiner).

Existe una interpretación biologicista de la sexualidad, donde no solamente se hace énfasis en la genitalidad, sino que es asociada, en mayor medida, a lo reproductivo y al coito. Según Zemaitis (2016) tales posturas enfatizan la dimensión material y cosificada del cuerpo humano, en la que, además de la función reproductiva que se asigna a los órganos genitales, se considera que estos son los únicos que garantizan el placer, invisibilizando otras formas de erotismo. Para dicho autor "adjetivar como sexuales determinados órganos también es una operación con voluntad de delimitar y organizar las zonas legítimas de placer del cuerpo, una suerte de jerarquía sexuada de la superficie corporal" (p. 25). Este tipo de discursos y prácticas se construyen y apropian a partir de la interacción con medios de comunicación, familiares, personas del vecindario, amistades y compañeros y compañeras de clase, estando atravesadas por suposiciones, silencios, omisiones, estereotipos, tabúes o formas fragmentadas de observar la sexualidad.

Aunque el agente educativo observa el abordaje de la sexualidad desde una postura que trasciende la dimensión biologicista y que supera los estereotipos y tabúes, también se reconoce el reto que debe afrontar, pues este tipo de situaciones le exigen conocimientos y apertura para convocar a niños y niñas a dialogar sobre sus vivencias, manteniendo la disposición de escuchar para que, más que entrar en confrontación, se tiendan puentes de conversación y retroalimentación que posibiliten el aprendizaje.

Algunos educadores, lejos de estigmatizar a sus estudiantes o censurarlos, procuran generar espacios de diálogo y reflexión, al considerar que la prohibición, además de impedir que ejerzan de manera autónoma, responsable e informada su sexualidad, propicia en ellos actitudes de ocultamiento, así como la profundización de estereotipos.

¿Cómo enseñar? Sin miedo, sin tapujos, sin censura, porque precisamente es esa censura la que vuelve a los niños mojigatos y con lenguaje de doble sentido, porque no tienen la libertad de expresar ni lo que sienten ni lo que piensan (docente Omar).

Posibilitar espacios de conversación donde niños, niñas y adultos puedan manifestar sus experiencias, temores y anhelos respecto de su sexualidad representa la propuesta pedagógica de la EIS.

En la medida en que el docente considere significativo abordar el tema abiertamente, su quehacer pedagógico estará configurado a partir de algunos elementos característicos de la educación integral de la sexualidad, como son la retroalimentación, participación conjunta, trabajo colaborativo, diálogo y abordaje contextualizado.

Así mismo, la intención de generar en sus estudiantes la confianza para hablar sobre lo que piensan y sienten en relación con su cuerpo, sus emociones e interacciones resulta relevante, pues no siempre los educadores o las familias cuentan con la disposición o las herramientas cognitivas y metodológicas para que niños y niñas se sientan cómodos hablando de sus vidas y los aspectos más íntimos de su existencia.

Ahora bien, **la prohibición en el abordaje de la sexualidad, según algunos docentes, está relacionada también con la confusión y la desinformación.** Esto en últimas limita la construcción y apropiación de herramientas que permitan a niños y niñas vivir su sexualidad de manera libre y valorando la autonomía de los demás, lo que a su vez impide cuestionamientos a prácticas de censura que pueden ejercer tanto estudiantes como profesores.

Dicho postulado coincide con Caricote (2008, citado en Fernández de Juan, 2014) quien considera que algunos "...docentes, como los propios progenitores, están muy marcados por una historia de represión sexual, por lo que albergan y transmiten sentimientos tan confusos y negativos, que lo que logran es confundir y censurar la indagación de los adolescentes" (p. 89). De este modo, se propicia que se repliquen dinámicas basadas en el desconocimiento, el ocultamiento y el temor al castigo, al reproche y a la burla por hablar de lo que se vive y se siente.

3.1.5 LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Para algunos agentes educativos, los medios de comunicación envían mensajes distorsionados de la sexualidad. En tal caso, la prevención respecto de este tipo de herramientas se fundamenta en la manera como se aborda el cuerpo, su nominación y el relacionamiento entre los sujetos.

Desafortunadamente, los medios de comunicación y mucha música llevan a la malinterpretación de la sexualidad, ¿no? Entendiéndola como lo menciona, por ejemplo "culo" y cosas de ese orden, que llevan a menospreciar el aspecto de la sexualidad y a ponerlo en un terreno bajo ¿no? Entonces, ellos son nuestros peores enemigos para poder llegar a que los niños entiendan y las personas entiendan lo que es la sexualidad y cómo deberían interactuar los diferentes géneros (docente Yeiner).

Lo anterior da cuenta de cómo se percibe la contribución de los medios a la cosificación e hipersexualización de los cuerpos. En este caso, se hace alusión particularmente a ciertos contenidos musicales y al énfasis que hacen de las relaciones sexuales, la dominación y el uso de nombres vulgares de los órganos sexuales, estimulando una visión de la sexualidad basada en la cosificación de los cuerpos, el placer inmediato, el machismo y el sexismo. En efecto, "como importantes agentes de socialización, los medios de comunicación adquieren aquí especial relevancia, ya que mantienen muchas veces, amparados en la libertad de expresión, prácticas discursivas e iconográficas que pueden llegar a incitar al odio o a la discriminación" (Verdú, 2018, p. 173).

En este contexto, los medios de comunicación adquieren una especial importancia en la forma como el agente educativo enseña de sexualidad, mostrando que el proceso de aprendizaje no se limita al aula de clase y que las prácticas pueden verse cuestionadas o puestas a prueba ante la información que consumen los

estudiantes en su hogar o en la calle, precisamente para no caer en un rechazo generalizado de los medios, desestimando cualquier posibilidad de uso formativo e informativo frente a lo que observan los niños y las niñas.

En efecto, **pareciera observarse que algunos agentes educativos depositan gran parte de la responsabilidad del manejo limitado o distorsionado de la sexualidad en los medios de comunicación sin que se destaquen iniciativas o espacios de diálogo en los que estudiantes, familias y demás miembros de la comunidad educativa manifiesten sus ideas, percepciones, deseos, interrogantes y conexiones con estos contenidos sobre el cuerpo, el relacionamiento humano, el amor, el desamor y el placer.** La ausencia de este tipo de propuestas puede incidir en que el quehacer docente se desdibuje cuando un niño o una niña escuchan cierta música, programa, publicidad o información, ya sea a través de la radio, la televisión o el internet.

Otro elemento que genera conflicto entre los agentes educativos es la manera como los niños y las niñas aprenden y asocian la sexualidad con la pornografía. En tal caso, no solo se hace énfasis en el contenido de este material, sino en la participación e incidencia que han tenido los medios de comunicación en su distribución.

> ***Los chicos la han relacionado con el porno, con ver videos de porno, con ver imágenes de morbo, con la misma prostitución. Desafortunadamente, los medios de comunicación, el mismo hombre, la misma malicia humana han llevado a que los niños se construyan en esto. Vuelvo y digo, yo me construyo en relación con lo que vivo y desafortunadamente es lo que nos vende el mercado y lo que nos venden las malas intenciones de muchas personas, entonces me preocuparía por trabajar esto (docente Yeiner).***

Algunos docentes encuentran una relación directa entre pornografía y prostitución, dado que el material explícito se relaciona con prácticas que agreden y violentan la dignidad humana. En efecto, Verdú (2018) destaca que este tipo de contenido lleva a prácticas como la deshumanización de las mujeres, la cosificación de los cuerpos, la prostitución, la estimulación de conductas misóginas, el abuso sexual en niños y niñas, la esclavitud y la tortura.



De lo anterior, que el consumo de pornografía represente, para los agentes educativos, un elemento que tiene repercusiones en el proceso formativo, educativo y de desarrollo de niños y niñas, dado que este tipo de contenidos impide un abordaje humanizado de la sexualidad, así como la construcción de sentidos a partir del valor del cuerpo propio y ajeno. Favorecer la interiorización de prácticas violentas relacionadas con el sexo desdibuja los límites del consentimiento, del cuidado, la ternura y distorsiona la construcción de vínculos basados en el respeto y el afecto.

En la misma línea, pareciera que los docentes consideran que el acceso de estudiantes a contenidos pornográficos no está mediado solamente por su deseo, sino que en estas dinámicas inciden actores como los medios de comunicación, el mercado y los encargados de producir y distribuir dicho material. **Planteado de esta manera, un abordaje de la educación integral de la sexualidad que apele a la discusión respecto a la pornografía implicaría un análisis sobre todo el andamiaje (producción, distribución, manipulación, extorsión, persuasión, libre acceso) y los intereses que rodean y hacen parte de este fenómeno.**

Un aspecto que llama la atención en relación con la manera en que el educador percibe el consumo de pornografía es que la mayor parte de la responsabilidad se adjudica a la malicia y a la maldad de la gente. En tal sentido, se destaca la ausencia de autocrítica y autorreflexión sobre el papel que han tenido los adultos en general, incluidos los agentes educativos, así como el rol de la escuela frente al manejo de este tema. Dicho elemento puede impedir la generación de espacios de retroalimentación donde actores como los docentes, los directivos, las familias y los estudiantes asuman responsabilidades y compromisos relacionados con un abordaje adecuado e integral de la sexualidad.

Entre tanto, para algunos agentes educativos temas y dinámicas que hacen parte de la manifestación de la sexualidad han tenido una transformación en el tiempo, la cual se hace evidente en los contenidos de ciertos medios. Esto ha originado que exista una añoranza del pasado, época vista de manera positiva, mientras que existe una prevención o negación de actitudes y prácticas del presente.

> ***Ahora la sexualidad está por todo lado. Los niños son los que más están bombardeados por estos temas. Si uno ve una novela, no era como la novela de antes que un beso o algo era en el aspecto más sensual, más de amor, de cariño. Ahora uno ve un beso en una escena y es mucho más erótico y el bombardeo, por ejemplo, con la música de reggaetón, es explícito (docente Judith).***

La forma en que el agente educativo observa y asume la sexualidad se encuentra mediada por juicios de valor que inciden en que determinadas prácticas se consideren o no negativas, dependiendo de sus experiencias y su modo de ver la realidad. En este caso, es importante tener en cuenta el lugar de enunciación, desde el cual algunas vivencias del pasado en torno a las expresiones sexuales han provocado gozo, tranquilidad y agrado, mientras que en el presente son percibidas como desagradables o, por el contrario, son recordadas con dolor o desagrado.

Los elementos mencionados pueden incidir en cómo el agente educativo aborda la sexualidad ya que, así como tiene cierta percepción por la forma en que actualmente en la televisión se muestran manifestaciones de afecto, también la tiene en relación con la manera en que las personas de su entorno expresan sentimientos y emociones relacionadas con la sexualidad.

Este tipo de anhelos sobre situaciones del pasado también dan cuenta de que existen aspectos contextuales y estéticos (conductas, sonidos, vestimentas, colores) que pueden modificar lo que para un individuo genera placer. En efecto, Zemaitis (2016) manifiesta que aquello que para una persona en cierta época puede ser sexual, placentero y objeto de deseo, en otra no y esto obedece a que dichas sensaciones son construcciones históricas, las cuales se configuran a partir de normas, palabras, miradas, ademanes, figuras, colores y sabores. De ahí que aunque el educador antes considerara como satisfactoria una escena (como un beso entre dos personas), en la actualidad la percibe de manera negativa debido a todos los elementos que la configuran.

> ***... Yo diría que nosotros somos producto de una serie de generaciones que tuvieron que aprender a crecer con la moda de la sociedad de consumo. ¿Por qué? Porque nosotros somos de la generación del televisor, de la llegada del televisor, del paso del blanco y negro al color, del marketing [...] nosotros crecimos viendo cómo crecían esos programas (docente Omar).***

La reflexión anterior resulta interesante, ya que no se considera que las herramientas tecnológicas de cada época han tenido una influencia particular en la manera en que los sujetos se relacionan con los demás, en la manifestación de emociones y sentimientos y en el reconocimiento propio. Ahora bien, **es menester tener en cuenta que la manera en que el sujeto accede a las herramientas tecnológicas y su contenido incide en la construcción de la sexualidad.** En efecto, pese a las dificultades de acceso, en la actualidad puede considerarse sencillo acceder a dispositivos electrónicos que permitan consultar una gran variedad de temas, mientras que hace algunos años este tipo de actividades no ocurrían con la misma facilidad.

3.2 | FAMILIA

La reacción de las familias es uno de los aspectos que más mencionan los agentes educativos cuando se indaga por las formas de educar en sexualidad. Como ya se mencionó, el temor a lo que pudieran pensar o decir impide hablar del tema con tranquilidad y naturalidad, incluso cuando se imparten conocimientos sustentados científicamente. Esto tiene que ver con las concepciones que pueden tener padres, madres y acudientes al respecto, así como las comprensiones culturales y morales que poseen y en las cuales intervienen distintas perspectivas que llegan a reñir entre ellas.

Para nosotros como docentes, tocar estos temas con las familias debe ser con mucho tacto porque nos vemos enfrentados con una cantidad de personas a quienes no se les puede hablar del tema por religión, por cultura (docente Astrid).

Que si da miedo enseñar lo que está ahí es otra cosa. Por ejemplo, en primaria uno tiene que mirar: "¿de verdad puedo enseñar esto?" Porque uno se mete en camisa de once varas por no hacerlo. Debe estar uno muy seguro de hacerlo o de lo que se va a decir, porque no más con hablar de algo inadecuado se va a venir la familia "que le dijeron al niño tal cosa" y se genera una situación que es mejor no meternos en eso (docente Helen).

Lo anterior puede asociarse con las convicciones morales y con prácticas adulto-céntricas, donde se tiende a considerar que únicamente los adultos experimentan vivencias relacionadas con sexualidad y que solo ellos pueden hablar del tema. En este sentido, Kelly (1981, citado en Muñoz y Revenga, 2005) destaca que uno de los principales inconvenientes que poseen las familias para abordar todo lo relacionado con la sexualidad de niños y niñas son "las vacilaciones y dudas de muchos padres para aceptar la naturaleza sensual y sexual de sus hijos, para admitir que los niños tienen sentimientos sexuales, necesidades y preferencias y para tratar adecuadamente las demandas del sexo en el hogar" (p. 51).

En efecto, **el adulto-centrismo relacionado con el abordaje de la sexualidad puede configurarse a partir de estereotipos, temores y tabúes, donde el padre o la madre tienden a desconocer, a omitir o temer a la dimensión sexual de niños y niñas, dificultando que estos últimos tengan el deseo y la comodidad para hablar con su familia sobre lo que viven y sienten al respecto.**

Este aspecto incide en la manera en que el agente educativo aborda la sexualidad en la institución educativa. **Para el docente se convierte en un reto lograr que las familias reconozcan a sus hijos e hijas como seres sexuados que, como los adultos, tienen intereses, necesidades, nociones e interrogantes relacionados con esta dimensión humana.** Allí, el diálogo colectivo, donde participen activamente educadores, familias y estudiantes se convierte en un elemento que contribuye a que se pongan en discusión experiencias, emociones y expectativas.

Lo anterior representa un dilema para los educadores que reconocen la importancia de hablar de estos temas, así como el derecho que poseen niños y niñas de construir saberes y actitudes que les permitan vivir su sexualidad de manera responsable, sana y autónoma, pues implica enfrentar las posturas de algunas familias que

han descargado la responsabilidad absoluta en la escuela, desconociendo su rol en la educación de sus hijos e hijas, o que se oponen a que este tema sea abordado desde la institución educativa, debido a prejuicios o ideas contrarias a lo que consideran esta imparte y promueve.

> ***La familia definitivamente, porque hay familias que valoran y les gusta que la escuela intervenga en ese tipo de temas, pero hay otras familias que no son coequiperas y les ponen trabas a los procesos. Digamos, todo lo que tú logras avanzar, pues en casa como que no, no es así, pues, son bobadas y, pues, también es producto de lo que estas familias han recibido (docente Yessica).***

Este tipo de reflexiones invitan a contemplar si para las familias conversar y trabajar alrededor de la dimensión sexual se encuentra asociado a lo meramente académico, por lo que pueden considerar que no tienen los conocimientos y la experticia. Tampoco se debe ignorar el hecho de que para algunos padres, madres o cuidadores este tema representa temor, prohibición y desconocimiento, por lo que tratan de designar su abordaje a otros, como la institución educativa.

En la medida en que la familia relacione la sexualidad a lo coital o a lo exclusivamente corporal, se están invisibilizando emociones, interacciones y demás formas de relación entre los cuerpos.

Esto, a su vez, puede originar que, en algunos casos, las personas no se sientan cómodas para hablar del tema, ya que únicamente estarían hablando de sus relaciones sexuales. En efecto, existen padres, madres y cuidadores que aunque hablan este tema con sus hijos e hijas, cuando relacionan la sexualidad únicamente con lo biológico, incentivan el desarrollo de procesos de aprendizaje fragmentados (Carpintero, 2009; Font, 1999 & García, 2009, citados en Cevallos, 2014).

Es preciso reconocer que para avanzar en la EIS se requieren acciones conjuntas y articuladas entre quienes participan de la formación de niñas y niños. **La escuela tiene una responsabilidad asignada por el mismo Estado, pero las familias son, por definición, responsables primarias de la garantía de derechos de niños y niñas, por ende, también son responsables de educar en sexualidad, invirtiendo los recursos y esfuerzos necesarios para hacerlo de manera adecuada y coherente.** Esto supone para los adultos informarse, desmontar mitos, tabúes e inspeccionar el tipo de información a la que tienen acceso niños y niñas, tratando de responder de forma clara y acorde a las necesidades y cuestionamientos que surgen en su cotidianidad.





De lo anterior, que sea preciso considerar que niños y niñas representan el punto de unión y de convergencia entre la escuela y los padres, madres o cuidadores, pues en la medida en que el educador desee dialogar y reflexionar sobre sexualidad con las familias, podrá apelar a la intervención y a lo que sienten y piensan los estudiantes. De este modo, será posible incentivar un trabajo colaborativo, donde cada persona tenga la posibilidad de manifestar lo que experimenta y desea en torno a su cuerpo, sus emociones y sentimientos.

La educación sexual debe ser integrada de casa y colegio y entendiendo que el actor principal acá o quien realmente debería tener ese apoyo son los jóvenes (docente Manuel).

Entre las posibilidades de la EIS se encuentra la promoción de diálogos de saberes intergeneracionales para vincular distintos mundos, como en el caso de adultos y niños y niñas, proponiendo espacios de conversación y construcción de formas de entendimiento y empatía ante las expectativas y necesidades de cada uno. En esto, el rol de los educadores resulta fundamental, pues una vez han hecho conciencia de sus propias ideas y prejuicios y han trabajado por superarlos o reflexionarlos en su práctica, serán capaces de invitar a las familias a transitar el mismo camino de reflexión y formación en asuntos que conjuguen aspectos del orden de lo conceptual, con elementos axiológicos que se vean reflejados en sus acciones.

Lo anterior implica involucrar de manera directa a padres, madres o cuidadores en espacios reflexivo-formativos que partan de sus recorridos vitales y la forma en que han incidido en las comprensiones sobre la crianza y la misma sexualidad, dando lugar a nuevas formas de aproximación a estas y, por supuesto, a las realidades de niños y niñas, lejos de señalamientos e imposiciones de cualquier tipo, llámense morales, culturales o comportamentales.

Así mismo, al considerarse el trabajo colaborativo entre familia y escuela frente al abordaje de la sexualidad, se puede interpretar que para algunos agentes educativos este no es un aspecto o momento estático, contribuyendo a que el tema no sea comprendido únicamente como una materia o una actividad exclusiva de la institución educativa, en la que una vez finalizan las clases el estudiante y el docente se desentienden de lo conversado. **En la medida en que padres, madres o cuidadores participen en el ejercicio dialógico se facilitará la generación de espacios de confianza, de retroalimentación y de aprendizaje mutuo, contribuyendo a que niños y niñas tengan mayores oportunidades de observar cómo la sexualidad afecta su cotidianidad y entendiendo que la educación al respecto ocurre en cualquier escenario en el que interactúan.**

Sería súper interesante poder abordar con padres de familia y que se hicieran clases con los papás al mismo tiempo con los chicos, a ver qué resultados podría causar ¿no? De todas maneras, los chicos van a ser padres también y qué mejor ejemplo que sus padres les estén enseñando la mejor forma de abordar cualquier circunstancia (docente Manuel).

Tener en cuenta la voz de los niños y las niñas en dichos ejercicios se convierte en una oportunidad para conocer sus experiencias, deseos, temores y expectativas que, generalmente, permanecen invisibilizadas. Así mismo, invita a que a través del intercambio de saberes se cuestionen estereotipos respecto a lo que conocen, viven y esperan sobre este asunto.

Para considerar el desarrollo de acciones de formación sobre sexualidad donde niños y niñas sean partícipes junto con sus familias, es preciso tener en cuenta la manera en que los adultos perciben la participación de niños y niñas. En la medida en que se considere que los mayores poseen el conocimiento absoluto frente al tema y que los niños son meros receptores, no se irá más allá de procesos educativos verticales caracterizados porque unas personas transmiten sus conocimientos y otros lo reciben; donde los saberes, opiniones y experiencias de los expertos no son puestas en discusión, sino que se miran como referentes de verdad absoluta.

La posibilidad de rememorar vivencias a partir de nuevos marcos de interpretación puede ayudar a dar distintos sentidos a las experiencias y, con ello, a transformar las formas de actuación ante las circunstancias vividas. Aunque es comprensible que resulta difícil identificar y expresar abiertamente las emociones producidas por situaciones de violencia, maltrato o abuso que han afectado la forma en que se vive la sexualidad, es preciso reconocer que muchas de ellas se constituyen en un obstáculo que impide acercarse a las necesidades reales de niños y niñas, reproduciendo en ellos culpas, miedos, vergüenzas que no les corresponden, pero que terminan asumiendo como propios.

Yo lo voy a plantear más como resistencias. Lo voy a enfocar con los padres de familia. Cuando un padre de familia es resistente con su historia, esa es una limitación, porque obvio no se permite hablarlo; no se permite manifestarlo; por muchas emocionalidades; por temas de culpa, de vergüenza, de miedos. Eso sí que se ve, sobre todo en los padres de familia. Sus miedos son mostrados también con sus hijos. Entonces las limitaciones más grandes en mi comunidad son las emociones (docente Astrid).

En este contexto, se señala el temor de los adultos por mostrar algunas prácticas que puedan hacerlos ver vulnerables ante niños y niñas: equivocaciones, enamoramientos, desamores, gustos, placeres, modas, conflictos. Estos ocultamientos podrían ser usados por el padre o la madre como una estrategia para mantener su autoridad o para proteger, también hacen que sus hijos los vean como seres despojados de emociones, experiencias y conocimientos.

De esta manera, resulta más complejo para niños y niñas hablar sobre sexualidad con quienes asumen el rol de cuidado y acompañamiento, al observarlos como alejados o poco comprensivos de su cotidianidad. En estos casos esos padres, madres o cuidadores, hacen parte de un pasado tosco, lejano, desactualizado, ambiguo y oculto que no los representa, pero sí dificulta la generación de espacios de diálogo y retroalimentación dentro de la familia.

Entre tanto, **el reto para el docente es lograr que padres y madres conviertan esos temores y omisiones en oportunidades de reflexión sobre aquellos aspectos que limitan el abordaje de la sexualidad.** Tales apuestas no solo deben involucrar a los adultos, ya que si niños y niñas no se sienten escuchados y comprendidos por sus familias, también tendrán resistencias para hablar sobre lo que viven y sienten. En tal situación, el agente educativo puede convertirse en un puente que dinamice espacios de conversación, haciendo visibles los alcances y limitaciones que tienen los integrantes de la familia en el abordaje del tema.

Por otro lado, resulta menester preguntarse cómo se involucra el agente educativo en el abordaje que realiza con las familias respecto a la sexualidad. Si bien se identifica en este actor un rol de formador, es pertinente considerar si la reflexión en torno a las historias de vida, evidenciando tabúes, vulnerabilidades, emociones, sentimientos y aprendizajes, es interiorizada y puesta en práctica. **En la medida en que se generen reflexiones y retroalimentaciones alrededor de la importancia de hablar de las experiencias de vida y de confrontar los miedos y las prevenciones que se tienen sobre sexualidad, el docente tendrá mayores herramientas para analizar su labor y su postura frente al tema.**

Se atrevían a hablar, a decir: "Fui abusado o fui abusada", "estos temas no se podrían tratar en mi casa", pero también era como mostrarle en sí el autocuidado de ellos, que si tal vez de pequeños no se los enseñaron podríamos dar la posibilidad de empezar con ellos para pasarle a sus niños (docente Astrid).

Como se ha mencionado, la educación integral de la sexualidad representa un ejercicio comprensivo, dialógico, basado en lo que siente y vive el sujeto respecto al cuerpo propio y el de los demás, sus emociones, placeres y necesidades, el cual no se ata exclusivamente a la niñez ni mucho menos al plano escolar.

En tal sentido, **cuando un agente educativo considera que en cualquier etapa de la vida se pueden abordar estos temas, denota la intencionalidad de hacer de esta propuesta pedagógica un proceso participativo y contextualizado.**

De allí que se apele a las experiencias vividas para tomarlas como ejemplo y abordar asuntos preventivos. Esto cobra significado si se tiene en cuenta que no solo se apuesta a los conocimientos académicos o teóricos para comprender y dialogar sobre el tema, sino que se hace uso de lo que han vivido las personas con el fin de generar aprendizajes con sentido. En tal caso, no se estaría abordando una educación sexual basada únicamente en lo que conoce el docente, sino que los saberes y las vivencias de las familias cobran protagonismo.



3.3 CONCEPCIONES Y SABERES

Se ha realizado un recorrido sobre aquellas representaciones sociales y culturales alrededor de la sexualidad y su revisión o abordaje: cómo se comprende, qué saberes, conocimientos y concepciones han venido edificando los educadores a lo largo de la vida; estos elementos permean las reflexiones y formas desde las cuales los docentes asumen los distintos aspectos alrededor de la Educación Integral de la Sexualidad en la escuela, además de las posiciones y perspectivas alrededor del género y la diversidad.

3.3.1 EIS EN LA ESCUELA

Sentirse lejos de las representaciones, narrativas y lenguajes que atraviesan la realidad de niños y niñas constituye una barrera para algunos agentes educativos al momento de reconocer sus intereses y necesidades, así como para generar relaciones de confianza que favorezcan el abordaje de temáticas relacionadas con la sexualidad. De este modo, pareciera ser que el docente se percibe como desprovisto de conocimientos y experiencias relacionadas con la sexualidad, mientras que el niño o la niña representa un ser dotado de un saber superior al cual resulta casi imposible acceder.

Como uno a veces no es tan cercano a eso, pues uno vacila al momento de acercarse a esos temas con ellos, porque uno no logra hablar lo que para ellos ya es un lenguaje cotidiano; entonces la tarea para uno es lograr depurar, intentando no caer en ningún estereotipo moralista, seguramente sin intentar encajarlo en un concepto de "correcto o incorrecto" o "bien o mal" (docente Omar).

Yo creo que como expectativa y al mismo tiempo una cierta inseguridad de no ir a meter la pata. Porque es verdad, ¡nosotros sí tenemos herramientas y demás! pero uno no sabe con qué preguntas se va a encontrar con los niños (docente Blanca).

Uno de los mayores temores que manifiestan los docentes en el abordaje de la sexualidad está asociado con hablar sobre relaciones sexuales (coitales). Esto se sustenta en la mayoría de ejemplos que mencionan, donde existe prevención de que las respuestas entregadas a los estudiantes reflejen aspectos subjetivos, pongan en evidencia su humanidad e incluso hagan suponer que tiene que ver con experiencias propias. Conversar de temas relacionados con lo íntimo implica despojarse de la autoridad que reviste su rol y, así mismo, admitir su desconocimiento, lo cual puede resultar inconcebible en el contexto de la escuela.

Resulta interesante observar la forma en que el agente educativo percibe el lenguaje que emplean niños y niñas en su cotidianidad, pues más allá de reparar en apreciaciones semánticas o lingüísticas, se evidencian estereotipos, desconocimientos y resistencias, tanto en el contenido como en el contexto donde se originan. Dichas percepciones "...no se restringen solo al lenguaje, sino que remiten a su vinculación con otros aspectos de la vida cotidiana, como la socialización infantil, la escolarización, la identificación grupal y nociones locales de identidad, persona y niñez..." (Hecht, 2013, p. 11). En tal sentido, el alejamiento que siente el educador sobre lo que hablan sus estudiantes también está relacionado con un distanciamiento respecto de las prácticas y maneras de vivir de niños y niñas.



En el marco de la manera en que se vive y se habla de sexualidad, se puede considerar que el docente percibe la cotidianidad de sus estudiantes como ajena a su realidad y a su contexto, impidiendo la comprensión y el acceso a ella. Este tipo de concepciones dificulta que el agente educativo desarrolle un ejercicio comprensivo y dialógico respecto a lo que consumen, hablan y experimentan los niños y las niñas.

La edad se convierte, también, en un elemento que facilita o impide el abordaje de la sexualidad, pues pareciera que existe mayor disposición para hablar de este tema cuando hay homogeneidad en los grupos etarios:

> ***La heterogeneidad de los niños, eso para mí sería un limitante, porque así como hay niños de nueve u ocho años en un cuarto de primaria, hay niños de doce y trece que están más ávidos y están en pleno despertar de sus emociones y de sus cambios morfológicos y psicológicos, entonces esa sería la heterogeneidad en los cursos (docente Constanza).***

No se puede desconocer que la edad representa un elemento importante en el abordaje de la educación integral de la sexualidad, ya que cada momento histórico del estudiante está configurado por aspectos corporales, emocionales, sociales y cognitivos particulares. De allí la relevancia de que independientemente del grupo etario, se generen conversaciones y reflexiones alrededor del reconocimiento del cuerpo, del placer, del relacionamiento y de la emocionalidad, todo lo anterior teniendo en cuenta la valoración del contexto de la persona y su punto de vista. De este modo, se estaría generando un ejercicio dialógico y reflexivo acorde con lo que vive y experimenta el individuo en los diferentes momentos de su existencia.

A partir de las preocupaciones de los agentes educativos por abordar la educación sexual con niños y niñas de diferentes edades en un mismo espacio, se destaca que

cada sujeto tiene formas diferenciadas de observar y vivir su sexualidad. De igual modo, es importante que identifiquen que las situaciones y demás elementos que hacen parte del contexto inciden en la forma como perciben esta dimensión. Tales aspectos, dentro de la educación integral de la sexualidad cobran especial relevancia, ya que invitan a no homogeneizar a los sujetos y a entender que cada uno tiene vivencias, emociones y maneras diferenciadas de estar en el mundo.

Ahora, **que el educador manifieste que la heterogeneidad etaria de sus estudiantes representa un limitante, también demuestra que la educación sexual está siendo observada como una actividad que se imparte de manera masiva sin tener en cuenta las particularidades de los sujetos. En efecto, aunque el docente reconoce que niños y niñas poseen diferencias en cada edad, las considera un obstáculo, replicando un modelo educativo basado en la homogeneización donde, en el afán de impartir un conocimiento masivamente y en corto tiempo, se obvia y omiten las características individuales de las personas.**

Para Bernal y Gimeno (citados en Rodríguez, 2017) la disposición de algunos docentes para estructurar sus clases de acuerdo con las edades de los estudiantes obedece a que consideran que, a partir de dicha homogeneización, tienen la facilidad de agrupar lo cultural y socialmente diverso y así tener menos dificultad para ejercer control. Esto supone mayor inconveniente para resolver inquietudes o para dialogar sobre temas que no son entendibles para todos y todas. Si bien este tipo de prácticas pueden representar menores exigencias en el desarrollo del ejercicio pedagógico, también limitan la creatividad, la innovación y la variedad de ambientes de aprendizaje, tanto de niños y niñas como del mismo agente educativo (Rodríguez, 2017).

De igual modo, es importante considerar que en un aula de clase, si bien pueden agruparse niños y niñas con edades similares, cada cual tiene formas diferenciadas de ser y de actuar. **En este caso, uno de los retos para el agente educativo y para todos los actores que se relacionan con niños y niñas es lograr que en el abordaje de la sexualidad, la heterogeneidad de pensamientos, vivencias, corporalidades e interacciones no sean vistos como un obstáculo, sino que representen una oportunidad para dinamizar el diálogo, el intercambio de saberes y la valoración de la diferencia.**

Otra forma en que se manifiesta la edad de los sujetos como elemento decisorio en el abordaje de la sexualidad es considerar que entre más cercana a la adultez, menor dificultad para hablar del tema. Allí, no solo se destaca la ausencia de herramientas por parte de los agentes educativos para conversar con niños y niñas de edades tempranas sobre su cuerpo, emociones, sentimientos e interacciones, sino que además se evidencian posturas muy adulto-céntricas.

> ***... yo pienso que hay momentos en los que uno se sienta a hablar de frente con los muchachos. Con los adolescentes es muy, muy sencillo (me parece y se me facilita de alguna manera). Con los niños pequeños me lo pienso dos, tres, cuatro veces. Qué les voy a decir para no generar confusión o dudas que de pronto a esa edad no es conveniente que ellos resuelvan (docente Martín).***

Hay situaciones que reflejan una escisión entre el mundo adulto y el de niños y niñas, separados por creencias adulto-céntricas muy arraigadas que niegan las voces de la niñez, desestimando sus vivencias y comprensiones de la realidad. Esto procede de visiones lineales de la vida que ubican a estos últimos en un tránsito hacia un punto de llegada definitivo conocido como adultez, situando a niños y niñas en un estado de carencia o debilidad que debe ser suplido por los adultos (Duarte, 2006).

De igual modo, pareciera que en sus primeros años de vida a niños y niñas se les concibe como carentes de emociones, deseos e interrogantes. De este modo, la sexualidad está asociada a un tema que no puede ser discutido sino después de cierta edad, negando a estudiantes de edades tempranas la posibilidad de hablar sobre su cuerpo, sus sentimientos y sus experiencias vitales.

De allí que sea urgente promover espacios dialógicos entre niños, niñas y adultos, con el fin de

conjugar ideas y homologar comprensiones que permitan superar visiones y prácticas adulto-céntricas que niegan sus voces ante el poder de las personas mayores. Asimismo, resulta preciso transformar actitudes y expresiones que ubican a los sujetos en lugares de inferioridad (en este caso debido a su edad), dando lugar a escenarios democráticos que favorezcan el intercambio y construcción colectiva de saberes y alternativas para la transformación de imaginarios y hábitos que atentan contra la libertad, la igualdad y la dignidad de las personas.

Este tipo de reflexiones permite ver que para algunos docentes el abordaje pedagógico de la dimensión sexual se asume como un área del currículo escolar que se debe trabajar a partir de ciertos momentos de la vida, invisibilizando elementos propios de la EIS, como el contexto de los niños y las niñas; las experiencias de su ciclo vital; sus interrogantes y su derecho a hablar de lo que ocurre con su cuerpo, con sus emociones y con sus interacciones.

Adicionalmente, **se cae en suponer que la curiosidad representa algo nocivo para el desarrollo de las personas y que no mencionar temas que representan controversia evitará el planteamiento de preguntas y cuestionamientos.** De allí que en algunas oportunidades se asuman estilos de crianza autoritarios o sobreprotectores, donde se concibe al niño o a la niña de edad temprana como individuos libres de maldad, por lo que al hablarse de cualquier tema asociado a esta dimensión humana se estaría rompiendo con su inocencia y bondad.

Por otro lado, **satanizar o considerar negativa la incidencia de lo personal en el abordaje de la sexualidad desconoce el carácter subjetivo de su construcción y el lugar de la experiencia vital en su desarrollo. Más allá de apuntar a la consecución de objetividad en las formas en las que se educa en el tema, es preciso que quienes facilitan estos procesos sean conscientes de las ideas, prejuicios y concepciones que enmarcan su quehacer y favorecen o limitan el diálogo.** En ese sentido, podría pensarse que la renuencia o prevención que se expresa en algunos casos tiene más que ver con los conflictos que los agentes educativos experimentan frente a tales asuntos en su cotidianidad y que se ponen en juego en su práctica educativa, que con la escasez de conocimientos o herramientas para abordarlos.

> ***Es que yo siento que es un tema que debería ser, obviamente, de dominio de todos los docentes, pero que vuelvo y te digo y hablo específicamente en mi caso, yo no siento... Yo no me siento en capacidad de manejar ese tipo de situaciones, porque sé que está de por medio lo que yo viví o lo que yo creo que se debe hacer o no se debe hacer, entonces yo no me sentiría, por decirlo así, tranquila de hablarle esos temas porque sentiría que los confundiría muchísimo más (docente Zulma).***

> ***Que este tema en la escuela lo maneje una persona que realmente esté empapada del tema, que tenga idoneidad de este tipo de situaciones y que conozca, por decirlo así, el nivel de desarrollo de los niños, que debe saber en qué edad por lo que te digo. ¡No sé! (docente Zulma).***

Aunque resulta comprensible que muchos docentes consideren que no poseen los conocimientos suficientes, también se evidencia que estos vacíos pueden ser utilizados para evitar profundizar y reflexionar sobre la manera como se observa, se vive y se habla al respecto. **Considerar que solo algunas personas con conocimientos, experticia y habilidad para hablar de sexualidad puede hacerse cargo, indica que lo mismo ocurriría con el análisis que hagan niños y niñas sobre su cuerpo, sus deseos, emociones y los tipos de relacionamiento que sostienen.** Esto significaría que la educación sexual es un área académica cuyo aprendizaje se facilita más a unos estudiantes que a otros, entonces algunos tienen mayor éxito para aplicar lo que aprenden y otros no.

Ahora bien, otras posturas apelan a un abordaje de la sexualidad donde la manera en que la persona se identifica y se relaciona con su entorno cobra relevancia. En tal caso, se detectan aproximaciones a una articulación de lo corporal con lo emocional, lo vivencial y lo cognitivo.

Vincula todo. Vincula no solo la biología sino toda la parte axiológica, pero también la parte corporal, la parte de cómo me reconozco, de mi identidad, entonces definitivamente, es un todo (docente Yessica).

Para la EIS, la manera en que la persona se concibe y analiza su corporeidad a partir del relacionamiento con los demás representa un elemento central. Más que el autoconcepto, lo que se persigue es que a partir de las experiencias, saberes, relaciones e interrogantes el sujeto logre reconocerse como un ser humano dotado de historia, de intereses, necesidades y derechos, los cuales configuran la forma en que asume su sexualidad. Estos aspectos hacen parte de la identidad, ya que han estado presentes a lo largo de la vida y de una u otra manera, han incidido en el modo en que interactúa con el mundo.

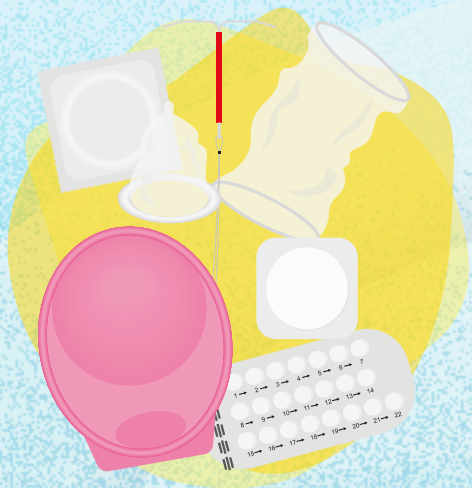
A lo anterior hay que agregar que la forma en que la persona se identifica no es un asunto estático, sino más bien dinámico, configurado por conflictos, tabúes, estereotipos, anhelos, deseos e interacciones, lo que contribuye a que el sujeto reconozca que este proceso de construcción identitaria pueda resultar conflictivo "... con frecuencia, tampoco podemos vivir con las identidades que la sociedad intenta imponernos. Así, las identidades muestran, de manera simultánea, necesidad y posibilidad, imposición y decisión" (Weeks, 2021, pp. 199, 200).

En tal caso, el rol del agente educativo es el de dinamizar espacios de diálogo y reflexión, a través del análisis crítico de sus experiencias, para evaluar y confrontar aquellos aspectos que dificultan su bienestar emocional, social y corporal. A su vez, la EIS debe permitir que el educador, a partir de su práctica y de los aprendizajes que allí se susciten, reflexione sobre la construcción de su identidad, no pensando como un actor alejado de las vivencias de otros, sino reconociendo que las prácticas ajenas contribuyen al conocimiento de sí mismo y del relacionamiento con su entorno.

Aterrizando el abordaje de la educación sexual en el contexto colombiano, es preciso considerar lo que ya se ha dicho frente a este proceso y cómo se ha configurado históricamente, por posturas biologicistas y de riesgo, orientadas a la contención de los efectos negativos de su vivencia. Así, los objetivos han estado atravesados por la prevención del embarazo temprano, de la transmisión de ITS, de la violencia sexual y de los daños en la salud física o mental. Esta visión es contraria al carácter integrador de las EIS y la complejidad que revisten sus procesos que vinculan, se quiera o no, los ámbitos relacionales, afectivos, comunicativos y corporales de los seres humanos.

Aquí en Colombia no encontré nada, o sea, encontré fue como sobre prevención del abuso sexual y todo lo que dicta el PESCC que es el proyecto de educación sexual para los colegios, pero ese está dirigido más hacia la población de secundaria porque es prevención del embarazo, prevención de enfermedades, o sea toda esta parte; y para los más chiquiticos es prevención del abuso, alimentación saludable y demás. Entonces, yo decía, estos temas se quedan muy cortos (docente Judith).

La incorporación de los derechos sexuales y reproductivos al bloque de constitucionalidad colombiana y la integración de un enfoque de derechos asociado al ejercicio de la sexualidad ha transformado, en algunos casos, las perspectivas de análisis y abordaje. Así, con la aparición del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) se intentó explicar esta dimensión desde la afectividad, la comunicación o el erotismo, pese a lo cual algunas educadoras consideran que las herramientas y métodos aportados no bastan para identificar con claridad la manera en que es posible ligar este aspecto al bienestar y realización de los sujetos.



Además de lo anterior, **existen mensajes contradictorios en la política que, pese a ampliar la visión de la sexualidad, enfoca los contenidos y objetivos de aprendizaje en la educación secundaria, reforzando ideas tradicionales según las cuales la EIS se asocia específicamente con los componentes reproductivos o eróticos.** Esto contribuye a que tales maneras de ser y de estar en el mundo se mantengan y a que el abordaje de este tema se lleve a cabo mediante procesos fragmentados que no se articulan ni parten de visiones comunes que permitan a niños y niñas articular saberes y encontrar sentido a los relatos que reciben formal e informalmente.

> ***Se deben abordar esos temas de sexualidad desde la primera infancia, no se deben dejar para después en bachillerato, sino que se deben abordar desde temprana edad para que los niños aprendan a ser críticos ante toda esa información que les llega, porque esa información es muy cambiante (docente Judith).***

Si bien prevenir el abuso sexual y el maltrato con niños y niñas representa un elemento relevante frente a la garantía de derechos, el ejercicio reflexivo y dialógico relacionado con esta dimensión humana o los contenidos abordados no deberían acotarse a estos aspectos. En efecto, se percibe que en este tipo de posturas el o la infante se considera como un sujeto débil, vulnerable y expuesto al riesgo, que requiere protección o atención ante la vulneración de sus derechos y no como un ser humano con saberes, intencionalidades y experiencias y con capacidad de agencia.

Lo anterior no exime a los adultos de sus responsabilidades en relación con la garantía de derechos, por lo que se considera necesario que el docente de manera constante le esté brindando a los estudiantes y a sus familias diferentes herramientas frente al reconocimiento, defensa o denuncia de cualquier forma de abuso y maltrato.

Que algunos profesores identifiquen recursos pedagógicos relacionados exclusivamente con la prevención del abuso sexual debe pensarse como una oportunidad para articular el tema con propuestas propias sobre aspectos relacionados con el abordaje de las emociones, el reconocimiento del cuerpo, la comunicación asertiva y el análisis crítico de la realidad.

Otro aspecto para tener en cuenta es que en la educación sexual basada en determinaciones biologicistas, salubristas y adulto-céntricas la participación de niños y niñas es limitada, ya que son el agente educativo o las familias quienes manifiestan su punto de vista y toman las decisiones. Aterrizando lo anterior a la prevención del abuso, a pesar de que este tema esté relacionado con la vulneración de derechos, a niños y niñas no se les pregunta sobre sus experiencias, sus interrogantes y propuestas para prevenir tales situaciones.

Más que evitar hablar de la prevención del abuso y maltrato, lo que se pretende es que estos temas se articulen con otros como el reconocimiento del cuerpo, el placer, el respeto-propio y hacia los demás, la gestión de emociones y la comunicación asertiva. En este proceso, Félix y Susana considera que niños y niñas deben tener una participación activa, en la cual no se conviertan en meros espectadores o receptores pasivos, sino que sean autores de sus dinámicas de enseñanza y aprendizaje y gocen de libertad para reflexionar respecto de lo que sienten y viven.

> ***...nos obliga a mirar a los niños, niñas y adolescentes no solo como víctimas, sino como sujetos sociales capaces de incidir en su realidad, que tienen sus propios modos de vivenciar y asignar significados a las experiencias de vida y sus relaciones intersubjetivas con sus padres, hermanos e incluso con y frente al Estado y sus políticas (Plascencia et al., 2020, p. 268).***

Lo anterior se articula con la posibilidad que manifiestan algunos agentes educativos de abordar la educación sexual desde edades tempranas dejando de lado la pura transmisión de conocimientos para apelar al análisis crítico y colectivo de la información circulante. Este aspecto da cuenta de la aproximación del educador a una propuesta de EIS, en la que el estudiante construye y se apropia de argumentos para

reflexionar crítica y propositivamente sobre aquellos elementos (sociales, políticos y económicos) que afectan su cuerpo y su vida, invitando a la manifestación y escucha de saberes, interrogantes y propuestas relacionadas con la vivencia de su sexualidad. En efecto, más que criticar sin fundamento pensamientos o actitudes, lo que se busca es que se analicen aspectos como el papel de los actores involucrados, la historicidad de los sujetos, el contexto donde se gestan las vivencias y las afectaciones que pueden generar.

Por otro lado existe, entre algunos agentes educativos, la creencia de no poseer suficiente información, conocimientos o herramientas que les permita hablar clara y tranquilamente sobre la dimensión sexual, lo que parece corresponderse con una petición recurrente de formación que pueda subsanar las brechas de conocimiento percibidas.

> ***Empezar a tener muy en cuenta tantos aspectos que son necesarios al momento de abordar estos temas en clase. Y prepararse uno más, prepararse a nivel conceptual. A nivel conceptual requiere mucha preparación (docente Jazmín).***

De igual modo, existen preconcepciones alrededor de lo que implica educar en sexualidad y una de ellas tiene que ver con la experticia y la especialidad en aspectos muy técnicos y científicos que si bien son relevantes, no son lo único necesario cuando se habla del tema. Sin desconocer que la educación integral de la sexualidad debe fundamentarse en evidencia científica, mantiene una visión reduccionista que desconoce la posibilidad de construir saberes a partir de la experiencia y desde la exploración del sujeto, considerándola una ciencia exacta que admite respuestas absolutas.

Hablar de educación sexual implica ir más allá de aprendizajes y conceptos puntuales relacionados con el control de la natalidad, prevención de ITS y funcionamiento de los sistemas reproductivos masculinos y femeninos.

De este modo, cobra relevancia reconocer el cuerpo como organismo cultural, el cual permite a los sujetos expresar lo que sienten y a la vez sentir lo que los demás pretenden transmitir. De allí que resulte imperativo que, más que tener a la mano una lista de definiciones, se promueva la capacidad de reconocer el cuerpo propio, el de los demás y que en dicho reconocimiento se construyan ejercicios dialógicos y participativos que faciliten a los sujetos reflexionar sobre sus juicios, creencias e imaginarios.

Desde la EIS se apuesta porque el agente educativo, más allá de tener definiciones o respuestas exactas, acompañe a niños y niñas en el proceso reflexivo y analítico de su ser, lo cual no implica que el educador prescinda de sus saberes, de su capacidad de liderazgo y de su experticia pedagógica, sino que lo invita a considerar que tanto él como sus estudiantes y quienes configuran la comunidad educativa, cuentan con conocimientos, vivencias e intencionalidades particulares alrededor de la sexualidad.



3.3.2 CONCEPCIONES DE GÉNERO

El género constituye un aspecto que los y las docentes consideran relevante al momento de pensar y hablar de sexualidad. La necesidad de transformar visiones atadas a los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres se destaca cuando se aborda este asunto, que se relaciona con comprensiones construidas social y culturalmente y que fueron transmitidas desde edades tempranas a través de los diversos mecanismos de socialización.

Se reconoce que las comprensiones e ideas tradicionales que rodean lo femenino y lo masculino, como los comportamientos y roles esperados para mujeres y hombres, limitan el desarrollo de actitudes y prácticas autónomas, críticas y propositivas:

> ***Haciendo entender que hombres y mujeres sentimos, pensamos, tenemos las mismas necesidades sexuales, la misma necesidad de tener una cita; uno como hombre, por ejemplo me baño, me peluqueo, me pongo lo mejor que tenga y ellas a su vez se tratan de poner lindas (docente Manuel).***

La escuela educa para la sexualidad desde todos sus espacios y relaciones, instalando ideas e imaginarios que mantienen un sistema de valores de lo que es y no aceptable. De allí que, por ejemplo, influya en la constitución de género a partir de mandatos que recaen sobre las mujeres y los hombres, los roles que deben desempeñar, las maneras en que se relacionan y las prácticas sexuales que pueden ser aceptadas para unos y otras y que les permite ser considerados/as "normales" (Quaresma da Silva, 2013 p. 442).

Lo anterior ha instalado estereotipos que determinan las maneras en que las personas se comportan según las expectativas definidas para hombres y mujeres. Así, de las mujeres se espera delicadeza, feminidad, cuidado, mientras que de los hombres fuerza, agresividad y determinación, todo lo cual ha incidido en las formas en las que unos y otras se relacionan, limitando también las posibilidades de desarrollo y de realización.

En tal contexto, Beauvoir (1949, citada en Hierro, 1990) considera que la concepción de lo femenino es percibida desde el "ser para otro". Allí, aunque se haga de manera inconsciente, se subvalora a las mujeres y sus roles, asumiendo que su comportamiento se basa en función de lo que esperan los hombres.

Ahora, aunque la autora hace referencia al plano estético, asume que el interés por el aspecto físico obedece, principalmente, a la exigencia que se le hace a la mujer de complacer a los demás, desconociendo que, si bien pueden existir este tipo de intencionalidades, también pueden estar presentes aspectos como el deseo de consentir su cuerpo y de sentir autosatisfacción por su imagen corporal y emocional.

Ahora bien, la reflexión sobre las concepciones que se tienen respecto de ser mujer también pasa por el reconocimiento de las desigualdades históricas que han significado las representaciones de género y cómo han sido un obstáculo en el bienestar y el ejercicio de derechos.

Mostrar que como niñas no es esa debilidad, sino mostrarnos que como niña se es fuerte y no es quitar el dicho de "péguele como niña" ni de demostrar que cuando se pega como niña le pego bien, ¿sí? y que cuando "hablo como niña" hablo con carácter y es eso, el no quitarlo, sino que mostrar precisamente que sí hay una característica como niña y es muy fuerte y también muy diversa (docente Sofía).

Autoras como Hierro (1990) acuden al concepto de "mistificación de lo femenino" para hablar de aquellas prácticas de dominación y segregación, donde se exige a la mujer asumir una actitud de docilidad, pureza, pasividad, ignorancia e ineficiencia para conservar algún tipo de perfección.

Este tipo de mecanismos de control, lejos de basarse en lo meramente estético, adquieren una connotación política, ya que a través de la persuasión o la coerción, quienes los ejercen buscan impedir que la niña o la mujer cuestione, participe y lidere el control de su cuerpo y de su vida. En tal caso, Hierro (1990) destaca dos tipos de procedimientos empleados históricamente para dificultar que las mujeres tengan la posibilidad de decidir: los privilegios femeninos y el trato masculino galante, mediante los cuales se busca generar dependencia, dando una falsa sensación de statu quo en la cual la mujer, en la medida en que se mantenga al margen de las decisiones que le afectan, tendrá mayores posibilidades de ser admirada por los demás, encontrar una pareja que le brinde estabilidad económica y esforzarse poco para desenvolverse en su entorno. A su vez, actuar de manera pasiva le posibilitará mayores oportunidades para resultar más atractiva hacia aquellos hombres que estén de acuerdo con tales posturas, asegurando así la consecución de pareja y construcción de familia, para ser considerada exitosa.

Considerando lo anterior, en la medida en que los agentes educativos promueven críticas sobre aquellos estereotipos que muestran a la mujer débil, sumisa y prudente, se evidencia una ruptura respecto de esa mistificación de lo femenino basada en la inferioridad, el control y el uso sobre su cuerpo y accionar. **En este caso, ser niña y mujer no se considera sinónimo de debilidad sino que, por el contrario, se convierte en una característica que invita a la resignificación de la manera en que se ha observado lo femenino a lo largo del tiempo**. Sin querer compararse con las actitudes de los hombres, se destaca una valoración de las distintas formas de ser mujer y de las maneras diferenciadas de expresarse, las cuales son valiosas tanto en su individualidad como en conjunto.

Este último aspecto de **la valoración de la diversidad coincide con uno de los elementos centrales de la EIS: reconocer y valorar las experiencias, maneras de pensar, deseos e intencionalidades de cada persona.**

A su vez, apela a dar significado a los derechos de la niñez, al incentivar en las niñas su participación, agenciamiento, capacidad crítica y su posicionamiento en las decisiones de su cotidianidad. En efecto, tales planteamientos invitan a transgredir posturas machistas que consideran que la mujer debe evitar manifestar lo que piensa y siente para lograr aceptación.

Otro elemento por considerar es el potencial movilizador de este tipo de propuestas. En la medida en que se estimule en las niñas su deseo por participar abiertamente en espacios públicos y privados, manifestando lo que sienten, viven y quieren, habrá mayor posibilidad de consolidar redes de apoyo y de trabajo colaborativo. Esto cuestiona aquellas concepciones y prácticas basadas en la fragmentación de acciones colectivas en las que a través de la estigmatización de las mujeres se busca limitar su capacidad de asociación y su actuación como sujetos políticos.

Observar el papel de la mujer más allá del rol de madre o ama de casa representa una de las mayores apuestas para algunos agentes educativos, abogando también por la distribución de responsabilidades asociadas a la crianza con base en el trabajo colaborativo.



Se hace necesario en los adolescentes decir a los hombres, cuando hay una situación de embarazo, "usted también se embaraza, porque también hay una responsabilidad, porque usted también estuvo en el momento de una relación, de una sexualidad donde se gesta un bebé, pero también hace parte de su vida" (docente Astrid).

Los análisis han conducido a revisar las maneras en las que se asumen las cargas correspondientes al rol de ser padre o madre cuando se dan embarazos tempranos y cómo se han distribuido históricamente las responsabilidades para hombres o mujeres. Esto favorece el desarrollo de ideas críticas en la proyección de planes vitales que trascienden la idea de la maternidad, la paternidad y la conformación de familia como única alternativa, dando lugar a la identificación de otras opciones que puedan abrir oportunidades y posibilidades para potenciar su calidad de vida.

Este tipo de posturas, a su vez, contribuyen al cuestionamiento de que el embarazo es un estado exclusivamente femenino. De esta forma, se puede interpretar la intencionalidad de aceptar una concepción de la sexualidad y la gestación más allá de lo biológico, donde se cree que la mujer, por ser quien gesta, es la directa o única responsable de asumir la crianza. Jayo (2017) considera que las mujeres han sido históricamente observadas como "sujetos que gestan en sus cuerpos, que paren y que corporalmente tienen la capacidad de alimentar. En consecuencia, el cuidado y la crianza materna, también se atribuye socialmente a la condición anatómica de una mujer, naturalizando así estos procesos" (p. 234).

Resultaría superficial considerar que desligar al hombre de su responsabilidad, tanto en el embarazo como en la crianza de sus hijos, obedece a procesos meramente biológicos o anatómicos. Limitar la atención de los hijos a las mujeres impide que estas dispongan de mayor autonomía y tiempo para formarse, participar, cuestionar lo que ocurre fuera del ámbito de lo privado. Al estar exclusivamente implicadas en el cuidado se despolitizan, impidiendo que contribuyan al desarrollo personal y colectivo.

Lo anterior lleva a resignificar la noción de padre y de la masculinidad hegemónica. Más que apelar al cuestionamiento de los hombres, considera que estos pueden modificar o resignificar las formas de ser, aun cuando les han sido impuestas desde sus primeros años, considerando formas colaborativas y solidarias de relacionarse con otros hombres, pero también con lo femenino, con aquello que representan las mujeres, desde la igualdad y reconocimiento.

Los hombres también tienen que despertar y tienen que tener una forma diferente de ver a la mujer, de la que tiene que estar en la casa, la que tiene que hacer el oficio o las que fuimos creadas solamente para tener hijos. ¡No! (docente Astrid).

Este tipo de reflexiones dan cuenta de la necesidad de romper con estereotipos, donde se considera que el rol de la mujer obedece únicamente al de ama de casa o al de madre. Dichas nociones y prácticas, para Hierro (1990), tienen como propósito la valoración inferior, el uso y control de los cuerpos de las mujeres y de su manera de pensar y de actuar. Un aspecto que resulta central dentro de este ejercicio de dominación y regulación de la manera de pensar y de actuar de la mujer es la división de bueno o malo, donde lo negativo está representado por la persona promiscua, rebelde y soltera, mientras que lo positivo se le asigna a aquella que es sumisa, complaciente y madre. En tal sentido, "estas dos imágenes, la de la prostituta y la de la madre, se enfrentan y dividen socialmente a las mujeres" (p. 14).

En la misma línea, insiste Hierro (1990), dentro de las prácticas y discursos machistas, el ser madre se muestra como sinónimo de éxito, de perfección y de obediencia, acentuando el sometimiento de las mujeres. Los actores que apelan a la "mistificación femenina" como estrategia para mantener la sumisión de la mujer (a partir de estereotipos de bondad, amabilidad, delicadeza y dependencia), también pueden emplear la noción de "ser madre" como apuesta para lograr el obedecimiento y la represión femenina. En tal caso, la crianza, perpetuar una familia tradicional (papá, mamá e hijos), cumplir con las funciones maritales y dar continuidad a la especie representan algunos de los argumentos empleados para tal fin.

Los debates mencionados con anterioridad contribuyen a que el agente educativo pueda realizar un abordaje de la sexualidad desde la crítica de estereotipos de género basados en la segregación y control, con mayor énfasis en las mujeres. De igual manera, **reflexionar sobre las vivencias y estilos de crianza de los sujetos aporta a que este tipo de análisis no se consideren ajenos y que se perciban como elementos que inciden en la cotidianidad y en el bienestar de las personas, al configurar su forma de ser y de interactuar en el mundo.**

Estas visiones indican el valor que se concede a que tanto mujeres como hombres asuman otros roles, identifiquen otras posibilidades y alternativas de vida, se relacionen desde posturas más igualitarias y tengan las mismas posibilidades de desarrollo. No se trata con ello de desconocer u omitir conflictos, prohibiciones, tabúes, fracasos y limitaciones, sino que, a partir de la valoración reflexiva de estos, se generen propuestas y ejercicios dialógicos que contribuyan a que aquellas prácticas basadas en la subvaloración de las personas sean cuestionadas y transformadas.

3.3.3 DIVERSIDAD

De manera recurrente se mencionan asuntos que abarcan las múltiples formas identitarias que se relacionan con la sexualidad. En este caso, la diversidad sexual, de género y de identificación de género son concebidas como un asunto problemático, dado que, al parecer, no se cuenta con claridades suficientes. Categorías como género, identidad de género, orientación sexual, entre otras, son observadas con reparo y generan confusión. En tal caso, es preciso señalar **que en tanto los procesos formativos se orienten a la comprensión del mundo desde perspectivas binarias y heteronormativas, costará trabajo comprender y adaptar formas de interpretación alternativas o que diverjan de estas lógicas.**

...ahora el mayor limitante que yo veo es hasta dónde yo puedo llegar, porque los niños tienen muchos interrogantes; es que son demasiados interrogantes que uno quisiera solucionar de la manera más placentera, subjetiva y objetivamente posible, pero que a veces es imposible porque estamos en una realidad donde ellos están viendo muchas cosas: ¿qué es transgénero?, ¿qué es bisexualidad? O sea, tantas cosas que tienen en su cabeza, que a veces las tienen erróneas y ellos buscan asesorías entre ellos mismos, cosa que es gravísima y uno no sabe hasta dónde llegar con esas temáticas. Hasta dónde puedo llegar yo, hasta dónde llega mi límite, porque siempre debe haber un límite como docente en ciertas edades para no llegar al más allá. Entonces ese es mi limitante ahora, hasta dónde puedo llegar yo en resolver esas dudas, porque yo tampoco me puedo meter en todo (docente Judith).

En muchos casos se consideran límites para el abordaje de la sexualidad, al creer que hay asuntos que despiertan dudas y curiosidad en niños y niñas, que interpelan mandatos culturales y sociales de las familias y de los docentes; finalmente, la salida más simple termina siendo la inacción.

Si bien no actuar es una alternativa que facilita que una persona que no tiene la facilidad, los conocimientos o la disposición para hablar de diversidad sexual se sienta cómoda, también contribuye a que este tema continúe siendo invisibilizado y asumido como algo prohibido o exótico. No se debe desconocer que las expresiones sexuales no heteronormativas han estado presentes a lo largo de la historia del ser humano; sin embargo, el diálogo y abordaje de las mismas ha permanecido oculto en muchas culturas y espacios, lo que ha obstaculizado que se conozca más y que dejen de ser satanizadas o consideradas anormales.

En tal contexto, **resulta necesario considerar si el que un agente educativo manifieste no sentirse cómodo cuando un niño o niña hace preguntas relacionadas con diversidad sexual, tiene que ver con que el estudiante le plantee interrogantes para los que no tiene respuesta inmediata o con que no existan las condiciones para garantizar que el sujeto en edad temprana converse y construya conocimiento al respecto.** Félix y Susana, apelando a la educación integral de la sexualidad, considera que en los primeros años de vida se debe estimular que las personas identifiquen y valoren la diversidad de tal manera que esta no sea asumida desde la exclusión, lo alejado o lo ajeno, sino como complemento y como reconocimiento de la variedad de formas de ser, de actuar y de interactuar presentes en el mundo.

Así mismo, la incomodidad al abordar preguntas relacionadas con diversidad sexual da cuenta de una percepción negativa frente a aquello que puede resultar opuesto o alejado de patrones heteronormativos. De esta forma, más que observarse la curiosidad como una oportunidad para reflexionar y hacer públicas formas diferenciadas de vivir la sexualidad, se considera negativo visibilizar tales discusiones y a los sujetos que en ellas intervienen, dando a entender que existen formas únicas de vivir y de hablar, mientras que las que se alejan de una u otra forma, se relegan al anonimato y al ocultamiento.

Asumir a niños y niñas como seres desprovistos de sexualidad, que requieren acompañamiento para evitar ser afectados negativamente por la influencia de expresiones no binarias, implica pensar que, por defecto, todos los estudiantes tienen los mismos patrones comportamentales o que existen formas universales y únicas de vivir la sexualidad. Este tipo de acciones homogeneizantes, además de impedir que el sujeto tenga la libertad y las garantías para conocer su entorno y para expresar sus gustos, ideas y conductas de manera libre y sin temor a ser señalado o estigmatizado, invisibiliza la diversidad de pensamientos, prácticas y modos de percibir la corporeidad. De igual forma, limita y, en algunos casos, inhibe la expresión asertiva de emociones y sentimientos entre las personas, al imponer las formas de comportamiento y demostración afectiva.

> ***Pero yo sí pienso que a nosotros los maestros nos hace falta conocer más acerca de ese nuevo tema que se da, porque no conocemos bien acerca de la diversidad sexual, porque antes hablábamos de hombre y mujer y quizás el gay, pero ya no es eso, porque ese pedacito que antes se llamaba gay, ahora es una modalidad que yo creo que debe tener como doce o catorce divisiones hermosas... Ahora hay más modalidades que, por ejemplo, yo no es porque no quiera hablarlas, sino porque no conozco de ellas, entonces nos falta un poquito aprender de eso, pero con tanto de lo que hay que hacer, falta tiempo para eso (docente Silvia).***

Según algunos de los relatos, el temor a hablar de ciertos temas es producto de la falta de claridad en relación con asuntos que tienen que ver con la sexualidad y que, aunque se nombran y discuten cotidianamente, en distintos espacios, no terminan de ser apropiados. Adicionalmente, muchos de estos discursos se encuentran atravesados por cuestiones del orden ideológico que implican la reproducción de imaginarios frente a lo que interpela lo normativo y que regula aquello que se considera normal y anormal en una sociedad.

Para algunos docentes, contar con la definición exacta de prácticas relacionadas con la sexualidad representa un asunto central. Tener claridad en la clasificación de las distintas formas de expresión sexual puede generar cierta seguridad al momento de abordar diversos asuntos, pues se percibe y se asume principalmente desde lo conceptual. Sin embargo, **aunque no se está invisibilizando la importancia que reviste nombrar clara y abiertamente las maneras en que los sujetos se definen e identifican y la lucha histórica que esto ha implicado, tal aspecto pierde trascendencia si no se articula al conocimiento, diálogo y valoración del contexto de las personas.**

En Félix y Susana se considera que, así como la nominación y clasificación de las distintas expresiones sexuales resulta relevante, el diálogo y la valoración de las experiencias de vida, el autorreconocimiento y el intercambio de deseos, expectativas y saberes se convierten en complementos para abordar la sexualidad de manera integral.

Así, resulta primordial preguntarse si existen estrategias pedagógicas que contemplen ejercicios dialógicos con niños, niñas y familias, en los cuales haya apertura a la expresión de emociones y sentimientos; a interrogantes y cuestionamientos basados en el respeto y el aprendizaje mutuo. Esto, a su vez, puede facilitar que desde la cotidianidad de sus prácticas el educador tenga la oportunidad de discutir y fortalecer sus conocimientos relacionados con la diversidad sexual. Además, abre el camino para que las dudas y preguntas sean analizadas en colectivo, con el fin de buscar alternativas de solución y respuestas colaborativas.

El abordaje colectivo y dialógico de la sexualidad permitirá identificar y cuestionar aquellas prácticas basadas en estereotipos que rechazan y segregan formas diferenciadas de comprender el mundo y de asumir el relacionamiento de los sujetos con su entorno.

> ***... Un día entramos todos al salón y él entró con el osito de una amiguita, y un niño desde el otro rincón le gritó, "¿usted qué hace jugando con muñecas?", y otro niño en otra esquina le respondió, "pues porque es gay". El niño se levantó y dijo, "profe, es que yo quiero ser así, es que a mí no me gustan las niñas". Entonces como que hubo ese momento de pensar si actuar o no, de hacer uno como docente, hacer ahí la formación (docente Clemencia).***

> ***Cierto niño es y los comentarios de "la loca", "el gay", "el marica" [...] aún falta tener muchas herramientas porque para que los padres lo acepten o visualicen cosas que los demás vemos y ellos no [...] a mí me parece que va a ser un tema muy interesante cuando volvamos y este chico esté más grande y pues, que vienen sus cambios en la adolescencia. Entonces creo que va a ser un reto bien grande para el colegio aprender (docente Yessica).***

Como se ha mencionado reiteradamente en este documento, el rol del agente educativo en el abordaje de la sexualidad no es únicamente el de transmisor de conceptos o de información. En tal caso, **el docente también debe convertirse en facilitador de conversaciones y diálogos, donde a través del respeto y de la disposición de los actores se reconozca la importancia de valorar y aceptar lo que siente y piensa cada persona.** En la medida en que el educador omita cuestionar y poner en discusión pública aquellas palabras y actitudes que discriminan o desvirtúan los modos de pensar y actuar de las personas, está asumiendo una postura de permisividad y aprobación. En efecto, el docente debe apelar a sus conocimientos y experticia para garantizar que, por lo menos en la escuela y la familia, los derechos de niños y niñas sean reconocidos y protegidos.

En la medida en que aquellos actores que acuden a prácticas discriminatorias y coercitivas para criticar o cuestionar la manera como las otras personas viven su sexualidad, encuentran silencio, temor u omisión, asumirán dichas actitudes como socialmente válidas. Esto limita el que se gesten espacios de diálogo que busquen no solo impedir este tipo de acciones, sino que dificulta que se converse sobre la manera en que cada sujeto observa la sexualidad. Así mismo, impide que se transite de aquellas visiones estereotipadas y heteronormativas sobre el cuerpo, los sentimientos y emociones e interacciones, a ejercicios comprensivos, reflexivos y valorativos sobre la diversidad del ser humano.

Ahora, de acuerdo con el testimonio de la docente, se observa que el temor frente a acciones discriminatorias en contra de las diversas expresiones sexuales está más basado en legitimarlas o no, que en la vulneración que puede sufrir la persona que está siendo objeto de burlas y señalamientos. En tal caso, la educación sexual no se estaría asumiendo desde una perspectiva de derechos, donde el individuo tiene las garantías y condiciones para vivir su sexualidad de forma libre y autónoma, sino desde la validación u opinión de otros sobre la sexualidad de los demás.

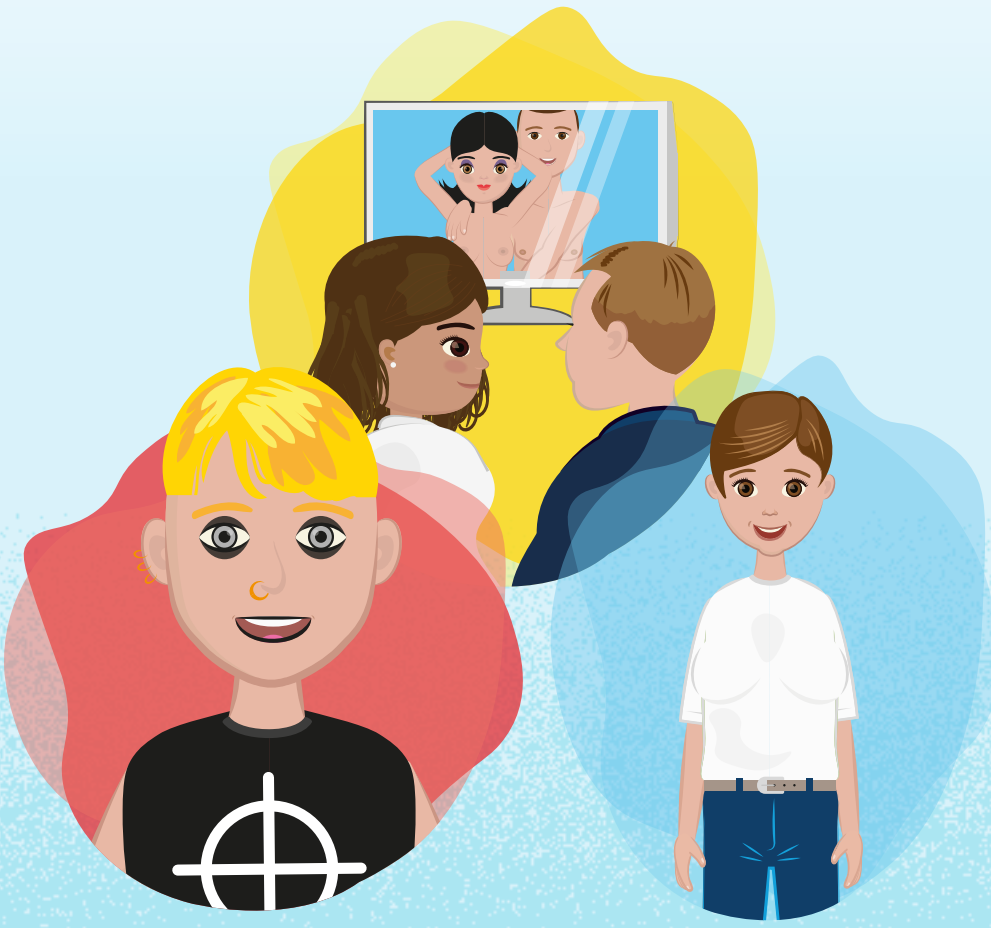
Es preciso destacar que en los últimos años han aparecido categorías y conceptos que complejizan las comprensiones y posibilidades analíticas en relación con la sexualidad, superando miradas reduccionistas que la limitaron a lo biológico de las diferencias sexuales y a la reproducción. Explorar las diferencias entre las personas más allá del sexo (macho y hembra) y problematizar los roles asignados a cada uno, ha hecho visibles múltiples formas de autorreconocimiento y constitución subjetiva, así como las diversas maneras de vivir y comprender el ejercicio de la sexualidad. Tales perspectivas han develado identidades y orientaciones que divergen de posturas hegemónicas binarias y heteronormativas que anulan y satanizan todo aquello que se aleje de la norma, debido, principalmente, a valores morales individuales o colectivos.

Más que hablarlo es ver cómo son las relaciones, cómo se reconoce a esos estudiantes que definitivamente ya empiezan a ser transgénero o que definitivamente declaran abiertamente su homosexualidad, es una cosa densa (docente Yessica).

Lo anterior se refleja en las formas de relacionamiento que construyen los estudiantes y que se corresponden con los prejuicios que les han sido transmitidos en los distintos espacios de socialización. El castigo y marginación que se impone a quien se considera diferente o "anormal" genera, además de graves problemas de convivencia, profundas heridas y dificultades en quienes son víctimas de este tipo de manifestaciones.

La EIS debe contribuir a superar estas situaciones en la medida en que se ubique la diversidad, en cualquier sentido, como un estado natural de las personas, que debe ser aceptada y valorada, en tanto ofrece la posibilidad de construir universos alimentados de muchos mundos posibles. **En ellos, es fundamental la revisión de imaginarios por parte de los agentes educativos de manera que se aseguren de no reproducir expresiones o actitudes sexistas o excluyentes de quienes poseen formas diversas de asumirse, así como las claridades suficientes para no rotular o asumir situaciones que nada tienen que ver con la realidad.**

No replicar (como decía Martín, de no homogenizarnos, no somos una masa, no somos iguales, no somos uniformes, somos, precisamente, diversos, pero pues sí todos con los mismos derechos (docente Sofía).



3.4 PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD

Posterior a la revisión de concepciones y saberes que circulan en los educadores alrededor de la sexualidad, la diversidad, el género y el papel que juegan en la comprensión de la EIS, se ha intentado reflexionar alrededor de las prácticas que se dan en ese ejercicio educativo. Las prácticas que se relacionan con la EIS son, entonces, esas apuestas pedagógicas realizadas por los docentes para dinamizar los asuntos asociados a la sexualidad, no solo en la escuela, sino dentro de su marco familiar. Este apartado busca reflexionar alrededor de la importancia del diálogo en la educación integral de la sexualidad; se revisan, también, los que se consideran posibles limitantes a nivel metodológico y lúdico en cuanto a materiales pedagógicos relacionados con la EIS.

3.4.1 EL DIÁLOGO EN LA EIS

La EIS se configura, para algunos agentes educativos, a partir de espacios de diálogo, donde los sujetos tienen la posibilidad de manifestar dudas, intereses, experiencias y sentires. En tal caso, la recurrencia de conversaciones alrededor del tema facilita que este pueda ser discutido y apropiado.

Las discusiones con docentes creo que no deben parar. Creo que por fortuna somos seres inacabados; entonces, aunque los profesores ya sean de data o antiguo o de una edad que... lo que pasa es que la plasticidad nos permite eso, aunque haya profesores que digan que ellos son así y punto ¡mentiras! Que de poquito en poquito y con las conversaciones, avanzamos y que con respeto se puede ir conversando con los profes, mostrando lo difícil que son ciertas situaciones para los estudiantes (docente Sofía).

La educación integral de la sexualidad también comprende el desarrollo de espacios de conversación donde los sujetos tengan la posibilidad de escuchar y ser escuchados respecto a la manera como asumen y viven esta dimensión, lo cual adquiere relevancia si se tiene en cuenta que el ejercicio dialógico permite la manifestación de saberes, conceptos, experiencias e interrogantes, haciendo que este tema sea abordado de forma contextualizada y basada en la retroalimentación.

Lo anterior evidencia que la sexualidad no es pensada como un área académica que solo debe desarrollarse en el aula. Ya sea en espacios formales de discusión o en la conversación informal, hablar sobre el cuerpo, las emociones, el relacionamiento y las experiencias de vida contribuye a que esta esté sujeta a la reflexión y al análisis individual y colectivo.

Esto facilita que los agentes educativos adquieran mayor experticia y tengan la apertura para hablar abiertamente con estudiantes y familias sobre sexualidad. En efecto, más que tener un abanico de respuestas frente a preguntas específicas, podrán apelar al diálogo para

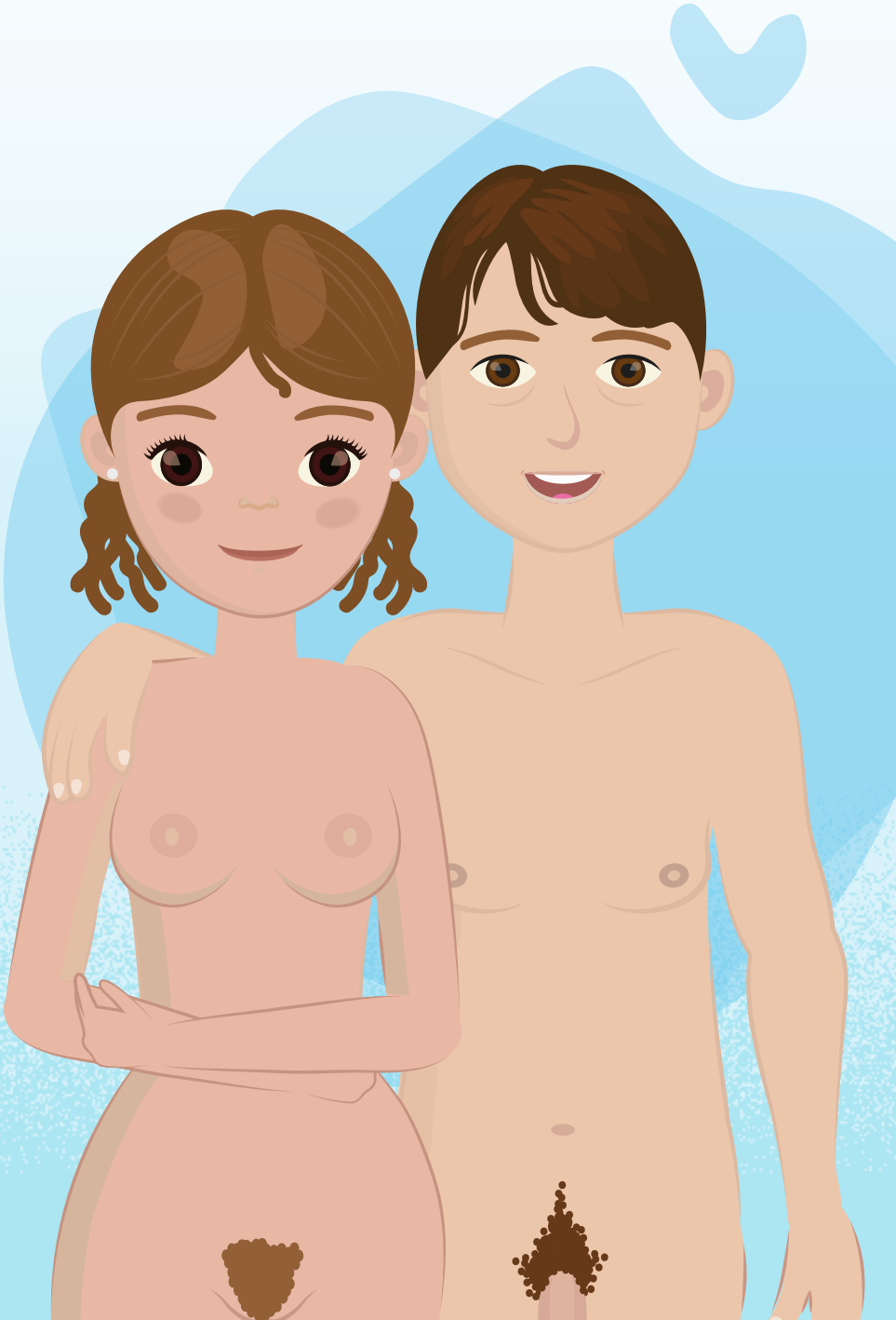
escuchar las experiencias de sus interlocutores y, a partir de ellas, realizar preguntas, apreciaciones y retroalimentaciones. **Que se observe la sexualidad como algo dinámico contribuye a que dentro de las prácticas de los agentes educativos se apele por un abordaje basado en el contexto particular de los sujetos, alejado del juzgamiento, los estereotipos y los tabúes y más cercana a la comprensión, la valoración de la diversidad y el diálogo.**

Otro elemento que resulta significativo en EIS es educar desde el reconocimiento propio y desde la valoración de las capacidades y habilidades individuales.

> ***Nuestro proyecto de educación sexual se llama "Ser Con-Sentido" y justamente parte desde jardín a once. Sí, hablar de sexualidad, obviamente, pero los temas que necesariamente se deben tocar, pero definitivamente lo que les comentaba, la columna vertebral es el amor propio, la autoestima, ¿sí? (docente Yessica).***

Se destaca, pues, que **para los agentes educativos un elemento central respecto al modo como el sujeto vive su sexualidad es la valoración positiva de sí mismo.** Esta relevancia puede obedecer a que en la medida en que el individuo reconozca las potencialidades de su manera de ser, de estar y de hacer, será más fácil que experimente su dimensión sexual de forma placentera y atenta a lo que experimenta. Pintado (2013) coincide, al considerar que el abordaje de la autoestima en el relacionamiento del individuo con su entorno es un aspecto significativo, ya que le permite reconocer dificultades y potencialidades en la relación consigo mismo y con los demás. Adicional a esto, plantea que al trabajar dicho tema es pertinente tener en cuenta la autovalía y el autorrespeto.

La primera hace énfasis en la confianza que el sujeto le asigna a sus intereses, necesidades y a la capacidad de comprender la realidad; mientras que la segunda, se refiere al valor que se asigna a lo que se piensa y se siente y sobre todo al derecho a gozar de una vida digna y feliz.



3.4.2 LIMITANTES EN EL MATERIAL PEDAGÓGICO

La escasez de material pedagógico para abordar la educación integral de la sexualidad se convierte en un elemento limitante al que se refieren permanentemente los docentes. Tal aspecto deja ver algunas de las dificultades que se experimentan en cuanto a conocimientos, tabúes y formas diferenciadas de ver y vivir la sexualidad o en cuanto a herramientas pedagógicas para hablar del tema; todo ello justifica omisiones, rezagos y apatía al momento de discutir abiertamente las diferentes interpretaciones sobre esta dimensión.

> ***Hace falta brindarles a los profes muchas herramientas y no, es en serio, una cuña, pero mira que Félix y Susana sí ha brindado muchas cosas a los profes (docente Yessica).***

> ***Llega ese recurso [material de Félix y Susana] que uno a veces casi no encuentra y, definitivamente, lo que nos ha permitido encontrar casos de abusos y justamente por abordar otro tipo de temáticas, por ejemplo con el caso de los secretos (docente Yessica).***

De acuerdo con los testimonios anteriores, el material pedagógico se convierte en un aspecto central para la educación en sexualidad. **Pareciera ser que las herramientas lúdico-pedagógicas no son vistas únicamente como un elemento de apoyo en el quehacer del educador, sino que estas pueden determinar la manera en que el docente actúa y los contenidos que aborda en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre sexualidad.**

Tales formas de observar el material dan cuenta de que el ejercicio pedagógico relacionado con la sexualidad, estaría más pensado desde los recursos que desde las experiencias, los saberes y los espacios participativos de niños y niñas, con lo cual no se sugiere que las herramientas de apoyo carezcan de importancia en el proceso educativo, sino más bien que estas deben observarse como un insumo que apoye el diálogo y el intercambio de conocimientos respecto de lo que sienten y viven las personas.

Para algunos docentes las dificultades respecto al uso del material pedagógico con que cuenta la escuela también están relacionadas con herramientas que no son acordes a ciertas edades, que abordan este tema únicamente desde lo biologicista y que apelan muy poco a lo lúdico.

> ***... busca tú las herramientas y busca tú los elementos didácticos para mostrarles un alumbramiento a los niños y sobre todo a estas edades, porque tú vas a buscar y son elementos muy médicos y son muy vívidos y uno mostrarles esa "vividez" a los niños, entran en shock; si hasta uno que tuvo un parto natural y uno lo vivió y que se lo muestren [refiriéndose a su parto como mamá], uno queda como "ugh, no me vuelvan a mostrar eso, por Dios" [cara de asombro e impacto]. Entonces cómo uno llega a eso, uno encuentra barreras en elementos didácticos, uno encuentra barreras en el mismo currículo porque no lo hay, pero sí te dice la ley que debes dar una hora de educación sexual (docente Judith).***

Reconocer el contexto de los niños y las niñas, su edad y los interrogantes que estos tengan, se convierte en un elemento central frente al uso de herramientas lúdico-pedagógicas, de modo tal que estas puedan ser contextualizadas y acordes a sus intereses y necesidades.

Así mismo, los testimonios permiten ver que algunos agentes educativos han tenido dificultades para diseñar y construir de manera autónoma herramientas pedagógicas que apoyen su diálogo con estudiantes y familias sobre sexualidad. En tal sentido, **aunque la escuela debe brindar las garantías para que se lleven a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, también es preciso que el**

docente apele a sus conocimientos, experticia y creatividad para solventar aquellas vicisitudes que se presenten en su quehacer, en este caso, la ausencia de material lúdico.

Sin sugerir que el agente educativo deba destinar todo su tiempo a la creación de piezas lúdicas, una alternativa para la construcción de un material pedagógico, contextualizado y de reconocimiento colectivo puede ser el trabajo colaborativo y dialógico, donde todos los miembros de la comunidad educativa sean partícipes de dicha empresa.

3.5 CUERPO

En esta última categoría se revisan aspectos significativos alrededor de temas como la nominación de los genitales y las partes íntimas del cuerpo, la negación del mismo y sus funciones, el abordaje de la autoestimulación y del abuso sexual.

3.5.1 NOMINACIÓN DE LOS GENITALES Y LAS PARTES ÍNTIMAS DEL CUERPO

Nominar los genitales y las partes íntimas del cuerpo de acuerdo con sus nombres científicos, y no a través de sobrenombres, representa para algunos agentes educativos un elemento central en la educación sexual integral. Este tipo de nominaciones basadas en apodos puede convertirse, según ellos y ellas, en un aspecto que contribuye a que ocurran situaciones de abuso y afecta las posibilidades de atención y denuncia.

> ***El que llamen a las cosas por su nombre, como se dice, porque uno a veces empieza con los niños "bueno, el pene" y todos empiezan a reírse o ese tabú. Chiquiticos, porque son los padres o nosotros como padres cometemos esos errores de que "el pajarito; no, la cosita; el ¡no sé qué!"; entonces así mismo puede que esto permita que por esta razón, que ellos por llamar las cosas no por su nombre se tengan dificultades o hasta se lleve a abusos porque, pues, no somos claros en la información que les damos a los niños (docente Judith).***

En este contexto, se señala que **la dificultad para nombrar las partes íntimas desde su nombre científico es una práctica que comienza en el interior de las familias. Lo anterior obedece, en parte, a que padres, madres y cuidadores observan el cuerpo de manera fragmentada, de manera que solo algunos órganos se mencionan con tranquilidad, mientras que otros son objeto de prohibición, repudio o tabú.** Lo anterior incide en que la sexualidad no pueda vivirse de forma libre y autónoma al invisibilizar órganos, sensaciones y emociones que hacen parte de la vida cotidiana.

Si bien es posible responsabilizar a las familias por dichas omisiones, también se debe reconocer que tales prácticas han sido construidas y transmitidas de generación en generación. Esto, a su vez, se refuerza con la imposibilidad que existe en algunos hogares de contar con espacios de diálogo, en los cuales las personas puedan plantear interrogantes y reflexiones respecto de su cuerpo y la manera como este se comprende. De ahí que resulte relevante que los agentes educativos construyan escenarios de conversación y de intercambio de experiencias con las familias, incluidos niños y niñas, donde a partir de argumentos sólidos, se confronten vacíos, estereotipos y tabúes relacionados con la nominación de los genitales.

De igual modo, resulta interesante observar que **para los agentes educativos, la nominación de las partes íntimas a través de sobrenombres dificulta que sean detectadas y denunciadas situaciones de abuso y maltrato.** En la medida en que el estudiante sienta vergüenza, temor o incomodidad para mencionar su dimensión corporal, será más probable que carezca de herramientas para hablar de lo que le pasa y poner límites en cuanto a la vulneración de sus derechos.

En tal caso, **que el docente apele por incentivar en los niños y las niñas el conocimiento de sí mismos y el reconocimiento de su corporalidad, contribuye a que sientan mayor confianza y disposición para hablar con las personas que les rodean; en la medida en que algunas partes del cuerpo no sean vistas con morbo, pecado o prohibición, el diálogo al respecto tampoco será considerado negativo.** Ahora bien, este trabajo implica un ejercicio dialógico y colaborativo entre escuela y familia.

3.5.2 NEGACIÓN DEL CUERPO Y SUS FUNCIONES

El rechazo, ocultamiento o satanización de ciertas funciones corporales son prácticas que nacen y se reproducen cuando no se aborda de manera integral la sexualidad ni en la familia ni en la escuela. En este caso, por ejemplo, las estigmatizaciones alrededor del ciclo menstrual han originado que en algunos casos el tema sea visto por hombres y mujeres como algo incómodo. Según Masters y Johnson (citados en Hierro, 1990) "las experiencias de jóvenes respecto del menstruo son con excesiva frecuencia desagradables o dolorosas; casi siempre se viven con cierto tinte de ostracismo y tabú" (p. 28).

...Cuando el periodo menstrual, era hasta motivo de burla todo eso. Siempre desde pequeña me cuestioné eso y odiaba eso (la menstruación), yo creo que lo odié tanto que a los cuarenta ya no lo tenía ¿sí?, y pues en esto, el tabú era que cuidado que no haga oficio y que no haga esto porque si no se enferma, también por qué a eso le llaman enfermedad si era algo normal (docente Clara).

Considerar que la menstruación es sinónimo de enfermedad incide necesariamente en que sea objeto de ocultamiento, burla y rechazo. En este caso, refleja la estigmatización de una función corporal que hace parte de la mujer e invisibilizarla no solo impide que estas se sientan tranquilas con un proceso natural de su existencia, sino que limita el diálogo acerca de las emociones y sentimientos que experimenta en relación con ello.

Lo anterior, a su vez, impone una diferenciación entre hombre y mujer, donde se tiende a asociar a esta última como débil o enferma, mientras que al primero se le destaca como fuerte o afortunado por no experimentarlo. Para Hierro (1990), tal situación se ha reforzado debido a que muchas mujeres vivieron su primer ciclo menstrual con desconocimiento, ya que nunca nadie les habló abiertamente del tema y de los cambios y las señales corporales que ello implicaba. De este modo, para algunas la actividad corporal puede representar sorpresa, vergüenza, asco y miedo, originando alteraciones importantes en sus dinámicas cotidianas.



3.5.3 EROTISMO Y AUTOESTIMULACIÓN

Para algunos agentes educativos la autoestimulación corporal no es vista como algo objeto de estigmatización, sino que es comprendida desde la exploración y reconocimiento del cuerpo, por lo que para abordar el tema, al menos en el discurso, apelan más al diálogo que a la prohibición.

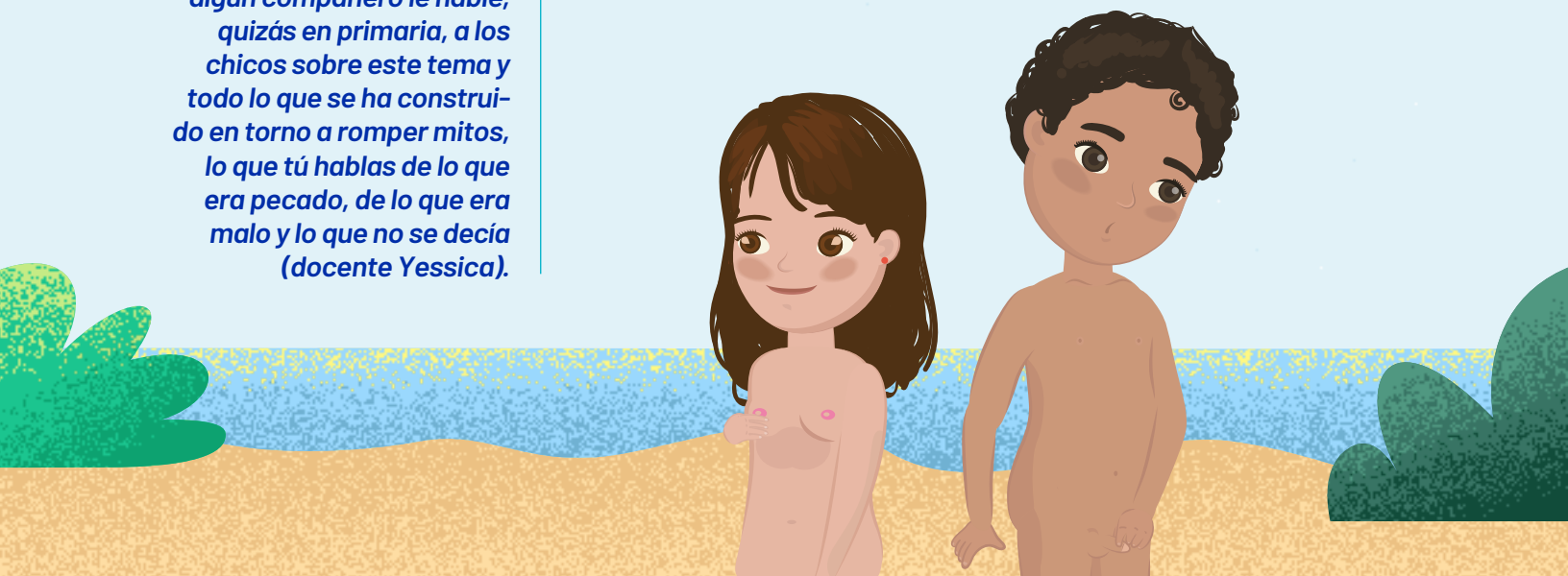
> ***Por ejemplo, cuando el niño llega y se masturba en clase. Un niño pequeño de cuatro años, pues está haciendo exploración de su cuerpo, se está conociendo, sintió que una parte de su cuerpo es más sensible que otra. ¿Cómo lo manejo? Yo cómo haría para decirle "¡ay! ¿Qué está haciendo? No sé qué; ¡ta, ta, ta!". Se está explorando y si se está explorando, lo más lógico es que yo busque algo que lo aparte un momento de eso para poder decirle, "bueno, esas son conductas que sí se pueden dar, pero hay espacios en donde se deben dar y otros espacios donde no" (docente Eva).***

> ***Hablar sobre la masturbación, porque, a ver, nunca he visto o desconozco que algún compañero le hable, quizás en primaria, a los chicos sobre este tema y todo lo que se ha construido en torno a romper mitos, lo que tú hablas de lo que era pecado, de lo que era malo y lo que no se decía (docente Yessica).***

Desde la EIS, el reconocimiento y exploración del cuerpo son aspectos centrales del desarrollo cognitivo, social y emocional de las personas, por lo que no debería asumirse negativamente el hecho que los sujetos reconozcan su corporeidad, las sensaciones que la rodean y sus distintas expresiones. Lo anterior se encuentra vinculado al placer, reconociendo que el individuo, compuesto por emociones y sensaciones físicas y psicológicas siente agrado al identificar y estimular algunas partes de su cuerpo.

Así mismo, en esa intencionalidad de los educadores por apelar al diálogo con los estudiantes, se visualizan matices de la EIS, como reconocer que la estimulación del cuerpo hace parte de su reconocimiento, sin apelar a la censura, sino a la conversación comprensiva, para llegar a consensos en los lugares donde, de acuerdo con su criterio, puede llevar a cabo su exploración.

La noción de los docentes sobre la masturbación coincide con posturas de autores como Zúñiga y Farias (2002), quienes consideran que la autoerotización se puede desarrollar en cualquier etapa de la vida del sujeto (incluso antes de la pubertad), ya que desde edades tempranas los niños o las niñas pueden sentir curiosidad y placer por explorar sus genitales. En tal caso, se podría afirmar que los educadores observan que un elemento como el placer, que está estrechamente relacionado con la masturbación, no solo reside y ocurre en los adultos y adolescentes, sino que los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida, experimentan este tipo de sensaciones.



3.5.4 ABORDAJE DEL ABUSO SEXUAL

El desconocimiento frente a la manera como se debe abordar una situación de abuso y sus consecuencias sociales, emocionales y psicológicas representa para algunos agentes educativos un elemento de preocupación. Uno de los principales temores está relacionado con la idea de revictimizar al niño o a la niña.

No me siento preparada para ponerme a abrir y a remover cosas [relacionadas con abuso], pues no tengo las herramientas para poder abordarlo y creo que tampoco tiene sentido que yo le haga eso al niño si no le voy a aportar. Entonces creo que viene una tarea más dura y es, ok, para este tipo de casos también hay que pensarse el qué hay que hacer, porque entonces cómo las organizaciones quedan afuera, las que da la Fiscalía, entonces "Creemos en ti", también que "Pisingos" y ok, pero uno también se queda corto (docente Yessica).

Se puede observar en el relato anterior que la preocupación por el manejo de este tema está relacionada con lo que sucede posterior a la identificación de la situación de abuso, por lo que más que pensar en las rutas de atención, se piensa en el abordaje psicosocial y pedagógico para garantizar que el niño o la niña continúe con su proceso de Saprendizaje; que el hecho no altere significativamente su proceso de desarrollo y que no sea estigmatizado.

Resulta menester cuestionar, entonces, si este tipo de reflexiones dan cuenta de las dificultades de las escuelas y demás actores institucionales para formar a los adultos frente a la prevención, detección y manejo de una situación de abuso, así como para brindar a niños y niñas herramientas que les permitan identificar cuándo son víctimas de este tipo de vulneraciones, afrontarlas y saber a quién acudir para buscar protección. En efecto, **aunque los agentes educativos tengan la intención de abordar el tema con sus estudiantes, al carecer de las herramientas suficientes para desarrollarlo de manera comprensiva, dialógica y basada en los derechos de los niños o las niñas, prefieren no hacerlo.**

En tal contexto, cobra significado considerar si el deber por la preparación del docente respecto a dicho tema recae únicamente en sí mismo o si la escuela y otros actores institucionales tienen responsabilidad en fortalecer estos saberes y en consolidar redes de apoyo que contribuyan a abordar lo relacionado con el abuso desde la prevención, detección y manejo.

Ahora bien, **el desconocimiento frente a la atención de una situación de abuso sexual y de violencia, también puede convertirse en condicionante para que el educador evite hablar sobre este tema, por lo que se pueden destacar estrategias de omisión o de remisión de casos identificados.**

...no sé qué hacen mis compañeras, pero en mi caso, preferí no abordarlo porque yo dije, "yo no quiero ser acá una persona que cometa más errores con el niño o que lo revictimice". Pero yo creo ahora que uno empieza a enfrentarse a eso porque se le deja siempre a la organización externa (docente Yessica).

Que el agente educativo decida delegar el manejo de una situación de abuso a una entidad externa a la escuela puede contribuir a que el niño o la niña tenga atención adecuada de un actor que tiene experiencia y conocimiento en el tema; aunque también limita que el análisis del contexto y de las dinámicas de los estudiantes, permita a los educadores construir propuestas de acompañamiento socioemocional (basadas en la escucha activa, la integración desde lo pedagógico a su clase y el trato fraterno) que busquen el desarrollo integral de los sujetos.

En ocasiones no se trata de que los agentes educativos, por voluntad propia, eviten indagar sobre un presunto caso de abuso en contra de un niño o una niña. Para algunos de ellos, no tener certeza de cómo identificar situaciones de este tipo limita su actuación:

> ***Con el abuso hay que tener demasiado tacto y a veces hay cosas tan particulares que uno omite y puede caer en juzgar o puede caer en omitir; eso es lo más difícil, porque muchas veces ese abuso está tan camuflado en las relaciones de afecto de esta casa, que uno no logra ver una alerta para esos niños o para esa casa y pues uno no es el salvador de todo; pero es triste que se vayan, que se escapen ese tipo de situaciones. Entonces eso ha sido lo más difícil (docente Yessica).***

Según Kenny y King (citados en Russo y González, 2020), los escasos conocimientos sobre la identificación de signos de abuso y maltrato infantil; el temor a no recibir apoyo por parte de la escuela y de las autoridades competentes; creer que las entidades encargadas de asumir estos casos son negligentes; y el considerar que la denuncia le puede acarrear al educador consecuencias laborales, económicas y sociales son algunos de los elementos que inciden en que el docente tome la decisión de no profundizar en las situaciones cotidianas de los niños y las niñas.

En tal caso, la actitud del agente educativo puede estar mediada por el rechazo social, donde el temor a ser cuestionado por su actuación y a recibir represalias, cobra protagonismo. Este aspecto no es menor, ya que en la medida en que un docente considere que no cuenta con el apoyo o respaldo de su entorno, habrá mayor posibilidad que decida abstenerse de denunciar.

Lo anterior reafirma la necesidad que tienen algunos educadores de obtener más herramientas para poder acercarse a la cotidianidad de sus estudiantes y lograr identificar una situación de abuso. Sin embargo, no se destaca su intención por generar espacios de conversación y retroalimentación con niños y niñas para conocer sus dinámicas familiares y su punto de vista sobre estas situaciones. Aunque, en efecto, puede resultar complejo observar de manera directa su día a día, por lo que el diálogo se convierte en una de las estrategias que contribuyen a un análisis contextualizado de la experiencia de los actores.



CONCLU-SIONES

A partir del objetivo de esta investigación, centrado en comprender las subjetividades docentes y cómo estas inciden en el abordaje de la EIS en los grados de educación primaria de instituciones educativas públicas y en la lógica de los debates y reflexiones desarrolladas a lo largo de este documento, a continuación se presentan los hallazgos y cuestionamientos producto de este estudio; se espera que contribuyan a analizar con mayor profundidad los aspectos que, desde lo subjetivo, afectan el ejercicio pedagógico alrededor de la sexualidad y a proyectar acciones coherentes y pertinentes que fortalezcan este tipo de abordajes en escenarios educativos.

Las representaciones sociales son las manifestaciones de cultura que se crean en la sociedad, dan cuenta de los imaginarios y mitos en relación con lo que significa la sexualidad. Estas construcciones son influenciadas por la historia, la moral o la religión que, desde la división sexual entre hombres y mujeres, crean y validan comportamientos, actitudes y creencias ligadas al sexo biológico, que se transmiten a lo largo de las diferentes etapas de la vida. No obstante, es durante la niñez que los adultos que están a cargo de la crianza enseñan lo que se puede decir, hacer y pensar en relación con la sexualidad y lo socialmente aceptado, elementos que juegan un papel importante en la construcción subjetiva de las personas respecto de la sexualidad.

Dentro de sus reflexiones, los agentes educativos evidencian que aspectos como su estilo de crianza, la convivencia, las creencias de fe, los medios de comunicación y su formación académica han contribuido o dificultado la experiencia de vivir, enseñar, dialogar de manera abierta y tranquila sobre sexualidad. Más que juzgar a los agentes educativos y su construcción subjetiva, lo significativo de este caso es tener en cuenta que la forma en que se habla de sexualidad siempre está matizada por la experiencia de vida de las personas.

En tal caso, lejos de desconocer o de rechazar las vivencias de los docentes, el desafío es lograr que las experiencias, concepciones, intencionalidades y limitantes que de allí se originaron puedan ser analizadas, tanto individual como colectivamente. Esto facilitará que quienes rodean a los educadores tengan la posibilidad de cuestionar, interrogar y reflexionar sobre los alcances y limitaciones frente al desarrollo cognitivo, social y emocional de las personas.

Dentro de las familias en que los educadores crecieron, el silencio, el tabú, la vergüenza, el juzgamiento o el desinterés respecto de la sexualidad y sus asuntos fueron elementos constantes asociados a las dinámicas del hogar. Es así que los procesos de comprensión y formación de los educadores consigo mismos, pero también con sus parejas, hijos e hijas acerca del ejercicio de la sexualidad tiene referencias de lo que vivieron en su entorno familiar, subrayando que en sus actuales núcleos familiares se evidencia un rompimiento del paradigma tradicional que tiende a ocultar, restringir o evadir el abordaje de la sexualidad, promoviendo, por el contrario, una postura abierta para comprenderla, educarla, vivirla y ejercerla de manera libre y autónoma.

La familia es un marco significativo a nivel social, simbólico y educativo en la construcción de las comprensiones del mundo. Por ello, es valioso mostrar cómo los educadores han hecho conciencia de sí mismos, de la forma en que han fundamentado sus concepciones e ideas alrededor de la sexualidad a partir de las experiencias de la vida familiar y cómo estas se materializan en la relación consigo mismos, con sus padres, madres, parejas, hijos o hijas y estudiantes.

De igual modo, es preciso considerar la incidencia que ejercen las familias de los niños y las niñas en la forma en que se aborda la sexualidad. Se ha evidenciado que algunos padres, madres y acudientes sienten prevención frente a dicho tema, pero también se destaca que los docentes, en muchas oportunidades, no han tenido la iniciativa de conversar de manera directa con ellos sobre sus experiencias y concepciones al respecto. Esto contribuye a que se continúe pensando en la familia como un elemento obstaculizador en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un actor esencial en el desarrollo de planes y proyectos contextualizados de sexualidad.

En cuanto a los elementos que configuran la sexualidad, los docentes identifican tensiones entre las formas tradicionales de concebirla –lo coital, lo reproductivo, las ITS– y las ideas más contemporáneas en las que se reconocen las emociones, lo erótico y lo afectivo. Sentencian que la sexualidad es una dimensión transversal en el ser humano, que es dinámica y se hace presente en todos los aspectos cotidianos de las personas, independiente de su sexo, género o identidad y se dirige más hacia el reconocimiento de sí mismo en todas las dimensiones de la vida a partir de diversidad en el sentir, pensar y hacer en relación con el mundo.

Sería desacertado desconocer que la manera en que el docente vive y habla de sexualidad está mediada por experiencias de vida, conocimientos adquiridos e interacciones. Identificar y reflexionar alrededor de estos elementos no solo contribuye a que se piense en una educación integral de la sexualidad más dialógica y contextualizada, sino que facilita que se reconozca y valore la humanidad del docente.

Los docentes son seres sexuados que están atravesados por una subjetividad construida a partir de la historia, herencia social y cultura, que han influido en la forma como entienden, apropian y enseñan la sexualidad. Prácticas que, intencionadamente o no, naturalizan y reproducen o problematizan y resisten a las representaciones sociales tradicionales acerca del género, la orientación sexual, el amor y las prácticas sexuales. Este tipo de tensiones se hacen presentes en el currículo oculto presente dentro de la cotidianidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los procesos educativos alrededor de la sexualidad, es pertinente precisar el momento de vida que están atravesando niños y niñas, así como la información a la que han tenido acceso, para identificar saberes, tabúes, herencias simbólicas, comprensiones familiares y sociales. En ese marco, se señala la importancia de vincular su curiosidad innata y hacer de la pregunta un vehículo pedagógico que dinamice los conceptos, actitudes, intereses y necesidades sobre la sexualidad.

Las manualidades, el arte, la literatura, los ejercicios corporales y la indagación conjunta con los estudiantes son excusas lúdicas y metodológicas desde las cuales pensar, enseñar y aprender de sexualidad. Dichas posibilidades han permitido abordar temas alrededor del cuerpo, de cómo es ser hombre y mujer, de la prevención de la violencia y del abuso. La utilización de la lúdica en la educación sexual resulta ser una herramienta que permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su vez dota al ejercicio docente de posibilidades significativas para trabajar temáticas que pueden tornarse complicadas, sensibles o contrarias a su construcción subjetiva.

Además, los intereses lúdicos desde los cuales los educadores han venido aventurándose para el abordaje de la EIS, también provocan en ellos mismos cuestionamientos sobre las sensaciones, sentimientos y emociones que experimentan en su ejercicio pedagógico. Conocer y reconocer lo que sucede en ellos afianza el debate sobre la incidencia que tienen en sus prácticas, los distintos elementos propios de su subjetividad, de su ser y de su existencia.

El cuerpo es la representación física y directa de la sexualidad, es un territorio atravesado por la biología, la religión, la moralidad, la ética y las creencias sociales. Es un cuerpo que recibe una carga cultural y simbólica de posibilidades, limitaciones y estereotipos esperados según se es mujer u hombre. La sexualidad en el cuerpo no se reduce al coito como manifestación, sino que se trata de un excelente vehículo que traduce intereses, gustos, fortalezas y carencias del ser humano.

Por lo anterior, la concepción del cuerpo que emerge desde la subjetividad docente a partir de las experiencias y creencias que la configuran es un campo de amplio valor pedagógico para aportar en el debate sobre la sexualidad y su ejercicio educativo integral dentro y fuera de la escuela, afianzándose, además, como primer territorio que requiere prácticas de autocuidado y cuidado.

Por lo anterior, la concepción del cuerpo que emerge desde la subjetividad docente a partir de las experiencias y creencias que la configuran es un campo de amplio valor pedagógico para aportar en el debate sobre la sexualidad y su ejercicio educativo integral dentro y fuera de la escuela, afianzándose, además, como primer territorio que requiere prácticas de autocuidado y cuidado.

Las posibilidades para que los educadores y el resto de la comunidad educativa puedan aportar a la educación integral de la sexualidad, a partir de la reflexión y de la valoración de las experiencias de vida de los sujetos, son amplias. Que el docente identifique miedos, restricciones, vacíos metodológicos, conceptuales y necesidades se convierte en una herramienta que facilita un abordaje de la sexualidad crítico, reflexivo y contextualizado.

En este sentido, resulta recomendable que la reflexión de los educadores no se quede en el plano individual, sino que con apoyo de sus pares y demás miembros de la comunidad educativa, construyan espacios de diálogo, de modo tal que pongan en discusión la manera como viven y hablan de sexualidad. En tal caso, lo relevante es la apuesta por construir procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el reconocimiento del cuerpo, del relacionamiento armónico de las personas con su entorno y del desarrollo de una vida digna y feliz.

REFE-RENCIAS

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación-biográfica narrativa: recogida y análisis de datos. Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica. Tomoll. pp. 79-109.
- Bonilla, J., Castaño, M., Rincón, O. & Zuluaga, J. (2012). De las audiencias contemplativas a los productores conectados: mapa de los estudios y de las tendencias de los ciudadanos mediáticos en Colombia. Sello Editorial Javeriano.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill.
- Carretero, A. E. (2006). La persistencia del mito y de lo imaginario en la cultura contemporánea. Política y Sociedad, 43(2), 107 - https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/-view/POSO0606220107A
- Castellanos, B. (2021). El abordaje de la ESI en la formación docente. Diplomado Superior de Educación Sexual Integral – Cohorte 2. FLACSO Virtual. https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/-tool/print/index.php?id=1364221
- Castillo, A. (2017). Sobre representaciones sociales, música y sexualidad. Tesis. Corporación Universitaria Minuto de Dios..
- Cevallos-Neira, A y Jerves-Hermida, E. (2014). ¿Educación sexual para mi hijo e hija de preescolar (3-5 años)? Percepciones de padres y madres de familia. Revista Electrónica Educare, 18, (3), 91-110.
- Comisión de Regulaciones de Comunicación. (2020). Infancia y medios audiovisuales: apropiación, usos y actitudes. Informe Ejecutivo.
- Comunidad de Madrid. (2006). La familia y los medios de comunicación. Una guía para orientar a las familias sobre el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.
- Dides, C., Benavente, C., Sáez, I., Morán, J. (2011). Estudio de opinión pública sobre aborto y derechos sexuales y reproductivos en Brasil, Chile, México y Nicaragua. FLACSO -Chile.
- Duarte, K. (2006). Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas. Colección Universitaria, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- Duek, C. (2011). Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego. Imágenes de investigación.
- Duque, P., Rodríguez, J. y Vallejo, S. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. (Tesis de maestría). Universidad de Manizales- CINDE.
- El Tiempo. (3 de septiembre de 2021). ICBF ha atendido 9.927 procesos por violencia sexual contra niños este año. El Tiempo, Redacción Educación. https://www.eltiempo.com/vida/educacion/icbf-cifras-de-violencia-sexual-contra-los-ninos-en-el-2021-615493
- Elías Burgos, C. y Delgadillo González, M. (2003). La pregunta en la vida de los niños. Un aporte al desarrollo de la competencia cognitiva. Bogotá: Magisterio.
- Fariñas León, G. (1999). Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico-cultural. Revista cubana de psicología, 16(3), 222-226. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v16n3/11.pdf
- Félix y Susana. (2020). Documento de fundamentación general. Fundación SURA.
- Fernández de Juan, T. (2014). La educación sexual y de género vs. el maltrato en la pareja. Escenario sobre la violencia en jóvenes de Baja California. Estudios Fronterizos, nueva época, 15, (30), 73-96.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. Revista Digital Universitaria, 5(1), 1-9. Recuperado de https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/e-ne_art1.pdf
- Flórez, G., Villalobos, J., Londoño-Vásquez, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. Revista Psicoespacios, Vol. 11, N. 18, págs.94-119.

- Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, (2021). Descubriendo la sexualidad en familia, una herramienta y apoyo para abordar la educación integral en sexualidad de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
- Foucault, M. (2007). Sexualidad y poder. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Folio.
- Franco, J. (s.f). El currículum oculto en la educación sexual de un grupo interdisciplinario de educadores familiares del Centro de Desarrollo Comunitario Versalles en el corregimiento de Caimalito.
- García-Rodríguez, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas, 19(37), 31-42. https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08
- Gómez, I. López, C. y Montero, A. (2010). Crear jugando: de la pedagogía de la expresión a un currículo alternativo y popular. Una propuesta participativa. (Maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- González Rey, F. (2009). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas Psychologica 9(1), 241-253.
- González Rey, F., y Patiño Torres, J. F. (2017). La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. Revista de Estudios Sociales, (60), 120-127. Recuperado de https://dx.doi.org/10.7440/res60.2017.10.
- González, M., Lavigne, L. y Peso, A. (2018). Cuerpos que toman la palabra. Algunas reflexiones en torno a la construcción de la subjetividad en el contexto de formación docente en ESI. En VI Coloquio interdisciplinario internacional educación, sexualidad y relaciones de género y sociedad, eje 13, docentes, subjetividades y sexualidades. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- González, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 15(3), 1-15. Recuperado de http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335
- Hecht, A. (2013). Del adultocentrismo a la agencia infantil: un enfoque desde la socialización lingüística. Revista Infancias Imágenes, 12, (1), 7-17.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. Revista colombiana de psicología (17), 147-160.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_ biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos
- Hierro, G. (1990). Ética y feminismo. Universidad Autónoma de México.
- Infobae. (4 de febrero de 2021). Según Medicina Legal, en 2020 se presentaron 15.359 casos de violencia sexual a menores. Infobae. https://www.infobae.com/america/colombia/2021/02/04/segun-medicina-legal-en-2020-se-presentaron-15359-casos-de-violencia-sexual-a-menores/
- Izaguirre, R. y Alba, D. (2016). Reflexiones sobre el papel de la subjetividad en el proceso docente-educativo. Multimed 20(2). Recuperado de http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/165
- Jayo-Suquillo, L. (2017). Paternidad adolescente: una corresponsabilidad invisibilizada. Revista PUCE, 105, 225-243 .
- Kohen, M. & Meinardi, E. (2015.) Problematizando las enseñanzas sobre la menstruación en la escuela: lo disimulado, lo negativo, lo silenciado. Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza Vol. 8 No.16, Enero–Junio de 2016 ISSN 2027-1034. pp. 179–183
- Luisi-Frinco, V. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. Educere, 17 (58), 429-435. [Fecha de Consulta 29 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404006
- Marina, M. (2021). El abordaje de la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas. https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=1364241
- Martínez, S. (2017). Subjetividad docente y construcción social de los contenidos de sexualidad en la escuela secundaria. Temática general: sujetos de la educación. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE. San Luis de Potosí. 2017.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008, octubre-noviembre). Altablero. 47. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-173947.html

- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Guía No. 1. Revolución Educativa Colombia Aprende. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Lineamientos Curriculares. Recuperado en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Protocolos para el abordaje pedagógico de situaciones de riesgo en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Colombia
- Moncayo-Quevedo, J. (2017). Educación, diversidad sexual y subjetividad: Una aproximación cultural-histórica a la Educación Sexual Escolar en Cali- Colombia. Universidade de Brasília. Pós-graduação em Educação.
- Montañés-Serrano, M. (2010). La producción de sentido. Cuadernos. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS).
- Moral-de la Rubia, J. (2010). Religión, significados y actitudes hacia la sexualidad: un enfoque psicosocial. Revista colombiana de psicología. Vol. 19 Nº 1 enero-junio.
- Moreno-Martínez, F.J., Gómez García,C.I., y Hernández-Susarte, A.Mª. (2016). Evolución histórica de la higiene corporal: desde la edad antigua a las sociedades modernas actuales. Cultura de los Cuidados (Edición digital), 20(46). Disponible en: http://dx.doi.org/10.14198/-cuid.2016.46.11>
- Muñoz-Cadavid, M. & Revenga-Sánchez, M. (2005). Aprendizaje y educación afectivo-sexual: una revisión de los planteamientos iniciales del aprendizaje de las cuestiones sexuales. Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación, 10, (12), 45-56.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335
- Ortiz Barrero, M. J. (2017). Importancia de los programas de prevención del abuso sexual en Colombia. Libros Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 31–42. https://hemeroteca.unad.edu.-co/index.php/book/article/view/2520
- Ortiz, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. Revista CES Psicología, vol. 8, número 2, pp. 182 – 199.
- Pacheco, P. (2020). El cuerpo de la mujer como objeto de representación. Análisis de la representación del cuerpo de la mujer presente en los medios de comunicación y los discursos del gobierno de la Revolución Ciudadana. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- Páez Robayo, D. (2020). Los pasados violentos en los relatos de historias de vida de docentes del Distrito en la ciudad de Bogotá. Educación y ciudad (38), 73-82. https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2317
- Parra, L, N. & Oliva, G. (2004). Análisis de la oferta televisiva en promoción para la salud y en salud sexual para los adolescentes. Revista de Ciencias Sociales (Ve), X (1), 112-130.
  Patiño Garzón, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. Educación y educadores. Educación y educadores, 10(1), 53-60.
- Pautassi, L.; y otros. (2012). De eso no se habla: el cuidado en la agenda pública. Estudio de opinión sobre la organización del cuidado. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género.
- Pereda, N. (2011). Resiliencia en niños víctimas de abuso sexual: el papel del entorno familiar y social. Educación Social, 49, 103-114.
- Pintado, C. S. (2013). Bienestar emocional, imagen corporal, autoestima y sexualidad en mujeres con cáncer de mama [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. https://www.researchgate.net/profile/Sheila-
- Plascencia, M., Bueno, M., Pantevis & Corvalán, F. (2020). Infancias: contextos de acción, interacción y participación. Universidad Autónoma de Chiapas, Editora Universidade de Brasília, Editorial Universidad Surcolombiana, Editorial Universidad Nacional de Rosario.
- Plaza, M., Gonzalez, L. & Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. Revista da SBEnBio - Número 6.
- Prada, M., & Toro, J. (s.f). Los currículos ocultos en la enseñanza de la educación sexual. https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6851/1/D-DEPDH103.pdf
- Quaresma da Silva, D. (2013). Lo legitimado y lo estigmatizado. Género y Sexualidad en la Educación Sexual. Interamerican Journal of Psychology, 47, (3), 441-448.

- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Av.psicol. 23(1), 9-17. Retomado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Red Cultural del Banco de la República. (19 de octubre de 2021). La televisión en Colombia. https://enciclopedia.banrepcultural.org/index.php/La_televisi%C3%B3n_en_Colombia#Clasificaci.C3.B3n_por_audiencia
- República de Colombia. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Roa García, P. A. (2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. Praxis & Saber, 8(17), 67–84. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. Alteridad, 12, (2), 248-258.
- Rohatsch, M. (2015). Menstruación. Entre la ocultación y la celebración. Memorias XI Jornadas de Sociología de la UBA. Coordenadas contemporáneas de la sociología. Tiempos, cuerpos y saberes
- Russo-Sierra, G y González-Torres, M. (2020). Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 1, (30), 23-40.
- Sanabria, J., Jiménez, J., Parra, K., & Tordecilla M. (2016). Influencia de la religión en la toma de decisiones sobre sexualidad en estudiantes católicos practicantes. Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología - Vol. 12, No. 2, Cali.
- Sandoval, Y., Aguaded, I. & Sánchez, J. (2015). Infancia y televisión: el marco normativo colombiano (1998-2012). Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47), 195-209. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180013
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf
- Sempol, D. (2021). Gestión de la diversidad sexual en el sistema educativo. Diplomado Superior de Educación Sexual Integral – Cohorte 2. FLACSO Virtual. https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=1364581
- Sesento García, L. (2015): La influencia de los medios de comunicación en los jóvenes. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, n. 29 (julio-septiembre 2015). En línea: http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/03/informacion-jovenes.html
- Sola-Morales, S. (2017). El rol del lenguaje en la construcción del sujeto, una reflexión teórica. Pensamiento y Acción, (22), 42–58. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/7398
- Soler, M., Lepka, M. y Britos, M. (2012). Talleres de sexualidad: habitando la subjetividad. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Sparkes, A. C., & Devís Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Expomotricidad. Recuperado a partir de https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323
- Tiusaba, A. (2016). Prevenir y educar: sobre la historia de la educación sexual en Colombia. Praxis & Saber, 8(17), 85–101. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7202
- Tuana, A. (2021). Violencia y ESI. Diplomado Superior de Educación Sexual Integral – Cohorte 2. FLACSO Virtual. Diplomado Superior de Educación Sexual Integral – Cohorte 2. FLACSO Virtual. https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=1364801
- Vargas Trujillo, E. & Barrera, F. (2004). Influencia de los programas televisivos con contenido sexual sobre el comportamiento de los adolescentes. Universidad de Los Andes. Bogotá.
- Velasco, M. (2015). Lenguaje, sujeto y subjetividad: tras los hilos de las palabras. Revista de Ciencias de la Educación, vol. I, número 5. Oaxaca, México.
- Velásquez-Vallejo, L. (21 de octubre de 2021). Fundación SURA. https://www.fundacionsura.com/felix_y_susana/en-los-primeros-anos-abundan-las-preguntas-y-la-curiosidad/
- Verdú-Delgado, A. (2018). El sufrimiento de la mujer objeto. Consecuencias de la cosificación sexual de las mujeres en los medios de comunicación. Feminismo/s, 31, 167-186.

- Villa, E., Mazo, J. & Giraldo, S. (2016). Algunas estrategias lúdicas para la enseñanza de la educación sexual. Tesis. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Weeks, J. (2021). La construcción de las identidades genéricas y sexuales. La naturaleza problemática de las identidades. El Colegio de México, 199-221.
- Zattara, S. (2014). Nuevas subjetividades docentes para la comprensión de las diversidades sexuales. En I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. III.4. Representaciones sociales, subjetividades y educación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil, Argentina.
- Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. (Especialización). Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/-te.1218/te.1218.pdf
- Zúñiga, M y Farias, X. (2002). Manía en niños y adolescentes. Revista Chilena de Neuropsiquiatría, 4, (1), 31-40.





sura

FUNDACIÓN

Félix y Susana