



**Experiencias de maestras: relación entre sus prácticas educativas y procesos de formación
sobre la sexualidad infantil**

Juliana Arias Suárez
Johanna Cristina Díaz Restrepo

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias

Asesora
María Paulina Mejía Correa
Doctora en ciencias sociales y humanas

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Estudios en Infancias
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Arias-Suárez y Díaz, 2022)
Referencia	Arias-Suárez, J., y Díaz, J. C. (2022). <i>Experiencias de maestras: relación entre sus prácticas educativas y procesos de formación sobre la sexualidad infantil</i> , [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte IV.

Grupo de Investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz.

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

Tabla de Contenido

Resumen	5
Abstract	5
Preámbulo.....	6
Inicio del viaje.....	7
Caminos transitados	18
Objetivo General	30
Objetivos específicos.....	30
Pensadores de viaje	30
Formación de maestras/os	30
Práctica educativa.....	35
Sobre la sexualidad infantil	38
<i>Una historia de la sexualidad</i>	38
<i>Sexualidad en los niños y niñas</i>	41
<i>Educación sexual</i>	46
Ruta de viaje.....	49
Participantes y consideraciones éticas	53
Hallazgos en la travesía.....	53
Pensamientos de maestras sobre su formación y concepción de la sexualidad infantil	54
<i>Caminos limitantes</i>	54
<i>Caminos alternos que transitan las maestras</i>	57
<i>Construir a partir de las experiencias</i>	60
<i>El pregrado una senda de aprendizaje</i>	62
<i>Sexualidad en los niños y niñas</i>	64
Reflexiones de las maestras sobre la sexualidad infantil en su práctica educativa	71
<i>Un engañoso indicador de sexualidad infantil</i>	71
<i>Una respuesta recurrente a las manifestaciones de la sexualidad infantil</i>	74
<i>Los otros implicados</i>	76
<i>Educar en sexualidad infantil</i>	78
<i>Reacciones frente a la sexualidad de los niños y niñas</i>	83
<i>¿Interdisciplinariedad?</i>	88
Teoría vs práctica.....	90
<i>Tensiones</i>	90

Un complemento necesario..... 93
Concluye el viaje..... 95
Referencias 100

Resumen

Nuestra investigación analiza las experiencias de algunas maestras de la ciudad de Medellín sobre la relación que tejen entre su formación profesional y sus prácticas educativas con primera infancia relativas a la sexualidad de los niños y niñas con quienes trabajan. El enfoque hermenéutico medió los diálogos con las maestras y posibilitó la reflexión sobre la formación, práctica educativa y sexualidad infantil, temáticas centrales en la investigación. Dichos encuentros dialógicos se llevaron a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron hilar los diversos relatos y experiencias de las maestras en tres tiempos de análisis: intratextual, intertextual y extratextual. Con esta lectura, te sumergirás en las reflexiones de seis maestras licenciadas sobre su concepción de la sexualidad infantil, así como las tensiones y complementariedad que resaltan de sus procesos formativos y la práctica educativa en torno a la sexualidad de los niños y niñas.

Palabras claves: formación, práctica educativa, sexualidad infantil, maestros, niños y niñas.

Abstract

Our research analyzes the experiences of some teachers in the city of Medellin on the relationship between their professional training and their educational practices with early childhood regarding the sexuality of the children with whom they work. The hermeneutic approach mediated the dialogues with the teachers and made it possible to reflect on training, educational practice and children's sexuality, central themes in the research. These dialogical encounters were carried out through semi-structured interviews, which made it possible to weave the diverse stories and experiences of the teachers into three times of analysis: intratextual, intertextual and extratextual. With this reading, you will immerse yourself in the reflections of six licensed teachers on their conception of children's sexuality, as well as the tensions and complementarities that stand out in their formative processes and educational practice regarding children's sexuality.

Keywords: training, educational practice, children's sexuality, teachers, and children.

Preámbulo

“Una virtud fundamental del educador, si hay que concebirlo como un ser virtuoso, es, ciertamente, la indignación” (Meirieu, 2004, p.15)

La presente investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Estudios en Infancias de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esta investigación emana de una indignación y las razones las hallarán en el desarrollo del planteamiento del problema. Por lo pronto, anunciamos que ocupamos el lugar de oyentes para comprender las palabras de algunas maestras en torno a sus experiencias en la práctica educativa con niños y niñas que transitan la primera infancia. Este interés lo transversalizamos con el tema de la sexualidad infantil, puesto que pretendíamos conocer si las maestras recibieron formación específicamente de este tema y cómo lo relacionaban con sus prácticas educativas cotidianas.

Inicialmente explicamos cuál es el problema de investigación y retomamos en ese apartado algunas investigaciones iberoamericanas que soportan la problemática. Ello desencadenó la búsqueda de antecedentes centrados en Colombia para continuar acercándonos al problema desde referentes más cercanos a nuestro contexto. Lo anterior nos permitió desplegar los objetivos que encaminan la investigación y la pregunta: ¿qué experiencias relatan algunas maestras de la ciudad de Medellín sobre la relación entre su formación profesional y sus prácticas educativas con primera infancia relativas a la sexualidad de los niños y niñas con quienes trabajan? También construimos un marco teórico donde abordamos las siguientes categorías: formación de maestras/os, práctica educativa y sexualidad infantil. Análogamente, diseñamos la ruta metodológica que nos orientó en el trabajo de campo para escuchar, analizar e interpretar las palabras de las maestras participantes.

Finalmente, presentamos el análisis elaborado a partir de las entrevistas con las maestras, en el cual nos acompañaron diferentes autores. Con base en lo anterior, construimos tres categorías nombradas así: pensamientos de maestras sobre su formación y concepción de la sexualidad infantil, reflexiones de las maestras sobre la sexualidad infantil en su práctica educativa, y teoría vs práctica. Cabe subrayar que al final planteamos las principales conclusiones extraídas de la investigación. Esperamos que esta indignación que dio origen al problema de investigación permita generar debates e identificar algunas claridades relativas a lo que acontece hoy en la formación de maestras/os y en su posterior ejercicio relacionado con las manifestaciones sexuales de los niños y niñas.

Inicio del viaje

En el presente apartado compartimos los aspectos centrales que dan forma al problema de investigación. Para ello, en el texto recorreremos diversas referencias y autores que además de presentar un panorama de los estudios disponibles sobre el tema, dan fuerza a nuestro interés investigativo. Como lo enunciamos en el título, en esta investigación relacionamos tres categorías, a saber: formación de maestras/os, práctica educativa y sexualidad infantil. Lo anterior, a partir de las experiencias de algunas/os maestras/os en cuanto a la relación que tejen entre su formación profesional y sus prácticas educativas relativas a la sexualidad infantil.

Inicialmente quisiéramos destacar que el origen de nuestro interés respecto a la educación sexual orientada a niños y niñas que transitan la primera infancia comenzó con el desarrollo de nuestro pregrado en la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia. En esta, tuvimos la oportunidad de cursar algunas materias –la mayoría con un enfoque psicoanalítico- basadas en teorías de Freud. Allí se develó la relación innegable que tiene el ser humano desde el momento de su nacimiento hasta su muerte con la sexualidad, la cual está presente de manera consciente e inconsciente en su diario vivir. Sin embargo, nos preguntamos por qué si desde hace tantos años se habló de esto, a través de Freud, por ejemplo, parece negarse la presencia de sexualidad en los niños y niñas.

Luego de cursar estas asignaturas, nos enteramos de que hubo una reestructuración en el pènsum de la licenciatura de la que ahora somos egresadas. Entre los cambios se decidió que los cursos de educación sexual ya no se ofertarían como parte de los cursos obligatorios de la licenciatura. Ello nos generó malestar y desconcierto, puesto que no encontrábamos sentido a dicha decisión, ya que a nuestro parecer son materias enriquecedoras a nivel personal y profesional. Además, sabiendo que la sexualidad hace parte de la escena educativa, nos parecía impensable que los cursos ya no hicieran parte de la formación de las/os maestras/os de educación inicial. Después, al afrontar el mundo laboral, en el trabajo con niños y niñas en primera infancia, nos preguntamos constantemente qué incidencia tiene el haber recibido o no formación en sexualidad infantil en la práctica de las/os maestras/os. Lo anterior debido a que en nuestra propia experiencia y en la de otros colegas hemos percibido dificultades al responder a las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Este camino que describimos ha sido la motivación para investigar las experiencias de algunas/os maestras/os en cuanto a la relación

que establecen entre su formación profesional y sus prácticas educativas relativas a la sexualidad infantil. Por lo tanto, nos proponemos situar en un contexto más amplio el interés que nos habita.

A continuación, presentaremos algunas investigaciones iberoamericanas halladas en diferentes bases de datos que destacan la importancia de pensar la formación de algunas/os maestras/os en sexualidad infantil y la relación con sus prácticas educativas. En primer lugar, hacemos un recorrido por algunas referencias que expresan la hegemonía que ha tenido no solo el discurso de la salud sino también la perspectiva de género y de derechos frente a la educación sexual. Además, esbozan algunas de las razones por las cuales la educación sexual se ha evitado en la educación inicial, entre las que se destacan especialmente la presencia de tabúes, mitos y prejuicios. En un segundo momento compartimos las investigaciones que plantean la escasa formación de las/os maestras/os sobre educación sexual en contextos iberoamericanos, y ello cómo parece estar en estrecha relación con su práctica educativa. A la luz de estos dos momentos exponemos, de manera transversal, la necesidad de que esta relación sea investigada partiendo de las experiencias narradas por las/os maestras/os.

Respecto al primer momento encontramos investigaciones relacionadas con temas de educación sexual que apuntan especialmente a recorridos históricos y documentales, relacionados con el género, la promoción de la salud y la prevención de enfermedades. Por ejemplo, González (2018) plantea que existen dos tendencias en el ámbito latinoamericano relacionadas con los estudios sobre género(s) y sexualidad(es): la primera señala que los estudios de género han tenido gran expansión investigativa, sobrepasando incluso los estudios sobre sexualidad, pues se ha notado mayor interés en aquellos que se enfocan en la construcción de identidad de género en la infancia; la segunda, comprende investigaciones sobre la sexualidad como eje enfocado generalmente a analizar el género, la orientación sexual y los derechos sexuales. También, Canciano et al. (2007) reúnen diferentes concepciones de la educación sexual y muestran que esta principalmente es considerada una herramienta que busca enseñar conocimientos respecto “al desarrollo psicosexual, la afectividad y sexualidad, el género, el VIH/SIDA y las formas de transmisión, abuso sexual infantil, embarazo adolescente y orientaciones sexuales” (p.2). En el análisis que realizan para el caso de Colombia, aparecen programas que impulsan la educación sexual desde una perspectiva de derechos, de género, de prevención y una mirada desde la ciudadanía. Así entonces, nos preguntamos si la sexualidad únicamente atiende a dichos aspectos.

Por otra parte, es relevante mencionar que al discurso de la salud le han precedido percepciones que han estado permeadas por las creencias socioculturales que se edifican en cada contexto y han estado presentes al abordar temas de educación sexual. Por ejemplo, Colomer-Revuelta et al., (2005) explican que, a través de la historia, la sexualidad ha estado cargada de prejuicios, tabúes y posturas negativas, teniendo como resultado que estos temas se eviten, o que en su abordaje la información transmitida no sea la adecuada debido a los eufemismos utilizados, o que los conceptos usados sean erróneos. Por lo anterior, González (2019) sostiene, con base en la visión de que el tema de la sexualidad es un riesgo o amenaza para la infancia, que “la única relación disponible que la niñez tiene con la sexualidad es negativa y perjudicial” (p.106).

En concordancia con lo anterior, Salinas-Quiroz et al. (2016), a partir de su investigación desarrollada en México, citan a San Pelayo Ferrer (2008) para decir que “educadoras y educadores transmiten roles estereotipados, censuran la curiosidad y el placer; perpetúan tabúes y mitos, y vinculan la sexualidad únicamente con lo genital” (p.152). Por lo que sus prácticas educativas estarían orientadas a replicar las ideas o imágenes que culturalmente se han construido y aceptado en la sociedad. Este estudio señala de qué modo las concepciones previas de las/os maestras/os inciden en la educación sexual y denota la necesidad de formación en este campo. Estos mismos autores resaltan la necesidad de tener en cuenta la educación sexual con los niños y niñas que tienen entre cero y seis años, pero argumentan que dicha educación ha tenido un lugar privilegiado en la primaria y secundaria. Enfatizan que ha sido una mirada desde la prevención del abuso sexual y el cuidado del cuerpo en general. Nuevamente, de acuerdo con González (2018), los esfuerzos que se detienen en la población infantil, generalmente se reducen a la prevención. Con estos estudios se reitera que la educación sexual para niños y niñas se desdibuja o censura en los ámbitos educativos, lo cual nos señala que lo sexual en la primera infancia no parece considerarse.

Encontramos también que Rodríguez et al. (2020) realizaron una investigación en la que exploraron algunas creencias en temas de enfoque de género y educación sexual con docentes de secundaria en Perú. En sus resultados comentan que prevalecen creencias conservadoras y moralistas en la educación sexual que imparten a los adolescentes. Como podemos notar, esta investigación le da la palabra a las/os maestras/os, sin embargo, se sigue teniendo un foco en los docentes de adolescentes en comparación con la educación inicial.

Respecto a las razones por las cuales la educación sexual se ha evitado en la educación inicial, Monteiro et al. (2019) en el estudio histórico que hicieron en Brasil sobre la relación entre infancia y sexualidad, afirmaron que uno de los miedos que poseen los profesores, es la reacción de oposición de las familias. Miedo que puede afectar el acompañamiento que las/os maestras/os otorgan a los niños y niñas en el campo de la sexualidad, por lo que se evidencia una tensión frente a este tema entre las familias y la escuela. Nos llama la atención que las familias se opongan a este abordaje con los niños y niñas en su primera infancia, lo que no ocurre con otros saberes que se transmiten en la escuela, ello señala que siguen recayendo sobre la sexualidad tabúes y prejuicios que afectan la educación sexual de niños y niñas.

Otro punto importante según Salinas-Quiroz et al., (2016) es que la educación sexual ha tenido una mirada adulto-céntrica, en tanto son los adultos, sea en función de padres, madres o docentes, quienes deciden el momento o especialmente la edad a la que se puede habilitar la educación sexual con los niños y niñas. Este rezago existente, se debe en gran parte, a que los adultos se centran en los cambios anatómicos que ocurren en la pubertad, dejando en un segundo plano las preguntas por la sexualidad en los niños y niñas. Igualmente, esbozan la necesidad de reflexionar y reconocer que la sexualidad está presente desde la infancia porque se ha generalizado la creencia que los niños y niñas no gozan de sexualidad en sus primeros años de vida. Se podría señalar a su vez, que estos estudios muestran un vacío en la formación de las/os maestras/os en educación sexual para los niños y niñas, debido a esas creencias que los permean y que atraviesan su práctica educativa. En consecuencia, estas creencias afectan el abordaje de la educación sexual en la primera infancia, lo que indicaría otra de las razones por las que la educación sexual no ha ocupado un lugar relevante en la educación inicial.

En esta misma línea, Quaresma da Silva (2014) registra como un resultado de su investigación con maestras/os, que ellas/os relacionan la educación sexual directamente con el cuidado del cuerpo, la prevención de embarazos y enfermedades, sin hacer énfasis en las demás dimensiones del desarrollo humano en las cuales está presente la sexualidad. A su juicio, esto obedece a “la falta de preparación del profesorado como un obstáculo importante para avanzar en la instrumentación de la educación sexual” (p.293). Asimismo, Pinos et al. (2017) señalan no solo la importancia sino también la urgencia “de superar el modelo dominado por la biología y la medicina, que sustentó los esfuerzos e iniciativas en generar programas de educación sexual centrados en problemas de salud sexual, a nivel global” (p.16). Basadas en lo anterior,

mostramos que el abordaje del tema de la sexualidad se ha sustentado en gran parte en los aportes de la medicina, valiosos pero restringidos en tanto seleccionan problemas principalmente vinculados a la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual.

El abordaje de los referentes anteriores nos motivó a buscar investigaciones que se han preguntado por la formación de maestras/os en temas de sexualidad infantil y la relación con sus prácticas educativas. Atendiendo al segundo momento, en concordancia con el hilo conductor propuesto, a continuación, ahondamos en dichas investigaciones.

Para empezar, Martínez et al. (2014) precisamente se preguntan por la formación de las/os maestras/os en temas de sexualidad. Su trabajo se desarrolló en España y en este realizaron un recorrido histórico, en el que destacan cómo se empezaron a ofertar cursos de educación sexual en las universidades. Estos autores, en las conclusiones de su investigación, realizan un conjunto de sugerencias para llevar a cabo la formación de docentes en relación con la sexualidad. En ellas manifiestan que dichos centros formativos deben generar espacios de estudio sobre educación sexual y que, asimismo, las/os maestras/os en formación demanden estudios en ello puesto que “en la universidad se constata que una gran mayoría se interesa por esta materia cuando tiene oportunidad de formarse en ella” (p.39). Además, agregan que los docentes en ejercicio deberían ser más sensibles frente a la educación sexual, pues, aunque no hayan recibido una formación en este tema, deben reconocer la relevancia de esta en la formación de los sujetos.

Entre dichas sugerencias, Martínez et al. (2014) también esbozan que la educación sexual debería darse en los planes de estudio de la formación de docentes, puesto que una de las causas o impedimentos que más manifiestan los maestros por lo que no llevan a cabo educación sexual en las instituciones educativas es por la escasez de formación al respecto. Este grupo de autores construyen una clasificación de la formación del profesorado en este tópico, en la que resaltan la formación desde cuatro perspectivas, a saber: como *escasa*, es decir, que en los planes de estudio de diferentes universidades no se ha abordado esta temática; como *selectiva*, ya que se convierte en un curso optativo y solo en ciertas ramas del saber; como *dispersa*, planteando que no se tienen unos criterios bases en cuanto a los contenidos o actitudes a desarrollar; y, finalmente, juzgan que es *heterogénea*, refiriéndose a que los cursos se nombran de diferentes formas y se enmarcan en distintos enfoques de la sexualidad sin generarse un diálogo interdisciplinar.

Siguiendo esta línea, Navas (2011) realizó una investigación cuantitativa en Venezuela con estudiantes de décimo semestre de la carrera *Educación mención preescolar*, en la que analizó la

formación de estos en educación sexual. Nos llamó la atención un dato inicial que el investigador reseña siguiendo los estudios de Castellanos y Falconier (2001), ya que explica que dichos autores en uno de sus trabajos concluyen, que en temas relacionados con la educación sexual “el 52,3% de los países latinoamericanos no toman acciones formales en cuanto a la capacitación del personal docente” (citado por Navas, 2011, p.90), demostrando un porcentaje significativo de países que, podría decirse, aún están en deuda con la formación de las/os maestras/os en educación sexual.

Efectivamente, Navas (2011) en los resultados de su investigación expone que más de la mitad de los estudiantes no habían recibido educación sexual orientada a niños y niñas y, en consecuencia, los conocimientos sobre la temática eran escasos. Un contraste interesante que subraya este autor es que, a pesar de la poca o ninguna formación en educación sexual, las/os maestras/os poseen actitudes positivas, es decir, a favor de promover y propiciar educación sexual en la educación inicial con los niños y niñas. Lo que lleva a cuestionarnos, teniendo en cuenta este resultado: si las futuras/os maestras/os muestran interés en abordar educación sexual en sus prácticas educativas ¿por qué las instituciones de educación superior niegan esta formación a las/os maestras/os? Una recomendación al finalizar esta investigación es que las instituciones que forman futuros maestros/as los preparen para abordar la educación sexual, especialmente en preescolar. Ello con el objetivo de habilitar un acompañamiento más pertinente y adecuado a los niños y niñas en este tema que, como se ha expuesto, hace parte esencial de la vida de todo ser humano.

Respecto a este punto, retomamos a Pinos et al. (2017) quienes realizaron una investigación cuantitativa en Ecuador para evaluar el impacto de un curso para capacitar en sexualidad a algunos docentes de colegios públicos. Argumentaron en sus discusiones que “un problema importante es que muchos docentes deben asumir gran parte de la responsabilidad de la educación sexual de sus alumnos, sin haber adquirido previamente las competencias que son deseables para su docencia” (p.15). De igual modo, citan a Ortiz y Palacios (2009) para destacar tres limitaciones que han perdurado en el tiempo y que han evitado que la educación sexual ocupe un lugar relevante en la sociedad actual: la primera tiene que ver justamente con la poca formación que reciben las/os maestras/os; la segunda es la ausencia generalizada de programas educativos que brinden formación al profesorado sobre sexualidad y educación sexual; y la tercera es que al carecer de cursos formativos, los docentes no tienen acceso a actividades evaluativas que les permitan corroborar la pertinencia de sus conocimientos o metodologías en la educación sexual.

Ahora bien, un punto de partida de Pinos (2017) era la necesidad de que esa capacitación no fuera solo a nivel de conocimientos sino también actitudinal, es decir, además del componente académico la formación de maestras/os en educación sexual debería abarcar “el área personal y experiencial-vivencial, para la construcción de hábitos, valores y actitudes favorecedores de una vivencia afectiva-sexual saludable, positiva y satisfactoria que los predisponga a impartir educación sexual adecuadamente” (2017, p.3). Cuando estos autores dan cuenta del impacto que tuvo el curso en la capacitación de los docentes, concluyen que hubo avances favorables tanto a nivel de los conocimientos como de las actitudes, demostrando que la capacitación y formación docente efectivamente es una herramienta que contribuye a mejorar sus saberes y disposición en el momento de acompañar procesos relacionados con la educación sexual.

Por su parte, Colomer-Revuelta et al. (2005) refuerzan este hallazgo que se ha venido registrando, al exponer que los profesionales que abordan la educación sexual no poseen la formación necesaria para brindar el acompañamiento a los estudiantes y, por ende, o no se atreven a abordar el tema o cuando lo hacen -por la falta de bases- resulta siendo inadecuado. Estos autores afirman que no existe unanimidad en los contenidos específicos de la educación sexual que se deben tener en cuenta en el ámbito educativo y reiteran en sus conclusiones que en este terreno se requiere que los profesionales obtengan una mayor capacitación.

También es debido dilucidar que la formación de las/os maestras/os en temas de educación sexual, de acuerdo con Pinos et al., (2017) evitará la reproducción de mitos, temores y estereotipos en los niños y niñas que usualmente se tienden a perpetuar por la falta o inadecuada formación del profesorado. En sus palabras “una educación integral deberá abordar las actitudes de tal manera que se trabaje sobre prejuicios relacionados con estos temas, tan arraigados en nuestros países latinoamericanos” (p.5). Incluso, Navas (2011) refiere en su investigación que la educación sexual es relevante en la educación preescolar, pues los niños y niñas poseen menos predisposiciones sociales y culturales con relación al tema. Por ello, es importante que las/os maestras/os tengan una sólida formación de base que les posibilite un acompañamiento oportuno desde la palabra, las expresiones, los gestos y acciones cotidianas. En este sentido, Manzano-Pauta et al. (2018) acentúan en su investigación que es necesario “fortalecer los conocimientos de docentes mediante procesos de capacitación permanentes que, a través de la difusión de información actualizada, les permita superar las percepciones basadas en tabúes y prejuicios, a la vez que generen espacios de discusión y reflexión” (p.13).

Otro estudio cuantitativo realizado en el año 2013, pero esta vez efectuado en España, se propuso analizar la formación universitaria y continua de algunas/os maestras/os en educación sexual. En esta investigación se recolectó información online de 3.760 docentes y en sus resultados Martínez et al. (2014) evidenciaron un bajo porcentaje de docentes que afirmaron haber tenido formación universitaria (12%) o continua (25%) en el campo de la educación sexual. En consecuencia, una de las conclusiones señaladas por los investigadores es que se considera difícil que con los nuevos planes de estudio los docentes reciban una formación suficiente sobre educación sexual. Por lo que al finalizar el apartado de las discusiones hacen un llamado a las universidades para que empiecen a promover espacios de formación para las/os maestras/os. Espacios donde puedan acrecentar sus conocimientos y aptitudes frente a la educación sexual y así logren desarrollar en la educación infantil y primaria una educación sexual transversalizada y contextualizada. Aunado a lo anterior, Monteiro et al. (2019) afirman que dicho tópico “no suele ser abordado en las carreras de Pedagogía para los futuros profesores en formación, pero se ha vuelto cada vez más necesario dentro de las aulas, ya que la realidad escolar exige mejor comprensión de la sexualidad infantil” (p.249).

Con relación a lo que venimos manifestando, Preinfalk-Fernández (2015) en su investigación tanto cuantitativa como cualitativa, se propuso identificar vacíos de la educación sexual de futuros docentes en una universidad de Costa Rica, con el fin de favorecer la formación en el tema. En los resultados del análisis de necesidades de formación, la autora considera que se esperaba que los futuros docentes lleven a sus estudiantes saberes en torno a la sexualidad con apropiación, “sin embargo, al consultar a esta población sobre diversos temas relacionados con la sexualidad, se denota que un porcentaje importante no dispone de la información necesaria para cumplir satisfactoriamente con esta meta” (p.91).

Además, desde los datos recolectados se vislumbró la necesidad de aumentar la educación en temas de sexualidad a la población estudiantil universitaria. Aunado a esto, en la investigación se encontró que solo se ofrece un curso sobre el tema de sexualidad, pero es optativo, lo que no genera formación equitativa en todos los estudiantes. Por último, en el apartado de conclusiones de esta investigación se resalta “la necesidad de analizar a fondo la oferta académica de las carreras de educación en materia de educación sexual, revisar los contenidos y enfoques de los cursos existentes” (Preinfalk-Fernández, 2015, p.99). Con ello se busca que a los futuros

docentes de su país se les brinden los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo temas de sexualidad en su práctica educativa.

Volviendo a la investigación de Rodríguez et al. (2020) sobre las creencias docentes, en algunos de sus hallazgos afirman que las/os maestras/os no se sienten en capacidad para abordar temas referentes a la sexualidad por el escaso acompañamiento del Estado y falta de herramientas metodológicas para llevar a cabo en el aula esta temática. Asimismo, afirman que las creencias docentes están ligadas a la escasa formación sobre sexualidad, por ello, señalan la necesidad de dicha formación profesional de la/os maestras/os para que puedan abordar adecuadamente estos temas con los y las estudiantes; por tanto, en sus conclusiones invitan

A investigar los procesos de formación inicial de futuras y futuros docentes. Problematizar y debatir sobre qué tipo de competencias debemos desarrollar en estos espacios de formación profesional docente es un deber y un medio pertinente para aminorar la dificultad de la implementación de estas temáticas en la práctica docente. (Rodríguez, et al., 2020, p.180)

Por otra parte, en la investigación de corte mixto de Manzano-Pauta et al. (2018) realizada en Ecuador, sus resultados se clasificaron en cuatro categorías. En la primera categoría, los autores consideraron que la formación de docentes respecto a temas de educación sexual es escasa e insuficiente. Respecto a la segunda, denotaron que los docentes son temerosos al abordar temas de sexualidad, pues como lo plantea Font (2009) citado por Manzano-Pauta et al. (2018) “el personal docente no se siente capacitado en el tema y se avergüenza al hablar de estas temáticas dentro del salón de clases, lo que se evidencia en su incomodidad al abordar educación sexual” (p.12). En la tercera, referenciaron que la forma en la que los docentes deben abordar la educación sexual es transversalmente, pero reconocen no estar preparados para desarrollarla y son pocos los docentes que la imparten. Finalmente, en la última categoría consideraron que son contradictorias respecto a lo que significa la integralidad de la educación sexual, ya que las creencias culturales de los profesores median su abordaje.

Esta investigación en sus conclusiones plantea una preocupación generalizada por la falta de formación de los docentes, especialmente en la limitación de sus conocimientos y fundamentos sobre temas de educación sexual, por lo que nos unimos a esta inquietante situación con algunas preguntas como ¿qué ocurre con la formación de maestras/os en educación sexual?,

¿qué es lo que hace que hasta nuestros días se evite dicha educación no solo en los maestras/os sino incluso en la educación inicial de los niños y niñas?

Hasta aquí hemos encontrado en las investigaciones el déficit reiterado y generalizado en torno a la formación de las/os maestras/os en sexualidad infantil, motivo por el cual nos seguimos preguntando ¿por qué tan poca formación en las/os maestras/os sobre este tema?, ¿a qué se debe la falta de oferta formativa en educación sexual para las/os futuras/os maestras/os?

A este respecto, Salinas-Quiroz et al. (2016) argumentan que para brindar una educación sexual pertinente a los niños y niñas es imperativo en un primer momento que los mismos docentes hayan sido formados en dicho campo. Además, la educación sexual no se debería considerar un tema puntual del que se requiera hablar expresamente en una clase o momento específico de la relación con los niños y niñas, sino que apunta más a un eje transversal que se presenta en la cotidianidad del encuentro con el otro, pues como bien ellos mismos lo plantean “Quiera o no quiera, cualquier persona que se relacione con otra educa en materia de afectividad y sexualidad” (p.154). De ahí que en la estrecha relación que día a día los niños y niñas tienen con sus maestras/os se estime la presencia innegable de la educación sexual y se requieran docentes con una formación sólida de base que les permita una interlocución en su práctica educativa con un saber concreto de sexualidad infantil. De este modo, los autores enuncian que

Impartimos educación sexual con lo que decimos y lo que no decimos, con caricias, gestos y abrazos. Las y los adultos educamos y mostramos nuestra propia sexualidad, ya que vivimos en cuerpos sexuados que se expresan en esferas públicas y privadas; educamos la sexualidad infantil con nuestras actitudes y nuestras formas de pensar, sentir y actuar. (Salinas-Quiroz et al., 2016, p.154)

Aunado a lo anterior, Monteiro et al. (2019) sugieren que lo más importante es pensar en lo que requieren los niños y niñas, y en este caso, dicen que lo mejor es que ellos puedan reconocer que sus profesores *son preguntables*, es decir, personas a las que pueden recurrir cuando tengan alguna inquietud, aunque no sean especialistas en el tema. Esto representa un llamado al maestro, “a la reflexión de su plan de clase, de las ocurrencias espontáneas en el cotidiano escolar con actividades que promocionan aprendizajes en relación con cuerpo, género y sexualidad, especialmente en la enseñanza infantil” (p.249). De acuerdo con estos autores, para que las/os maestras/os logren realizar este acompañamiento es indispensable -como se ha insistido- que antes hayan recibido una formación que les habilite claridades frente al tema.

Este panorama acerca de la relación entre la formación de maestras/os y sus prácticas educativas en relación con la sexualidad, particularmente en el ámbito de la educación inicial, refuerza nuestro interés investigativo y constituye un punto de partida que afirma con contundencia la urgencia de discutir la sexualidad infantil, formación y práctica de maestras/os puesto que “no se puede más ignorar que el niño presenta un cuerpo sexuado” (Monteiro et al., 2019, p.242). Teniendo en cuenta el recorrido que hemos tejido: iniciando por el predominio de distintos discursos y perspectivas sobre la educación sexual, pasando por algunas de las razones que han impedido la relación entre educación sexual e infancia; hasta llegar al problema de la formación de las/os maestras/os en torno a la educación sexual, y la incidencia de este vacío formativo con su práctica educativa, nos permitimos concluir los aspectos más resonantes sobre este planteamiento del problema.

En primer lugar, algunas de las investigaciones abordadas presentaban una visión de la educación sexual orientada solamente al cuidado del cuerpo, la prevención de abusos sexuales, el enfoque de género y de derechos, ¿no son estos énfasis un modo de limitar la concepción sobre sexualidad infantil? Formulamos esta pregunta puesto que el cuerpo es un territorio de placer desde el mismo momento que el ser humano nace y el placer no es reconocido en estos enfoques, entonces ¿en qué lugar queda el reconocimiento del placer que habita el cuerpo de los niños y niñas? Esto podría representar un sesgo formativo que conllevaría a obstáculos en el quehacer pedagógico en la relación entre infancia y sexualidad. Ese hallazgo, lo refuerza nuestra experiencia como maestras en educación inicial; en tanto hemos observado que en los centros infantiles cuando se proponen temas de educación sexual, se terminan abarcando estrategias solo para prevenir o develar posibles abusos sexuales, lo que reflejaría un vacío en la significación que se le otorga a la educación sexual desde el campo pedagógico, el cual tiene consecuencias en su práctica.

En segundo lugar, el recorrido por las investigaciones iberoamericanas constituyó una invitación para preguntarnos por los efectos o incidencias de la formación en educación sexual en las prácticas educativas de algunas/os maestras/os en nuestro contexto colombiano, específicamente con niños y niñas en primera infancia. En tercer lugar, varias de las investigaciones estaban orientadas hacia maestras/os de primaria y especialmente de secundaria, lo cual nos cuestiona: ¿y la formación de maestras/os de primera infancia? Ello nos señala un espacio desierto, olvidado o poco pensado, lo que nos motiva a dialogar con maestras/os de educación inicial, maestras/os que día a día se topan con la sexualidad latente en los niños y niñas y que de algún

modo, con mucha o poca formación en educación sexual, se deben aventurar a resolver dudas, actuar y reaccionar frente a las situaciones que emerjan y sobre todo a acompañar la educación sexual de la cual ni el más joven o recién llegado de los seres humanos se alcanza a escapar. En cuarto lugar, encontramos que la falta de formación de maestras/os en torno a temas de sexualidad tiene injerencia en las prácticas educativas.

Finalmente, también notamos una reiterada aparición de investigaciones cuantitativas que buscaban especialmente hacer una medición en porcentajes de la formación recibida por las/os maestras/os en educación sexual, pero la mayoría no retomaban las voces de dichas maestras/os. Esta situación nos devela un limitante en las investigaciones retomadas, puesto que consideramos que hay una gran riqueza si se escuchan las experiencias, sentires, pensamientos y opiniones de las maestras/os, ya que son ellas/os mismas/os quienes pueden dar cuenta directamente de sus procesos formativos y sus prácticas educativas cotidianas.

Consideramos que la educación es esencialmente un vínculo, en este caso, entre maestras/os y niñas/os, en el que es sabido que se hacen presentes dimensiones de lo humano que trascienden, de lejos, la relación con el conocimiento a ser enseñado. Allí están presentes unos cuerpos, unas historias, unos conflictos internos -sabidos o no-, unos afectos, que en ocasiones emergen sin que se les espere. Entre estas manifestaciones cuentan aquellas en las que se hace visible la sexualidad, hoy por hoy, reconocida como parte de la existencia de los niños y niñas, pero al parecer aún no integrada en nuestro sistema de representaciones sobre ellas/os y, en general, excluida de la formación de maestras/os. Lo que causa con frecuencia desconciertos, perplejidades, parálisis, censuras o huidas, entre otras respuestas que nos remiten a interrogar qué lugar tiene la sexualidad en el ámbito de la educación infantil. Si bien esta es una pregunta potente que se deriva de los desarrollos expuestos, con base en lo presentado hasta aquí nos interesa saber, a partir de las experiencias de algunas/os maestras/os de la ciudad de Medellín, cual es la relación que tejen entre su formación profesional y sus prácticas educativas relativas a la sexualidad infantil.

Caminos transitados

Teniendo en cuenta el rastreo de investigaciones iberoamericanas y la pregunta que nos formulamos con base en el problema encontrado, realizamos una nueva búsqueda contextualizada en nuestro país. Exploramos algunas investigaciones de énfasis local en bases de datos y repositorios institucionales sobre la formación de maestras/os y algunas de sus prácticas educativas referidas a la sexualidad infantil. Elegimos ocho bases de datos para llevar a cabo la búsqueda de

investigaciones. Las bases de datos consultadas fueron: Dialnet, Ebsco, Redalyc, Eric, Scielo, J Stor, Emerald, Doaj, ya que admiten palabras claves en español, uso de booleanos y tesauros. La búsqueda la realizamos en dos momentos, inicialmente determinamos una serie de palabras clave que consideramos que nos servirían para acotar la búsqueda y encontrar investigaciones relacionadas con nuestro problema investigativo, las palabras que usamos fueron: “formación maestros” AND “sexualidad”; “práctica pedagógica” AND “sexualidad”; “educación sexual” AND “infancia”; formación maestros en educación sexual en infancia. Sin embargo, debido a la escasa cantidad de artículos descargados, efectuamos una nueva búsqueda, esta vez con las palabras clave: educación sexual de niños y niñas y educación sexual de la infancia. Después de este rastreo, los artículos escogidos inicialmente fueron 16, los cuales revisamos por medio de la estrategia *scanning*, en la cual hicimos una lectura de apartados claves como: resumen, introducción, metodología y conclusiones. Posterior a ello determinamos que en total retomáramos cuatro artículos de investigación por la cercanía con nuestro tema de estudio.

El segundo momento de la búsqueda fue en repositorios institucionales, en este caso retomamos la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y el Tecnológico de Antioquia, ya que consideramos que son instituciones de educación superior que son referentes en el ámbito educativo. En estos repositorios optamos por una búsqueda de investigaciones tanto de pregrado como de posgrado e hicimos uso de las siguientes palabras clave: formación maestros y sexualidad; práctica pedagógica y sexualidad; educación sexual infancia; formación maestros en educación sexual en infancia; educación sexual de niños y niñas; educación sexual de la infancia. En el rastreo localizamos cuatro investigaciones a las que les efectuamos nuevamente un *scanning*, y al final elegimos dos de estas para reseñarlas junto con las de las bases de datos.

El primer artículo de investigación que referenciamos tiene por nombre *La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable*. Este fue un estudio de caso de corte cualitativo y se realizó en Barranquilla en el año 2016 en la Fundación de Atención a la Niñez (FAN) con 45 maestras. Una de las primeras problemáticas que precisamente hallaron durante la búsqueda de sus antecedentes fue que “en Colombia se han hecho pocas investigaciones referidas a las percepciones y prácticas de los agentes educativos comprometidos con la educación inicial” (Arrubla et al., 2016, p.24). De ahí que se hayan interesado en indagar los saberes con los que cuentan los docentes que desempeñan su labor con los niños y niñas en la primera infancia,

resaltando sus voces y opiniones frente a su tema de interés. En los hallazgos estos autores afirmaron que

La formación de los docentes de primera infancia, constituye un tema de vital importancia en el marco de la educación superior considerando que este proceso deberá posibilitarle elementos necesarios a los maestros, para asumir al niño(a) como un ser integral en todas sus dimensiones, de tal manera que puedan realizar un trabajo en el que cada acción en el preescolar obedezca a una intención en procura de ambientes en todo caso, llenos de sentido y significado. (Arrubla et al., 2016, p.25)

Podemos observar cómo estos autores enuncian que la práctica de las/os maestras/os tiene estrecha relación con la formación recibida. En consecuencia, afirman de manera explícita que la educación de la primera infancia requiere de profesionales preparados, además que estos maestros deben “contar con una formación teórica sólida que le permita articular la teoría con la práctica e intencionar sus acciones pedagógicas de manera pertinente y coherente” (Arrubla et al., 2016, p.28). Lo que permite resaltar la riqueza y la necesidad de una formación de las/os maestras/os que favorezca sus prácticas educativas, de manera que su actuar esté fundamentado por lo aprendido en sus procesos formativos y no se reduzca a sus creencias o concepciones personales. Ahora bien, en las conclusiones se resalta que, aunque las maestras entrevistadas consideraron que en la formación recibieron fundamentos teóricos para su ejercicio laboral, los autores aseguraron que a nivel de la práctica aún tienen retos que afrontar. Nos encontramos aquí una investigación que pone en relación formación y práctica de maestras de educación inicial y, a su vez, señala los pocos estudios que hay al respecto, representando una motivación para el campo investigativo. Para finalizar, nos preguntamos si estudios como estos, que hacen referencia a la formación integral, incluyen la formación en sexualidad, puesto que a lo largo de la lectura no se abordó explícitamente esta dimensión.

El segundo artículo de investigación que seleccionamos fue *Motivación y logros en procesos de educación para la sexualidad* con docentes. Este estudio tuvo un diseño mixto y se desarrolló en el año 2016 con una participación de 81 docentes de Santander que laboraban en dos instituciones educativas públicas. Los investigadores se propusieron hacer una evaluación de la motivación de algunos docentes de educación básica y media frente a su capacitación en temas de sexualidad. En la parte introductoria de la investigación los autores afirman que “algunos maestros eluden hablar con sus estudiantes sobre sexualidad, pues en general sienten que no están

suficientemente preparados para este abordaje” (Niño-Bautista et al., 2018, p.109). Ello podría reflejar uno de los impedimentos por los que dicho tema se evita por parte de algunos docentes y representa un llamado a las instituciones de educación superior para pensarse la formación de sus futuros maestras/os en temas de sexualidad. Así, en esta investigación uno de los caminos alternativos para atenuar la problemática frente al abordaje de la sexualidad fue incentivar los procesos formativos. En sus palabras, Niño-Bautista et al. (2018) dicen que

Un factor esencial para apoyar al cuerpo docente en su desempeño exitoso como personas facilitadoras de procesos de educación para la sexualidad, tiene que ver con identificar y estimular los factores motivacionales desde el comienzo de la capacitación en el tema y así orientar mejor este proceso. (p.109)

Aparte, con base en las entrevistas efectuadas a los docentes, estos autores encontraron que las/os maestras/os otorgan mayor valor a la capacitación y adquisición de conocimientos en educación sexual si estos aportan en su práctica educativa cotidiana y especialmente a resolver las preguntas y situaciones que surgen en el ámbito educativo con los estudiantes. Además, hallaron que la motivación docente también se moviliza cuando ello representa una transformación a nivel personal, es decir, que los docentes poseen mayor disposición para capacitarse en temas de sexualidad cuando reconocen que esta formación puede favorecer o aportar en la deconstrucción o resignificación de sus propias creencias. Lo cual se corroboró al terminar la investigación, puesto que en las conclusiones se afirmaba que hubo cambios en las actitudes, sentires y pensamientos de los docentes frente a la educación sexual. Esta investigación refleja la relevancia de la formación en sexualidad en docentes, ya que les posibilita reflexionar y transformar algunas representaciones, prejuicios y prácticas en la cotidianidad escolar.

Finalmente, en el apartado de la discusión, Niño-Bautista et al., (2018) argumentan que la formación ofertada desde las universidades colombianas e incluso de otros países se encuentra en deuda con la dimensión sexual. Sin embargo, anotan una conclusión donde subrayan avances en la formación del profesorado en torno a la educación sexual, pero ello ha sido gracias a la educación complementaria “pues las universidades no están ofreciendo la formación integral requerida en el área de la sexualidad para los futuros graduados” (p.120). De este estudio, destacamos no solo el llamado que se hace para promover la formación de las/os maestras/os en temas de educación sexual, sino que además nos suscitó la pregunta por las/os maestras/os orientadas/os a atender la primera infancia, puesto que de manera explícita se mencionan docentes de primaria y secundaria,

entonces ¿qué formación se dispone para las/os maestras/os de educación inicial en temas de educación sexual?

Otro artículo que elegimos fue *Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas*, llevado a cabo en el año 2018. Este pretendía analizar de qué manera los docentes en el contexto educativo de una institución pública de Cali, reconocen y comprenden la diversidad tanto sexual como de género de sus estudiantes, y qué posiciones asumen frente a dichas manifestaciones o exteriorizaciones. De este modo, en la parte introductoria se afirma que “la educación sexual en el ámbito educativo se inclina en gran parte hacia la prevención de riesgos como enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados” (Castelar et al., 2018, p.56). Sin embargo, los autores explican que existe un pequeño lugar reservado para el tema de la diversidad sexual, aunque los docentes prefieren no abordarla por temor a promover la homosexualidad u otras orientaciones que se consideran no hegemónicas de la sociedad. Teniendo en cuenta estos planteamientos evidenciamos que prevalecen miradas normalizadoras y homogeneizantes que parecen estigmatizar las orientaciones sexuales y de género que se alejan de la heteronormatividad.

Ahora bien, Castelar et al. (2018) dicen “que no se hable de sexualidad en la escuela no quiere decir que esta no se haga presente y permee las esferas de aprendizaje, al ser un factor organizador de roles y tareas diferenciadas en clave de género” (p.63). Esto nos indica que la sexualidad no se puede desligar de la vida de los seres humanos, aunque conscientemente se pretenda no hablar de ella, entonces ¿podría un sujeto esquivar su sexualidad o hacer que otros la puedan soslayar en el ámbito escolar? De igual forma, los mismos autores señalan que en el contexto escolar se pueden generar espacios donde se favorezca el vínculo con los otros, que posibiliten el desarrollo de la identidad, la corporalidad y el reconocimiento de la diversidad. Según Castelar et al., (2018) “en la actualidad, en las escuelas se manifiesta la preocupación de docentes y directivos por las nuevas expresiones de niños, niñas y jóvenes” (p.63), por lo que nos seguimos preguntando ¿cómo responden o qué hacen los docentes frente a estas manifestaciones de la sexualidad?

Por otro lado, hay una serie de apreciaciones de los docentes en esta investigación donde se hacen diferenciaciones entre los procesos con los y las adolescentes y los niños y niñas. Para ellos las hormonas en los adolescentes causan el desborde en el control de sus propios cuerpos, manifestando que esto no ocurriría con los niños y niñas. Nos llama la atención que en este caso

los docentes asuman el discurso médico para abordar el tema de la sexualidad. Para terminar, en concordancia con estos autores, el tema de la sexualidad en algunas instituciones educativas es razón para escandalizarse, generando como consecuencia perturbaciones en las dinámicas cotidianas de la escuela. Análogamente, expresan que la escuela no debería clasificar, ordenar y preparar los cuerpos de sus estudiantes de manera homogénea, como según ellos se ha hecho hasta nuestros días, sino que por el contrario debería pensarse como “un espacio de auténtico reconocimiento a través del encuentro de múltiples y variadas formas de vivir el cuerpo y las relaciones” (Castelar et al., 2018, p.76). Esta investigación nos muestra que la educación sexual puede ser más abarcante y estar vinculada a otros significados que reconocen y resaltan su presencia en las interacciones cotidianas.

La última investigación que reseñamos de bases de datos es *Fundamentos epistemológicos para un modelo psico-pedagógico en educación sexual*, desarrollada en el año 2018 en una institución educativa de Cúcuta. Esta investigación propuso un modelo psico-pedagógico en educación sexual dirigido a la población adolescente, para “visualizar una forma diferente de fortalecer la educación sexual desde la parte pedagógica que sin duda alguna contribuirá a la formación y capacitación integral de los estudiantes” (González et al., 2018, p.97). En el apartado de sus fundamentos, los autores dicen que la población adolescente tiene diversas concepciones de la sexualidad y que es un tema que cobra relevancia en su construcción y desarrollo como seres humanos. Al respecto González et al. (2018) plantean que “la sexualidad es uno de los elementos fundamentales dentro de la constitución de los adolescentes, porque desde estas perspectivas se constituyen fenómenos que sirven de base para su posterior vida adulta” (p.98). También sería interesante considerar si este mismo peso que se da a las vivencias del adolescente se les da a las infantiles en lo que tiene que ver con la sexualidad para la adultez.

Por otra parte, González et al. (2018) consideran que si se pretende desarrollar la sexualidad como un foco central en la escuela, se deben generar estrategias para incorporarla, así como una formación específica y actualizada para las/os maestras/os, pues como lo plantea Osorio (2012) citado por González et al., (2018) “actualizar la formación de los/as profesores/as en Educación Sexual: es un aspecto muy importante, por la cantidad de mitos y falacias relacionados a la sexualidad, es adecuado que la formación se fundamente en datos veraces libres de prejuicios” (p.99). Igualmente, dicho autor, considera que una de las formas para abarcar el tema de la

sexualidad debería ser por medio de un lenguaje claro y conciso que no se preste para distorsiones en su comprensión.

Ahora bien, González et al. (2018) consideran que “el tema de la sexualidad debe poseer un trato transversal, es decir, no hacerlo exclusivo de una asignatura; al contrario, hacerlo reiterativo en todas las asignaturas” (p.100). Por lo cual, nos preguntamos ¿cómo en Colombia se transversaliza el tema de la sexualidad en las asignaturas? y ¿cómo se aborda en la educación inicial? En el transcurso de la lectura concordamos con el interés de que se reflexione en torno a la educación sexual y se construyan propuestas que aporten a la formación de los y las estudiantes. En ese sentido, los autores proponen un modelo sustentado en la correlación entre la psicología y la pedagogía, puesto que ambas posibilitan un acercamiento a la educación sexual. Para cerrar, esta investigación indica esfuerzos académicos por abordar la sexualidad en el ámbito pedagógico desde la multiplicidad de miradas teóricas; invitándonos a considerar la sexualidad como una dimensión del ser humano que amerita ser reflexionado desde el campo investigativo para no dejarse librado a las consideraciones personales.

Ahora presentamos las dos investigaciones retomadas de repositorios. La primera es *La formación de los docentes en relación con la educación para la sexualidad de la primera infancia dentro de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. Se realizó en el marco de un estudio de pregrado en el año 2014 en Bogotá. Siguiendo a Bustos et al. (2014) la pregunta que orientó la investigación está basada en las tensiones, acerca de la educación sexual con niños y niñas que transitan su primera infancia, desde diferentes actores, entre ellos maestros que están en formación, maestros que ya ejercen su práctica pedagógica y maestros que imparten formación, específicamente analizado en el pregrado de educación infantil de dicha universidad. Las autoras de esta investigación, que también son maestras, consideran que es escasa la formación recibida en torno a la educación sexual, porque al encarar la realidad de los entornos educativos, “el docente en formación no cuenta con las herramientas necesarias para abordar una situación específica que vincule la genitalidad dentro del aula. ¿Qué puede hacer un docente en formación o un docente en ejercicio, ante un caso de masturbación infantil?” (Bustos et al., 2014, p.19).

Además, esta afirmación deja entrever que la sexualidad se hace presente en los niños y niñas de primera infancia. Aparte, las autoras consideran que están en aumento los desafíos para los docentes, ya que en sus prácticas pedagógicas se hace necesario vincular la dimensión sexual de forma integral. Sin embargo, es una solicitud que genera preocupación, puesto que las/os

maestras/os no se sienten capacitadas/os para llevar a cabo una educación para la sexualidad con niños y niñas. En este sentido, Bustos et al. (2014) se preguntan “cómo incluir la formación sexual de manera más holística, no solo enfocada a prevenir (embarazos, abusos, enfermedades)” (p.33) y adicionalmente se cuestionan “¿cómo formar más que informar?” (p.33).

Por otra parte, Bustos et al. (2014) hacen alusión a la formación de las/os maestras/os en educación sexual, cuestionando “qué tan capacitados e informados se encuentran los docentes para afrontar las inquietudes que surgen a partir de creencias y las vivencias de los niños y las niñas en la primera infancia con respecto a la sexualidad” (p.34). Así, se devela que la carencia en la formación de las/os maestras/os podría influir en sus formas de responder, atender o mediar las experiencias e interrogantes sobre sexualidad de los niños y niñas. Lo que haría necesario, según Bustos et al. (2014) una ineludible formación pedagógica para abordar la dimensión sexual en educación inicial. En este orden de ideas: ¿qué tanto las instituciones de educación superior se piensan esta problemática? y ¿cómo aportan a los procesos de formación inicial en educación sexual para docentes de primera infancia?

Ahora bien, Bustos et al. (2014) esbozan en algunos apartados la relación y tensión de algunas políticas públicas en Colombia acerca de la educación para la sexualidad y la formación docente en sexualidad. En estos se develan que los seres humanos tienen derecho a formarse en educación sexual, sin embargo, “no se hace evidente el avance en la formación de educandos, ni en la de los futuros educadores especialmente quienes trabajan con la infancia” (p.95). Lo cual llama nuestra atención, pues existe una brecha entre lo mencionado para la formación de las/os maestras/os y lo que realmente se brinda. Al respecto, Bustos et al. (2014) consideran que en las prácticas pedagógicas se evidencia escasa apropiación conceptual en educación sexual de los las/os maestras/os en formación. Por ello, en ocasiones recurren a su subjetividad, cuando suceden situaciones de sexualidad entre sus estudiantes, tomando protagonismo sus creencias o experiencias para acompañar los sucesos que se les presente.

Con relación a la influencia de las creencias en los maestros es menester, de acuerdo con Bustos et al., (2014) que se reflexione sobre cómo comprenden la sexualidad, ya que ello determinará la intervención que realicen con los niños y niñas. Además, concordamos con los autores cuando señalan la importancia de un plan de estudios que tenga en cuenta la educación sexual en la formación de las/os maestras/os, lo cual posibilitará que los propios docentes se auto

cuestionen con relación a las concepciones y manifestaciones sobre su propia sexualidad y acerca de la influencia que pueden tener en los procesos de educación sexual con niños y niñas.

En el apartado del análisis de los datos y conclusiones, Bustos et al. (2014) plantean que todos los entrevistados concuerdan en que el abordaje e intervención de la sexualidad en las prácticas pedagógicas se lleva a cabo solo en situaciones que involucran el contacto con los órganos genitales, reconociendo con ello, en palabras de los autores que “los futuros profesionales no tienen clara la sexualidad como dimensión humana” (Bustos et al., 2014, p.125). Adicionalmente, Bustos et al. (2014) destaca que las/os maestras/os al no sentirse capacitadas/os para formar en educación sexual a niños y niñas, se remiten a otros profesionales para que se encarguen de este abordaje, “es decir, la educación para la sexualidad de los niños y las niñas queda relegada a otros agentes como orientadores, psicólogos y trabajadores sociales” (p.126). La remisión puede ser entonces un signo de la falta de autorización de las/os maestras/os para abordar situaciones en las cuales la sexualidad de los niños y niñas se exterioriza, por lo cual la supuesta interdisciplinariedad puede en algunos casos favorecer la desautorización de las/os maestras/os.

Finalmente, es necesario aclarar que retomamos la presente investigación, aunque su nivel investigativo esté enmarcado en pregrado, porque se vincula estrechamente con las pretensiones de nuestra investigación. Teniendo en cuenta la pregunta que Bustos et al. (2014) se formulan “¿qué está pasando con la formación académica de los docentes, en especial de educadores infantiles con respecto a la sexualidad?” (p.34), quisiéramos explorar con ese énfasis algunas voces de maestras/os desde sus propias vivencias en los ámbitos escolares que habitan. Así, nos proponemos rescatar sus experiencias concretas frente a la sexualidad de sus estudiantes, más que su opinión frente a situaciones hipotéticas como se hacía en este estudio. Además, nuestro propósito es centrarnos específicamente en maestras/os que están en ejercicio con primera infancia sin incluir otras poblaciones como las seleccionadas en esta investigación de pregrado. Análogamente, nuestro objetivo no tiene un único enfoque en la formación de pregrado, sino que admitiremos otros tipos de formación que hayan experimentado las/os maestras/os participantes.

El trabajo de investigación que abordamos de posgrado es de la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia llamado *Problemáticas pedagógicas en el encuentro de los docentes con lo sexual del niño*, y se desarrolló en una institución educativa de Medellín en el año 2015. Inicialmente, Saldarriaga (2015) introduce una de las problemáticas que encuentra frente al tema de la sexualidad y su relación con los contextos educativos. Según ella, desde hace varias décadas

en Colombia ha sido controversial pensar la educación sexual en las instituciones educativas. Además, la investigadora encuentra que “poco se ha considerado al maestro, a quien le ha tocado asumir el papel de agente responsable de impartir la educación sexual obligatoria en las Instituciones Educativas” (p.7). De este modo, la investigación se enmarca en el interés de conocer las formas en que algunas maestras responden a las exteriorizaciones sexuales de los y las estudiantes. Esta introducción resuena con nuestro interés, ya que la investigación resalta algunas voces de maestras quienes directamente expresan sus pensamientos frente a lo sexual de los niños y niñas. Sin embargo, nos hace cuestionar a nivel general ¿por qué se han desarrollado tan pocas investigaciones donde la voz de las/os maestras/os sea la protagonista?

Aun así, Saldarriaga (2015) halló que frente a las manifestaciones de los estudiantes en torno a la sexualidad usualmente los docentes tienden a “ignorarlas, rechazarlas, encubrirlas, negarlas, reprimirlas, constreñirlas, sentir angustia, prejuicios, no responder claramente, dar explicaciones de sentido común” (Saldarriaga, 2015, p.8). Y según el análisis que hizo, ese tipo de respuesta por parte de las/os maestras/os se debe a la falta de formación, diciendo en sus palabras que la razón que más peso tuvo para que los docentes tuvieran las respuestas previamente descritas era “la falta de información de los docentes acerca del concepto y desarrollo de la sexualidad, como también de una didáctica para la educación de la sexualidad” (p.8). Como una de las posibles soluciones a esta problemática invitaba a generar espacios de capacitación y formación de docentes desde diversas perspectivas que propiciaran la integralidad en el abordaje de la sexualidad, teniendo en cuenta de acuerdo con Saldarriaga (2015) que

Tanto las palabras, como los silencios, los tonos, los gestos, las posturas del cuerpo, las equivocaciones, las contradicciones que el maestro produce mientras expresa sus ideas acerca de sus impresiones sobre las manifestaciones de sexualidad que vivencia en la escuela, revelarán su subjetividad. (p.31)

Es debido mencionar que la subjetividad fue una parte importante de la investigación, puesto que se reconocía que siempre está presente y acompaña las respuestas que otorgan los docentes a sus estudiantes en situaciones en las que la sexualidad se manifiesta con mayor vehemencia. Ahora, al hablar de contextos escolares, explicaba Saldarriaga (2015) que hay una propensión hacia el control o poder sobre ciertas circunstancias “por ejemplo, en el campo educativo, se tiene la creencia de que es posible controlar los comportamientos, los aprendizajes, y hasta lo sexual” (p.33). Con base en esta cita se devela otra de las problemáticas en el encuentro

de las/os maestras/os con la sexualidad de sus estudiantes, ya que, según lo encontrado por la investigadora, los docentes tienden a controlar, negar e incluso evadir la sexualidad de los niños y niñas. Una vez más, comprobamos las dificultades de las/os maestras/os para vérselas con las expresiones sexuales de sus estudiantes, problemática que nos genera la pregunta: ¿qué de lo sexual resulta tan incómodo para los docentes?

En el apartado de los hallazgos, Saldarriaga (2015) encuentra que las docentes entrevistadas recurrían a materias como: la biología y anatomía e inclusive la medicina preventiva, para responder a las manifestaciones sexuales de sus estudiantes. Esta afirmación demuestra que en las docentes participantes había una tendencia a explicar las exteriorizaciones de lo sexual desde una mirada de la genitalidad, la prevención y los cambios corporales. Aun así, la investigadora explicó que otras entrevistadas destacaron que la sexualidad también tenía en cuenta los afectos, los valores, la autoimagen, la identidad, los acuerdos y el relacionamiento con los demás. Cabe preguntarse sobre lo antes expuesto ¿qué influencia tiene la formación de las/os maestras/os en esas elecciones para responder a las manifestaciones de sus estudiantes?

Por otra parte, Saldarriaga (2015) dice que la educación sexual de los niños y niñas en la escuela tiene un complejo tratamiento, pues “queramos o no, los niños no dejan su sexualidad en las casas, tenemos que vérsela con un sujeto en todo el sentido de la palabra (...) no es posible pensar en una educación que no esté sexuada” (p.102). Ahora bien, explicitaba que, aunque no se puede educar estrictamente la sexualidad, es debido que los estudiantes reciban respuestas ante sus manifestaciones sexuales “desde una posición menos moralista y menos erudita” (p.103). Teniendo en cuenta lo mencionado nos preguntamos si bien no todo de la sexualidad se puede educar en la escuela, ¿qué si sería posible?

Para dar cierre al apartado de antecedentes, nos permitimos construir unas conclusiones que engloban los puntos que consideramos claves en nuestra reflexión. Es pertinente mencionar que no solo hablaremos de lo que las investigaciones nos sugieren seguir pensando, sino también de los aportes que hicieron a nuestro tema de investigación. Al respecto, algunos estudios destacaron que aún en nuestros días, la sexualidad es vista como tabú y sobre ella recaen múltiples mitos, prejuicios o miedos. Estos podrían impedir que el tema se aborde no solo en la formación de las/os maestras/os de primera infancia sino también en la de los niños y niñas con quienes trabajan. Justamente, en algunas investigaciones se comprende la educación para la sexualidad desde la genitalidad y desde perspectivas de salud. Estas últimas, orientadas en su mayoría a evitar embarazos en adolescentes

y enfermedades de transmisión sexual. En contraste, hubo otros estudios en los cuales se destacaron miradas distintas de la sexualidad, es decir, no referidas a la prevención ni a perspectivas de derechos y género; lo que significa una invitación para cambiar algunas representaciones en torno a la sexualidad, donde aún prevalecen concepciones estereotipadas de la misma.

Por otra parte, cuestionamos el imaginario que socioculturalmente se ha construido frente a la sexualidad, puesto que en algunas investigaciones el interés se reitera en la adolescencia, como si esta fuera el periodo de la vida en el que emerge la sexualidad. Constantemente estuvo la pregunta por la corporeidad de la población juvenil, pero ¿por qué el ámbito de la educación olvida la formación sexual de la primera infancia? Asimismo, una conclusión generalizada a la que llegan los estudios es que los adultos piensan que los niños y niñas, especialmente en sus primeros años de vida, son carentes de sexualidad, por ello el énfasis se situó en población adolescente. Frente a esto nos preguntamos ¿por qué aún persisten visiones que niegan la presencia de la sexualidad en la primera infancia?

También, corroboramos que en las investigaciones ha sido generalizada la preocupación por la escasez de formación de maestras/os en temas de sexualidad, además, que dicha temática en ocasiones queda supeditada a capacitaciones a las que ellos puedan acceder. Lo cual lleva a preguntarnos ¿por qué desde la formación inicial no se prioriza la enseñanza de la sexualidad infantil a las/os maestras/os? Lo anterior, ratifica nuestra preocupación por la formación profesional de las maestras/os de primera infancia en el ámbito de la educación sexual.

Aparte, la sexualidad en algunas escuelas se dispone dentro de asignaturas específicas y no se reconoce en las diversas esferas de la vida humana. Entonces ¿por qué la sexualidad se ha limitado a estas visiones?, ¿podrían trascender estas miradas desde la formación profesional de las/os maestras/os? En oposición, encontramos algunas perspectivas holísticas de la sexualidad, es decir, que la describen y reconocen como parte de la vida y que está presente en cada pensamiento, gesto y acción cotidiana. Además, en algunas investigaciones la conciben como un eje transversal en el ámbito educativo, es decir, que no se puede supeditar a un área específica, sino que acompaña las distintas interacciones en el contexto escolar.

Ahora bien, hubo un predominio en voces de expertos en sexualidad u otros profesionales, las cuales se retomaban para pensar sobre este tema en los contextos educativos, lo que parece opacar las experiencias y reflexiones que los mismos docentes en ejercicio podrían construir. En colofón, consideramos que es necesario llevar a cabo una investigación en donde se priorice la voz

de las/os maestras/os que ejercen en la primera infancia, además porque en términos generales las investigaciones presentadas eran con niños y niñas mayores de seis años. Con base en lo expuesto planteamos como pregunta de investigación: ¿qué experiencias relatan algunas maestras de la ciudad de Medellín sobre la relación entre su formación profesional y sus prácticas educativas con primera infancia relativas a la sexualidad de los niños y niñas con quienes trabajan?

Objetivo General

Comprender las experiencias de algunas maestras de la ciudad de Medellín sobre la relación que tejen entre su formación profesional y sus prácticas educativas con primera infancia relativas a la sexualidad de los niños y niñas con quienes trabajan.

Objetivos específicos

-Describir qué relación tejen entre la formación y prácticas educativas las maestras participantes relativas a la sexualidad de los niños y niñas con quienes trabajan a partir del análisis intratextual de las experiencias relatadas.

-Identificar algunas categorías asociadas a la relación entre la formación y prácticas educativas que tejen las maestras participantes relativas a la sexualidad de los niños y niñas con quienes trabajan a partir del análisis intertextual de las experiencias relatadas.

-Analizar las tendencias asociadas a la relación entre la formación y prácticas educativas que tejen las maestras participantes relativas a la sexualidad de los niños y niñas con quienes trabajan desde un análisis extratextual.

Pensadores de viaje

Formación de maestras/os

En esta categoría hacemos una aproximación a la formación de docentes con base en algunos planteamientos que Runge (2006) nos ofrece sobre este proceso en las facultades de educación en Colombia. Para ello, referenciamos el texto *Retos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente*; y otros aportes de Frigerio (2010) en *Curioseando (saberes e ignorancias)*, a partir del cual reflexiona sobre la formación de los docentes y cuestiona “¿qué debe saber un educador? Pregunta que inmediatamente aparece espejando otra: ¿qué debe saber un niño, un adolescente, un adulto, un alumno, un estudiante?” (p.7).

Respecto al primer documento, Runge (2006) enumera tres condiciones que a su modo de ver es importante considerarlas en la profesionalización de docentes. La primera de

ellas está encaminada a la necesidad de cualificación continua, es decir, que las/os maestras/os constantemente se capaciten para poder hacer frente a las diversas demandas que surgen a nivel educativo con el pasar del tiempo. La segunda condición tiene que ver con la especificidad de la formación docente. Ello quiere decir que las facultades de educación están llamadas a formar maestras/os especializados que les permita un acercamiento asertivo con comunidades y/o personas pertenecientes a colectivos diversos. La tercera condición, es más un desafío, puesto que hace una invitación para que desde las facultades de educación se haga una contraposición a las representaciones sociales que desvirtúan la profesión docente. La intención es que se pueda forjar una imagen más favorable de las/os maestras/os donde se reconozca su quehacer y su saber.

Con relación a lo anterior, Runge (2006) comenta otros retos a los que las facultades de educación se ven abocadas y es justamente que no solo se encarguen de formar docentes de escuela o licenciados, sino que además formen pedagogos e investigadores que aporten al campo disciplinar. En este sentido, la intención es pues que se siga fortaleciendo la formación de las/os maestras/os para que así se dignifique su rol en la sociedad, se reconozca su quehacer y se empoderen de su propio campo de saber en el que pueden producir conocimientos y fortalecer sus prácticas cotidianas. Asimismo, Runge (2006) señala que las facultades de educación tienen grandes desafíos al pensar y proyectar los tipos de maestras/os que pretenden formar. Aunado a dicha formación, también plantea que no se puede dejar de lado la preocupación por las prácticas que desempeñarán estos profesionales de acuerdo con la formación recibida.

Teniendo en cuenta lo anterior, Runge (2006) cita a Paquay y Wagner (2005) para analizar seis tipologías de docentes y las principales prácticas que desempeñan. En primer lugar, hablan del *maestro ilustrado*, el cual se distingue porque maneja los contenidos propios de su disciplina de saber. Así, se destaca que tiene gran bagaje conceptual y posee los conocimientos que requieren ser enseñados. Sin embargo, en este punto nos causa intriga ¿cuáles son esos saberes?, ¿qué lugar tiene la educación sexual dentro de esos saberes? Nos interroga cómo se hacen las elecciones o quién decide los conocimientos que deben hacer parte de la formación profesional de las/os maestras/os, pues ello tendría incidencia en los saberes elegidos para transmitir a los niños y niñas.

En segundo lugar, se hace alusión al maestro como *técnico*, es decir, aquel que evidentemente se ha apropiado de las técnicas para llevar a cabo su acción educativa. Siguiendo a Runge (2006) “acá se ve la formación docente como un proceso que busca tecnificar y hacer eficiente los procesos de enseñanza” (p.64). De este modo, el ejercicio del docente como técnico está orientado a alcanzar los objetivos de una manera instrumental. Ello, según dicho autor, tiene como consecuencia que el docente quede supeditado a otras disciplinas científicas, porque desde este tipo de formación aprendió a ejecutar su praxis al modo de un recetario y ello convierte su labor en un ejercicio mecanicista. Entonces, nos preguntamos si la educación sexual se puede reducir a una formación técnica, pues, como veremos más adelante, la sexualidad es una dimensión humana compleja, que a lo sumo se deja educar parcialmente.

En tercer lugar, se hace referencia al maestro como un *practicante artesano*. Él ha aprendido en el propio campo educativo algunas formas de acción, así la práctica de este tipo de docente no está sujeta a los conocimientos académicos, sino que se vale de su experiencia en la trayectoria como docente. Aquí, el docente se apropia de sus vivencias y desarrolla su praxis teniendo en cuenta esas situaciones experimentadas en el ámbito escolar. En este punto, reflexionamos que más allá de los conocimientos que puedan ofrecer las disciplinas la experiencia también es formativa, pues hay contingencias que requieren del maestro su disposición para la invención.

En cuarto lugar, se menciona al maestro como un *actor social*. En cuanto a su práctica es un sujeto que se involucra en propósitos sociales, apoyando las causas de diversos colectivos, especialmente en las instituciones escolares. De acuerdo con Runge (2006) “esto supone una formación docente con un alto énfasis en el compromiso social” (p.65). En quinto lugar, se describe al maestro como una *persona*, es decir, que además de profesional es un sujeto que busca un crecimiento personal. Por lo anterior, la formación conlleva a que estos maestros articulen su profesión y vida personal integralmente en su proyecto de vida. “En otras palabras, ejercer la docencia, estar-siendo un educador sería como lo hemos señalado en otras oportunidades, además de un oficio o profesión, es una manera de entender y de llevar el oficio de vivir” (Frigerio, 2010, p.14). De este modo, nos aventuramos a plantear que este tipo de maestro, al ser no solo un profesional sino un ser humano está atravesado

por lo sexual y esto se pone de manifiesto en su praxis educativa de manera consciente o inconsciente.

Finalmente, el sexto tipo de docente al que se hace referencia es como un *practicante reflexivo*. En esta tipología, Runge (2006) dice que el docente logra teorizar el saber desde su propia experiencia y que su formación ha estado transversalizada por el ámbito histórico, social, político, cultural y situacional, lo que a su vez incide en su toma de decisiones cotidiana. Respecto a la práctica, cita a Shön (1987) para expresar que este maestro en su relacionamiento con los estudiantes se apoya en la tecnología educativa, para ir más allá de lo que impone el currículo y hacer reflexiones que trasciendan a su acción.

Como lo plantea Runge (2006), las tipologías previamente presentadas son acercamientos a algunas formas del ser docente con relación a su formación y práctica educativa. Esto no quiere decir que la diversidad de maestras/os estén estrictamente materializados en estos modelos, sino que estas tipologías ejemplifican algunas maneras de formación de maestras/os y su ejercicio. Estos tipos varían de acuerdo con perspectivas y posiciones que las/os maestras/os conciben y de las circunstancias contextuales, especialmente de las que rodean las instituciones educativas donde laboran. Asimismo, con la descripción de estas tipologías, explica que se demuestra la relación que se teje entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, Runge (2006) explica que para abordar las diversas situaciones que se presentan en el contexto escolar, especialmente en el salón de clases, es necesario que las/os maestras/os apelen a su experiencia para actuar frente a estos sucesos cotidianos. Sin embargo, anota que dicho saber experiencial no es suficiente, por lo que a su vez deben remitirse a los conocimientos recibidos en su formación y a una constante reflexión de su práctica, develando así la necesidad de articular la teoría con la práctica. Lo que acaba de plantear este autor podría sugerir que en la educación sexual las/os maestras/os podrían requerir dicha articulación. Ahora bien, Runge (2006) apuesta en su teorización a una formación docente en términos *formativos*, lo que quiere decir que

Esa formación docente se entiende como una formación -desarrollo- profesional que tiene lugar a lo largo de la vida del docente y se constituye, por tanto, en una manifestación de la formación (Bildung) de la personalidad que implica la participación activa y reflexiva del docente. (p.70)

Inclusive, en sus planteamientos destaca que la formación de los docentes debería significar más una formación para su vida, reconociendo que la personalidad del sujeto hace parte integral en su desempeño como profesional. Bellamente afirma que en este proceso se halla la “profesión y vida en un vínculo de formación” (Runge, 2006, p.71). Lo que nos sugiere que las/os maestras/os no pueden desligar lo personal de lo profesional.

En relación con nuestro interés, lo precedente nos indica que la sexualidad, al ser una dimensión de la vida personal, también estará presente en el docente como profesional y por ende en su práctica educativa, por lo que debería tener un saber relativo a la sexualidad infantil. Ello no significa que sepa todo sobre la sexualidad, pues habrá enigmas con los cuales probablemente se encontrará en el contexto educativo con los niños y las niñas y en su vida misma, que lo invitarán a hacer invenciones.

De igual manera, Runge (2006) resume que la formación de licenciados que laborarán en escuelas debe proporcionar y fortalecer tanto saberes conceptuales como habilidades prácticas, didácticas y de planeación. Asimismo, sintetiza que la formación docente debe posibilitar el desarrollo de acciones para su práctica tales como: “educar, enseñar, explicar, aconsejar, asesorar, formar, organizar situaciones, ayudar, exigir, controlar, apoyar e investigar” (Runge, 2006, p.71); y complementamos con Frigerio (2010): saber ignorar.

Saber ignorar para Frigerio (2010) supone poner en suspenso los prejuicios propios con los que se mira a los niños y niñas en los contextos escolares. Por lo anterior, cuestiona “¿será que en materia de formación docente la pregunta deba incluir no solo lo que se debe saber - y es obvio que nunca se sabrá todo- sino lo que se debe ignorar, en el sentido de des-oír; de-construir, des-naturalizar?” (p.16). Teniendo en cuenta ese cuestionamiento sobre lo que las/os maestras/os en su formación deben desaprender, Frigerio (2010) asevera que “en principio todo aquello que se considera “natural” o “fuera de cuestión” (en el sentido de incuestionable)” (p.21). Ahora bien, explica que esta perspectiva podría revelar otros matices o posibilidades en la formación, puesto que este proceso normalmente ha fijado su atención en los contenidos.

Por otra parte, sabiendo que la práctica educativa no es monótona, cuando se presentan algunas situaciones imprevistas el maestro deberá resolverlas ingeniosamente, recurriendo a sus experiencias, saberes y no saberes. A este respecto Runge (2006) plantea que el deseo de saber posibilita al maestro ilustrarse y apoyarse de conceptos y teorías, con

las cuales comprenderá las situaciones educativas que se le presenten para actuar y resignificarlas. Igualmente, según Frigerio (2010), este deseo de saber es propio del ser humano, de ahí que la curiosidad y la indagación sean acciones a las que está orientado continuamente. En este sentido, la autora explica que además del nacimiento y la muerte “la sexuación ofrece un territorio siempre fértil para las exploraciones del sujeto” (p.3). Aquello que aún no se sabe o aún no se conoce motiva a los sujetos a investigar para dar respuesta a sus interrogantes. Así, un maestro con deseo de saber se propondrá indagar y saber más allá sobre aquello que le es enigmático, en este caso, frente a la sexualidad de los niños y niñas, con la intención de comprender mejor lo que sucede en su práctica educativa para reflexionarlo, resignificarlo y poder tramitarlo.

Por último, resaltamos que en el texto de Runge (2006) se nota una fuerte apuesta por reconocer la importancia de la formación de las/os maestras/os. Incluso manifiesta que las facultades de educación en Colombia deberían dejar atrás la creencia de que la docencia es una vocación y, por el contrario, enfatizar en la relevancia de la formación como el camino por el cual se puede llegar a profesionalizarse como docente. De hecho, plantea que “es hora ya de romper con la idea de que el docente nace, y pasar a pensar, más bien, que una vez alguien quiera, puede hacerse -formarse-” (Runge, 2006, p.74). Quizá cuando él dice que alguien quiere, tiene que ver con el deseo, pues -basadas en Frigerio (2010) -cuando un sujeto está atravesado por el deseo de ser maestro, es movilizado a formarse para ello. Pasaría lo mismo con la formación en sexualidad, es decir, se precisa de un maestro que esté dispuesto a saber sobre este tema. Asimismo, Runge (2006) plantea que esta formación docente se convierte en un proceso aún más enriquecedor cuando es el mismo maestro quien se inclina y tiene interés por cualificarse.

Práctica educativa

Considerando que en el apartado anterior retomamos aspectos de la práctica educativa, aquí nos centraremos en comprender la significación de esta, basadas en el texto *Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria*. Cabe anotar que, si bien nuestro interés es aproximarnos al entendimiento de la praxis o práctica educativa, su definición inevitablemente nos lleva a un diálogo constante con otros conceptos tales como: educación, pedagogía y formación. Inicialmente, concordamos con Runge et al. (2012), al exponer que “cuando hablamos de educación hablamos de una práctica, de una praxis” (p.78). Esto quiere decir,

que la educación es una acción (praxis) que posibilita la formación de otros, en este caso de las/os maestras/os hacia los estudiantes con quienes interactúan en las instituciones escolares. Asimismo, es pertinente mencionar que “la praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano mismo” (Runge et al., 2012, p.78). Siguiendo a este autor, la praxis lleva consigo una reflexión que permite determinar qué acciones se emprenderá. No obstante, Runge et al. (2012), aseveran que “toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis” (p.78), ya que como se explicó previamente una propiedad fundamental de la praxis es su carácter reflexivo.

En este sentido, Runge et al. (2012), explican que los humanos son los únicos seres vivos que requieren educación y aún más que tienen la capacidad de llevarla a cabo. De ahí que la praxis educativa se conciba, según esta teoría, como una acción reflexionada e intencionada propia de lo humano, puesto que este “es o deviene en humano a partir de lo que hace (praxis) de sí” (Runge et al., 2012, p.80). Sin embargo, dichos autores aclaran que la praxis educativa no es garantía de perfección o completitud, ya que el ser humano está atravesado por una historicidad y está en constante transformación y construcción de sí mismo. De acuerdo con Runge et al. (2012), la educación “es la praxis de los humanos adultos para con los que están en crecimiento –o para los que necesitan de educación–. La praxis educativa, además, resulta ser decisiva para la historia y mantenimiento de la humanidad” (p.80). Por lo anterior, la formación de los sujetos, para nuestro caso de los niños y niñas en primera infancia, podría considerarse el resultado que se logra a partir de la educación, es decir, de la praxis, de unas acciones -intencionadas o no- que tienen efectos en el estudiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, las/os maestras/os llevan a su praxis educativa la propia sexualidad que las/os atraviesa y los saberes que han construido en torno a la misma. Y en la praxis educativa “los saberes “alteran la relación con los otros” y en consecuencia afectan “la relación con el saber y los saberes” de distinto modo” (Frigerio, 2010, p.2). De esta manera, el encuentro con el otro en la acción educativa trae consigo alteraciones tanto para las/os maestras/os como para los estudiantes, ya que este relacionamiento dialógico se encuentra mediado por la sexualidad y los diferentes saberes que cada uno, hasta ese momento, ha adquirido e ignorado.

En este orden de ideas, Runge et al. (2012), exponen que la praxis educativa puede fungir como mediación para formar a los nuevos que llegan, en tanto que esa formación tiene injerencia en la humanización y socialización de los niños y niñas. Dicha formación es un proceso en el que

se despliegan las potencialidades del ser humano mediante la acción educativa. Este proceso de formación posibilita la interiorización y apropiación de la cultura, a través de este el sujeto aprende las tradiciones culturales existentes en su contexto cercano y así, en palabras de Runge et al. (2012), no solo se garantiza el relevo de las antiguas generaciones por las nuevas, sino que además se promueve la renovación de la cultura con el fin de asegurar la prevalencia de la sociedad con la novedad que suponen los recién llegados.

Ahora bien, para que se genere una praxis educativa mediada por una reflexión crítica, es indispensable, según Runge et al. (2012), que la pedagogía acompañe este proceso. Surge entonces la pedagogía como otro componente que no se puede desligar de la praxis educativa y la formación. En este sentido, afirman que, en la actualidad, la pedagogía debe entenderse como “un campo de saber (como disciplina científica)” (p.77). La pedagogía se constituye como un saber acerca de educar y en últimas, a partir de la reflexión hecha es posible teorizar y conceptualizar sobre la praxis o práctica educativa que se lleva a cabo. Una vez se reflexiona sobre estas acciones educativas es fundamental, de acuerdo con Runge et al. (2012), que el saber construido no se convierta en un paso a paso o en instrucciones a seguir, sino que continúe siendo un proceso por pensar, que constantemente se cuestiona, se critica y se reflexiona. Lo cual también aplicaría para la educación sexual, en tanto las/os maestras/os no deberían limitarse a un cúmulo de aprendizajes obtenidos sobre sexualidad ni reducir su praxis a un recetario, sino preocuparse por reflexionar, deconstruir y constantemente reconstruir este saber.

Por otro lado, desde los aportes de Runge et al. (2012), concordamos con la idea que todo ser humano nace con la característica de ser formable, pues no solo necesita educación, sino que además posee una disposición para aprender. Así, durante toda la existencia el ser humano se construye a partir de diversas acciones educativas que le permiten insertarse en la cultura y humanizarse. En palabras de Frigerio (2010), la educación permite promover alternativas, si se quiere, una especie de opciones para sublimar las pulsiones. Por lo tanto, es fundamental el papel de la praxis educativa, ya que posibilita formar al ser humano y resignificar la sociedad.

Lo anterior teniendo en cuenta que toda reproducción implica variación, puesto que no es posible transmitir la cultura tal cual la percibimos, ya que con cada nueva generación surge una reactualización, una resignificación y los nuevos sujetos se van configurando a sí mismos y van transformando la sociedad. En términos de Frigerio (2010), educar no significa solo disponer contenidos académicos y saberes socialmente aceptados, sino que las/os maestras/os deben

propiciar una oferta cargada de sentido y significado para sí mismas/os, con la intención de que eso que es valioso para ellas/os pueda ser transmitido. Aquí se entiende la transmisión como una acción educativa que permite conservar tradiciones y legados socioculturalmente necesarios y habilitadores, pero que a su vez tiene la naturaleza de ser alterados o transformados por quien los reciben.

Para finalizar, quisiéramos concluir tejiendo la relación encontrada entre educación, formación y pedagogía a partir de la significación de la praxis o práctica educativa. De esta manera, la praxis o práctica educativa entendida como acción, es decir, el hacer, es la educación misma que se pone en escena por parte de las/os maestras/os hacia sus estudiantes. Esta educación tiene como fruto la formación de los recién llegados, mediante la que el otro conoce el mundo al que llega, aprende y se circunscribe a la sociedad. Y en colofón para que dicha formación tenga lugar, cada maestra/o debe pensar, reflexionar y teorizar su praxis educativa, para enriquecer su propio saber disciplinar: la pedagogía. Para cerrar, es indispensable reconocer que la sexualidad no se puede desligar de los seres humanos, por ende, está transversalizada en la praxis educativa, la formación y la pedagogía. Así, la educación sexual no es posible desconocerla ni mucho menos evadirla en el acto educativo.

Sobre la sexualidad infantil

Una historia de la sexualidad

De acuerdo con Maneiro et al. (2013) las maneras de entender y apropiarse de la sexualidad han cambiado con el pasar de los años. Sus bases han estado solventadas en discursos religiosos, científicos, culturales, sociales y/o mercantiles, algunos han sido complementarios y otros opuestos entre sí, lo que llevó a que los seres humanos tomaran caminos diversos para comprender y tramitar la sexualidad. Muchos de estos discursos se han mantenido desde tiempos remotos, muchos otros se han transformado e incluso algunos se han desvanecido con el surgimiento de nuevos saberes y las construcciones sociales que se edifican en el relacionamiento cotidiano entre los seres humanos.

Teniendo en cuenta que nuestro interés recae sobre la relación entre infancia y sexualidad, empezaremos por decir que justamente la sexualidad infantil ha sido un tema controversial. Desde hace ya muchas décadas la dimensión sexual ha sido silenciada u omitida de la vida infantil, al considerarse algo nocivo, peligroso e incluso pecaminoso para el ser humano y más cuando se trataba de niños y niñas. Entonces, como lo plantea Fernández (2009), incluso antes del siglo XX, se creía que los niños y niñas en la infancia carecían de sexualidad, pues esta era vinculada

estrictamente a la genitalidad, es decir, a las relaciones sexuales que podrían tener como resultado la procreación. Sin embargo, esta concepción se ha transformado gracias, en gran parte, a los fundamentos freudianos en donde se afirma que en los niños y niñas sí está presente la sexualidad. Al respecto Maneiro et al. (2013) comentan que “Freud (1908a; 1908b; 1914; 1915; 1923; 1924; 1925) en diferentes momentos de su producción científica se ocupó de la importancia tanto de la sexualidad infantil como de la construcción de teorías sexuales que los niños y niñas construyen en el devenir de su configuración subjetiva” (p.540).

Desde Fernández (2009) se puede percibir que los adultos, en ocasiones, catalogan como alarmante que niños, niñas y adolescentes tengan conocimientos acerca de la sexualidad, lo que tiene sus orígenes en épocas pasadas. Para conocer un poco sobre estas concepciones y transformaciones, nos remitimos al texto *La evolución de la infancia* en el que Lloyd DeMause, por medio de un recorrido histórico, presenta las diversas formas de relacionamiento de los adultos con los niños y niñas en la edad antigua y media en Occidente. Allí, describe detalladamente las diferentes acciones que se ejercían desde el nacimiento de los niños y niñas, las cuales en la actualidad se podrían designar como crueles e inhumanas. En sus palabras

La historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el poder de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales. (DeMause, 1991, p.1)

En los planteamientos de DeMause (1991) se muestra cómo era concebida la sexualidad de los niños y niñas y algunas costumbres y prácticas particulares que desarrollaban en ese periodo de tiempo. Sin embargo, es poca la literatura que pudo recolectar para conocer qué sucedió en épocas anteriores. Afirma que, en su indagación con relación a la sexualidad en la infancia, no fue posible acceder a los documentos o libros que datan de este tema. Sin embargo, analizó algunos recursos iconográficos a partir de los que encontró algunas visiones de los niños y niñas relacionadas con la sexualidad. En estas se vio marcada la percepción de los infantes como objetos sexuales, ya que se observaban desnudos, asumiendo posturas referidas a lo sexual y en ocasiones tocando a los adultos o viceversa.

Aparte, algunas descripciones de acciones en torno a la sexualidad infantil que pudo revelar DeMause (1991) fue que antiguamente se solía amarrar o envolver a los bebés para evitar que se tocaran sus genitales, con la creencia que esta era una práctica asociada al mal. Asimismo, otra de

las creencias era que las heces de los niños y niñas significaban algo maligno en el interior de su organismo, que al expulsarlas por su apariencia y olor representaban una ofensa hacia los adultos. En consecuencia, el control de esfínteres fue un gran conflicto para las familias. Al respecto, el mencionado autor expone que los médicos de la época sugerían azotes para los niños y las niñas que ensuciaban la cama y aduce que no se puede desconocer que “la lucha entre padres e hijos respecto del control de la orina y heces en la infancia es un invento del siglo XVIII, producto de una etapa psicogénica tardía” (DeMause, 1991, p.50). La preocupación de los adultos, tanto las familias como maestros con relación al control de esfínteres tiene todo que ver con el descubrimiento de los placeres sexuales de los niños y niñas como veremos más adelante con Freud en el apartado de la sexualidad en los niños y niñas.

Por otra parte, DeMause (1991) relata que en la edad media comenzó a tomar más fuerza el pensamiento acerca de la inocencia de los niños y niñas. También floreció el supuesto de que no conocían los dolores del ser humano ni el goce, debido a que, según las creencias de dicha época, no se habían aproximado a los placeres sexuales. Pero, como lo plantea DeMause (1991), al parecer el hecho de concebir en los niños y niñas un estado de inocencia con relación a su sexualidad, ha generado desde la antigüedad que en los adultos se despierten deseos carnales hacia los infantes, lo que muchas veces desencadena abusos sexuales. Ahora bien, como la utilización de los niños y niñas como objeto sexual era un hecho alarmante desde el siglo XVII, se construyeron propuestas para impedir que se continuaran proliferando estas prácticas como, por ejemplo, que los niños y niñas utilizaran ropa que cubriera casi por completo su cuerpo para evitar estos encuentros incestuosos.

Aun en el siglo XVIII, en concordancia con DeMause (1991), se ultrajaban a los niños y niñas por medio de sanciones y castigos por exteriorizar sus deseos sexuales y por efectuar prácticas onanistas. Así, se comienzan a percibir los indicios de las prohibiciones al descubrimiento sexual de los niños y niñas, ya que por ejemplo la masturbación era un acto punible. Respecto a esto, tanto las familias como los profesionales de la salud intimidaban a los niños y niñas con objetos cortopunzantes diciendo que mutilarían sus genitales. Inclusive, la circuncisión fue una práctica muy común con la que se buscaba reducir la pulsión sexual. Poco a poco las prácticas mencionadas se fueron disminuyendo y “hacia 1925 estos métodos habían desaparecido casi por completo, después de dos siglos de agresiones brutales y totalmente innecesarias a los genitales de los niños” (DeMause, 1991, p.63). Aunque estas prácticas con el pasar de los años se han

desvanecido, actualmente permanecen acciones que sancionan las manifestaciones de la sexualidad infantil.

Sexualidad en los niños y niñas

Este apartado lo desarrollamos a partir del libro *Tres ensayos de teoría sexual* de Freud. Teniendo en cuenta sus postulados, se enuncia brevemente una de las creencias que gira en torno a la relación de los niños y niñas con la sexualidad. Asimismo, se presentan las fases del desarrollo sexual en la infancia y se ejemplifican algunos comportamientos que exteriorizan los niños y niñas desde su nacimiento, los cuales dan cuenta justamente de la presencia de dicha sexualidad. Para empezar Freud (1978) afirma que

Forma parte de la opinión popular acerca de la pulsión sexual la afirmación de que ella falta en la infancia y sólo despierta en el período de la vida llamado pubertad. No es este un error cualquiera: tiene graves consecuencias, pues es el principal culpable de nuestra presente ignorancia acerca de las bases de la vida sexual. (p.157)

Con base en lo anterior, pareciera que aún circula en nuestra sociedad la creencia que los niños y niñas carecen de sexualidad y que no sienten deseos y placer, lo cual ha suscitado que algunos adultos tengan percepciones de los niños y niñas como seres inocentes. Esto podría generar prácticas y formas de relacionamiento que desconocen la presencia de la sexualidad en la primera infancia. Así, reconocemos en el psicoanálisis los aportes brindados para comprender la sexualidad infantil, iniciando por aceptar su presencia en la vida de los niños y niñas hasta aproximarnos a las acciones que se exteriorizan desde el momento mismo del nacimiento.

Antes de explicar algunos de los indicios de la sexualidad en los niños y niñas, Freud (1978) menciona que la amnesia infantil es la razón de base por la que los seres humanos en la adultez generalmente no tengan recuerdos de esa sexualidad, y que ello es lo que también ha llevado a negar su presencia en los niños y niñas al carecer de estas memorias. Sin embargo, aunque en la mayoría de los casos estos recuerdos han sido reprimidos “esas mismas impresiones que hemos olvidado dejaron, no obstante, las más profundas huellas en nuestra vida anímica y pasaron a ser determinantes para todo nuestro desarrollo posterior” (Freud, 1978, p.159).

Ahora bien, según Freud (1978) una de las primeras exteriorizaciones de la sexualidad en la infancia que fácilmente se observa en los niños y niñas es el *chupeteo* que “consiste en un contacto de succión con la boca (los labios), repetido rítmicamente, que no tiene por fin la nutrición” (p.163). De este modo, cuando la zona bucal como labios y lengua entra en contacto con

otras partes del cuerpo realizando succiones, se generan sensaciones que llevan incluso a que el niño o la niña se duerma. De hecho, explica que el chupeteo está presente en todos los bebés al nacer y que esta acción puede perdurar por el resto de la vida o representarse en otras acciones cotidianas, ya que los múltiples casos que analizó respecto al chupeteo lo llevaron a considerar este “como una exteriorización sexual, y a estudiar justamente en él los rasgos esenciales de la práctica sexual infantil” (Freud, 1978, p.164). Igualmente, plantea que la acción natural de mamar además de significar un gesto de supervivencia también conlleva consigo un goce, el cual puede acercarse a la sensación de orgasmo; un ejemplo de ello es cuando el lactante está alimentándose con tanto placer que este hecho lo combine acariciando algunas zonas de su cuerpo o inclusive de otros. Esa acción de tocar o acariciar, dice Freud (1978), es la que lleva en muchas ocasiones a que los niños y niñas descubran el placer en su cuerpo e inicien prácticas onanistas.

También Freud (1978) plantea que descubrir que el niño o niña siente placer en mamar, permite comprender que las pulsiones en la infancia están encaminadas a satisfacerse principalmente en su propio cuerpo. De hecho, en los primeros años de vida el placer se presenta de manera autoerótica. Así, los labios de los niños y niñas obran como zona erógena, pues al alimentarse del pecho materno, esta acción le genera placer por el estímulo que le produce la leche cálida que lo alimenta. En palabras de Freud (1978) “el quehacer sexual se apuntala [*anlehnen*] primero en una de las funciones que sirven a la conservación de la vida, y sólo más tarde se independiza de ella” (p.165). Ello nos permite comprender que el acto de comer tiene también un trasfondo de placer relacionado con la sexualidad que vivencian los niños y niñas en sus primeros años. En este sentido, este autor expresa que en el chupeteo se pueden dilucidar las tres condiciones base para que una exteriorización infantil reciba el carácter de sexual. En primer lugar, surge de una necesidad básica, que en este caso es la alimentación; la segunda condición es tener un objeto sexual, que pueden ser elementos o partes de su cuerpo que estimulan la boca como zona erógena preponderante en esta acción de chupar; y finalmente, se halla la meta sexual que se corresponde con la búsqueda de la satisfacción inicial.

En este orden de ideas, consideramos importante aclarar algunos conceptos básicos que permitirán comprender a profundidad las manifestaciones sexuales en los primeros años de vida. Un concepto clave son las *zonas erógenas* que según Freud (1978) “es un sector de piel o de mucosa en el que estimulaciones de cierta clase provocan una sensación placentera de determinada cualidad” (p.166). Es debido mencionar que existen zonas erógenas que están, por decirlo así,

predeterminadas, pero cualquier otra zona corporal puede convertirse en zona erógena. Ello sucede cuando una estimulación placentera deja una huella mnémica y esto hará que la vivencia se quiera repetir y, por ende, esa parte del cuerpo se convierte en una zona erógena favorita, pues como lo explica Freud (1978)

El niño chupeteador busca por su cuerpo y escoge algún sector para mamárselo con fruición; después, por acostumbramiento, este pasa a ser el preferido. Cuando por casualidad tropieza con uno de los sectores predestinados (pezones, genitales), desde luego será este el predilecto. (p.166)

Además de la significación de una zona erógena, es pertinente saber a qué hace referencia la meta sexual. Respecto a ello, Freud (1978) expone que “la meta sexual de la pulsión infantil consiste en producir la satisfacción mediante la estimulación apropiada de la zona erógena que, de un modo u otro, se ha escogido” (p.167). Lo anterior tiene relación con el chupeteo que se ha venido mencionando como la primera exteriorización sexual en la infancia. Aunque inicia como una acción necesaria para sobrevivir -alimentarse-, luego se traduce en una práctica placentera que el niño o la niña ha descubierto. Por tanto, puede llevar a otras acciones como chuparse los dedos u otros objetos para sentir y repetir ese placer.

Después de concebir el chupeteo como la forma inicial en que los niños y niñas exteriorizan y descubren la sexualidad, hay otra parte del cuerpo que también se constituye en una zona erógena que demuestra la presencia de la sexualidad en la infancia, dicha zona es la *anal*. Esta puede entenderse de acuerdo con Freud (1978) como semejante al sector de los labios, ya que no solo tiene una alta predisposición a la excitación sexual, sino que “es apta por su posición para proporcionar un apuntalamiento de la sexualidad en otras funciones corporales” (p.168). En consecuencia, los tocamientos u otras acciones relacionadas con la zona anal en la infancia podrían significar una activación sexual encaminada al inicio de la vida sexual adulta. Sin embargo, nuestro interés principal es entender cómo en la infancia se presenta la sexualidad y no sus repercusiones posteriores.

Por tanto, citamos a Freud (1978) para dilucidar, teniendo en cuenta esta segunda zona erógena, que “los trastornos intestinales tan frecuentes en la infancia se ocupan de que no falten excitaciones intensas en esta zona” (p.168). De esta manera, explica Freud (1978) que cuando los niños y niñas se resisten a defecar dan cuenta de la estimulación de la zona anal y el placer que les produce esta acción, lo que también demostraría la presencia de la sexualidad en estos primeros

años de vida. En este sentido, la acumulación de las heces y luego su paso por el ano podría significar estímulos placenteros sexuales, por lo que según él es usual que los niños y niñas se opongan a ir al baño o usar la bacinilla cuando se les sugiere, justamente por la excitación que esta práctica les produce. Inclusive dicho autor afirma que al niño o a la niña “lo que le interesa, desde luego, no es ensuciar su cuna; sólo procura que no se le escape la ganancia colateral de placer que puede conseguir con la defecación” (p.169). Nuevamente una necesidad básica o proceso biológico indispensable para el bienestar del ser humano, como lo es en este caso eliminar la materia fecal, se convierte en una acción concatenada al placer sexual.

Luego de conocer estas dos exteriorizaciones sexuales, que surgen como efecto de suplir necesidades básicas del organismo, se pasa, siguiendo a Freud (1978), a la activación de las zonas erógenas genitales. Como se ha evidenciado previamente, cualquier parte del cuerpo podría convertirse en una zona erógena, pero los genitales siempre se considerarán partes predestinadas que se involucran en la vida sexual de los seres humanos. Si bien en la infancia los genitales no son la zona erógena preponderante, harán parte indispensable del desarrollo sexual en la vida futura. De acuerdo con Freud (1978) estas zonas genitales son el glande y el clítoris y están íntimamente relacionadas con la acción de orinar, de ahí que en los niños y las niñas se presenten algunas alteraciones con este proceso en sus primeros años de vida.

De este modo, la micción también puede proporcionarle a los niños y niñas excitaciones sexuales, así como el lavado de sus partes íntimas, ya que en las acciones de higiene personal se ejecutan frotamientos que pueden despertar a muy temprana edad la excitación genital. Ello podría llevar a que en años posteriores los niños y niñas quieran revivir esas sensaciones experimentadas en su primera infancia. Cabe mencionar, que la activación de los genitales, o sea su excitación, puede ocurrir por factores tanto internos como externos. De acuerdo con Freud (1978) los primeros tienen lugar al interior del organismo y los segundos se presentan en el contacto con otros, consigo mismos o incluso en actividades cotidianas. Ejemplo de estas: desplazarse en vehículos o la acción de mecer a los niños y niñas para hacerlos dormir, puesto que estos movimientos podrían generar sensaciones placenteras.

Ahora bien, en la teoría sobre la masturbación infantil, Freud (1978) indica que existen tres fases en el desarrollo de la misma, “la primera corresponde al período de lactancia, la segunda al breve florecimiento de la práctica sexual hacia el cuarto año de vida, y sólo la tercera responde al onanismo de la pubertad, el único que suele tenerse en cuenta” (p.171). Una vez más, evidenciamos

que la sexualidad tiene lugar desde que los niños y niñas son lactantes y que incluso la masturbación es una práctica que aparece desde los primeros años de vida y no en la adolescencia como suele creerse.

Después de la satisfacción que los niños y niñas descubren en la masturbación, se ancla al desarrollo de su sexualidad una curiosidad relacionada con las diferencias anatómicas entre el sexo masculino y femenino. Aquí, se despierta un deseo de saber en los niños y las niñas que los lleva a emprender investigaciones que les permita resolver sus dudas. Encontramos en esta nueva situación otro componente importante de estas teorías: *la pulsión de saber*. Al respecto dice Freud (1978) que “a la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar” (p.176). Movilizados por el deseo de saber los niños y niñas, no solo se preguntan, por ejemplo, “¿de dónde vienen los niños?” (Freud, 1978, p.177), sino que como se mencionó, aparece también la intriga por los órganos genitales de los demás.

Teniendo en cuenta lo anterior, comenta Freud (1978) que “el supuesto de que todos los seres humanos poseen idéntico genital (masculino) es la primera de las asombrosas teorías sexuales infantiles, grávidas de consecuencias” (p.177). Ello implica que los niños y niñas creen inicialmente que no existe una diferencia sexual anatómica, pero al observar distinciones corporales en su cotidianidad surgen enigmas que cuestionan sus primeras teorías. Lo anterior señala que desde tempranas edades los niños y niñas no solo se preguntan por temas asociados a la sexualidad, sino que incluso realizan sus propias hipótesis e inferencias, las cuales serán reafirmadas o cambiadas según sus experiencias y conocimientos posteriores.

Para concluir este apartado, consideramos necesaria una recapitulación sobre las que Freud (1978) llamaría “fases de desarrollo de la organización sexual” (p.179). La primera de ellas es la etapa oral que como se dijo antes, se presenta desde el nacimiento y tiene como zona erógena la boca. La segunda etapa es la anal que suele presentarse a partir de los dos años y tiene como zona erógena el ano. La tercera etapa es nombrada como fálica, se presenta a los tres años aproximadamente y tiene como zona erógena los genitales, con los que se efectúan prácticas onanistas. Cabe anotar entonces que el origen de la pulsión sexual, siguiendo la teoría freudiana, se deriva de las satisfacciones vividas inicialmente en procesos orgánicos (alimentación y eliminación intestinal y urinaria) y, a su vez, por la estimulación producida consciente o inconscientemente en algunas zonas consideradas erógenas en los primeros años de vida.

Lo planteado hasta aquí es clave entenderlo como adultos y sobre todo como maestras/os, pues el hecho de reconocer que la sexualidad está presente en la infancia y conocer teóricamente sus fases o las manifestaciones de la misma, permite comprender esas posibles exteriorizaciones de la sexualidad de los niños y niñas que en el ámbito educativo se suelen presentar. Lo anterior, posibilitará además tener una visión amplificada del desarrollo psicosexual infantil que permita a las/os maestras/os atender situaciones cotidianas sin prejuicios y tabúes.

Educación sexual

Este apartado lo desarrollamos en su gran mayoría teniendo en cuenta la carta de Freud *El esclarecimiento sexual del niño*. En este fragmento de su obra, inicia cuestionando las posibles razones por las que suele negarse a los niños y niñas el tema de la sexualidad o la resolución de sus inquietudes en torno a lo sexual. A pesar de que Freud (1979a) formula múltiples preguntas relacionadas con esta problemática resalta que

En efecto, se cree que la pulsión sexual falta en los niños, y sólo se instala en ellos en la pubertad, con la maduración de los órganos genésicos. He ahí un grosero error, de serias consecuencias tanto para el conocimiento como para la práctica. (p.116)

Incluso Freud (1979a) explica que, en el periodo anterior a la pubertad, es decir, en la infancia, ya los niños y niñas han hecho construcciones sobre la vida. Vale decir, han sentido y exteriorizado algunos sentimientos intangibles como el amor, la ternura y los celos, asimismo, han experimentado sensaciones placenteras en su cuerpo que también tienen que ver con el saber sobre la sexualidad. En esta puntualización devela no solo que los niños y niñas desde edades tempranas se aproximan a sensaciones de lo sexual, sino que incluso piensan sobre ella e inician investigaciones que les permiten intentar despejar sus dudas frente al tema. De hecho, dice este autor que el único diferencial que se encuentra entre la pubertad, y los niños y niñas es que no son aptos para la meta sexual universal que tiene que ver con la reproducción, pero que ello no es motivo para obstaculizar su anhelo de saber sobre la sexualidad.

Entonces, es ineludible no desconocer que los niños y niñas en sus primeros años de vida comienzan a demostrar curiosidad e inclinación por saber sobre la sexualidad, pues “el interés intelectual del niño por los enigmas de la vida genésica, su apetito de saber sexual se exterioriza en una época de la vida insospechablemente temprana” (Freud, 1979, p.117). En consecuencia, los niños y niñas se valen de preguntas que en ocasiones realizan a los adultos para intentar solucionar sus cuestionamientos. Sin embargo, cuando no se les da los esclarecimientos necesarios a sus

inquietudes, como lo expresa este autor, tienden a atormentarse de forma encubierta, en ocasiones dejan de confiar en el adulto sus interrogantes y se inclinan por ocultar su curiosidad sexual. Asimismo, pueden ejecutar acciones con su propio cuerpo o con el de otros para descubrir, conocer y así esclarecer sus inquietudes.

Ahora bien, surge en este punto una nueva problemática. Dice Freud (1979a) que en ocasiones cuando los adultos abordan la educación sexual lo hacen desde creencias o engaños que no resuelven de forma adecuada los cuestionamientos de los niños y niñas. Esto puede ser debido al escaso conocimiento de los adultos, lo que conlleva a explicaciones burdas y confusas para los niños y niñas que están requiriendo clarificar sus inquietudes. Asimismo, dicen Maneiro et al. (2013) que “a los mayores incomodan las preguntas de los niños, quienes nos enfrentan a los propios enigmas y a las propias teorías, ficciones que construimos para tolerar lo real” (p.544). Estas incomodidades frente a las preguntas que formulan los niños y niñas son quizás las que en gran parte han llevado a que el tema de la sexualidad infantil y la educación sexual no se aborde con los niños y niñas e incluso no se tenga en cuenta en algunos contextos educativos.

Igualmente, en el libro *Tres ensayos de teoría sexual*, el padre del psicoanálisis dice que “la conducta de los niños en la escuela, que plantea a los maestros bastantes enigmas, merece en general ser vinculada con la incipiente sexualidad de aquellos” (Freud, 1978, p.185). Lo anterior, demuestra que las prácticas y algunas acciones de los niños y niñas en los ámbitos educativos tienen de fondo la pulsión sexual. De hecho, Freud (1978) expresa que el trabajo intelectual que requiere atención y concentración tiene mucho que ver tanto con la pulsión sexual como con la pulsión de saber. Asimismo, afirma que los niños y niñas pueden lograr construcciones más apropiadas sobre este tema si tienen un acompañamiento por parte de las/os maestras/os u otros acudientes, que si no lo tuvieran. De este modo, dice que “no existe fundamento alguno para rehusar a los niños el esclarecimiento que pide su apetito de saber” (Freud, 1979, p.119).

En este punto resaltamos el papel de la educación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes con relación a la sexualidad. Lo anterior, debido a que muchas de las manifestaciones sexuales que exteriorizan los niños y niñas se presentan precisamente en las instituciones educativas, en tanto que es uno de los lugares donde pasan la mayoría de su tiempo y tienen encuentros con otros distintos a los de su entorno cercano. Ese encuentro con el otro supone un sin número de personas con las que los niños y niñas pueden interactuar y que le aportarán en la construcción de su subjetividad. Ante la pregunta entonces, si es conveniente que, a los niños y

niñas específicamente en la primera infancia, se les hable o se les resuelvan las dudas que poseen frente a lo sexual, la respuesta es que sí, puesto que

Lo importante es que los niños nunca den en pensar que se pretende ocultarles los hechos de la vida sexual más que cualesquiera otros todavía no accesibles a su entendimiento. Y para conseguir esto se requiere que lo sexual sea tratado desde el comienzo en un pie de igualdad con todas las otras cosas dignas de ser conocidas. (Freud,1979, p.120)

Así pues, de acuerdo con Freud (1979a), no existe ningún impedimento o razón por la cual los adultos o en este caso las/os mismas/os maestras/os, se nieguen a hablar o abordar el tema de la sexualidad en la escuela con sus estudiantes. Inclusive ejemplifica que los temas que suelen sonrojar a los adultos como el del acto sexual, puede ser presentado a los niños y niñas por analogías. Por ejemplo, menciona el mundo animal como un aliado para que los niños y niñas comprendan que algunas de las prácticas que vivencian los animales también son llevadas a cabo por los seres humanos. De esta manera, no se estaría privando al niño o la niña del saber, pero se pueden lograr transposiciones más acordes a sus edades, intereses y preguntas concretas.

Análogamente, Freud (1979a) plantea que la escuela es la institución por excelencia para abordar los cuestionamientos que tienen los niños y niñas a través de una mediación pedagógica acorde a las dudas exactas y edades de los niños y niñas. Por ello, es importante tener presente que si bien se debe llevar a cabo un acompañamiento intencionado con los y las estudiantes cuando surjan sus dudas, se debe responder de manera estricta a la pregunta que estos tienen. Ello, sin ahondar en otras cuestiones, pues quizá estas aun no sean de su interés o tal vez no están preparados para obtener ese otro tipo de información que no se ha requerido. Así, se propone que “el esclarecimiento sobre las relaciones específicamente humanas de la vida sexual y la indicación de su significado social debería darse al finalizar la escuela elemental (y antes del ingreso en la escuela media); vale decir, no después de los diez años” (Freud, 1979, p.121). Vemos entonces que la clarificación de estas cuestiones tiene que ver con la práctica educativa que se lleva a cabo con la primera infancia, pues dicho esclarecimiento se debe solventar en las primeras edades de los niños y niñas, claro está, de modo secuencial.

Al respecto, Maneiro et al. (2013) explican que la educación sexual, especialmente en la infancia, no debe abordarse únicamente proporcionando información científica sobre lo sexual, ni reproduciendo las creencias socialmente construidas. Según estas autoras, lo educable de la sexualidad en los niños y niñas debería propiciarse a través de espacios en los que lo sexual se

pueda expresar de múltiples maneras, es decir, “donde la sexualidad en el sentido de Eros aliente la creación de lazo social y de producción de cultura; sexualidad que encuentre condiciones de posibilidad para la instalación de diques psíquicos que enmarquen el empuje pulsional sin cauce psíquico” (p.551).

Cabe anotar de acuerdo con Freud (1978) que los diques psíquicos son asco, vergüenza y moral. Y son estos los que posibilitan en gran medida que la pulsión sexual se disponga al servicio del bien común. En este sentido, “en el niño civilizado se tiene la impresión de que el establecimiento de esos diques es obra de la educación, y sin duda alguna ella contribuye en mucho” (p.161). Del mismo modo, la educación debe promover la sublimación de la pulsión sexual generando espacios deportivos, artísticos, entre otros, para que estos empujes se dispongan al servicio de la misma sociedad. Sobre la sublimación es pertinente mencionar, siguiendo a Freud (1979a), que es un proceso mediante el cual una parte de la fuerza pulsional se direcciona hacia otras metas distintas a la sexual. De esta manera, tanto la sublimación como la edificación de los diques en los procesos educativos tiene gran influencia en las y los estudiantes, puesto que ambos favorecen el ingreso a la vida social.

Lo anteriormente expuesto nos permite concluir que la educación de los niños y las niñas está íntimamente relacionada con la sexualidad y que esta no se puede desligar de los procesos educativos que diariamente se vivencian al interior de las instituciones escolares. A su vez, es una invitación a reconocer que la sexualidad está presente en los niños y niñas, pues “si uno no atribuye a los niños actividad sexual alguna, tampoco se tomará el trabajo de observarla” (Freud, 1979, p.187). También que el apetito de saber sexual de los niños y niñas debería ser el motor para que las/os maestras/os piensen en la educación sexual de la primera infancia.

Ruta de viaje

La ruta que direccionó nuestro viaje investigativo tuvo como base el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico y las entrevistas como método de generación de información. Para iniciar la descripción del camino que demarcó el diseño metodológico nos aproximamos a Denzin et al. (2017) quienes plantean que la investigación cualitativa puede entenderse como un campo, en el cual tienen injerencia múltiples disciplinas. De ahí que su comprensión sea diversa dependiendo de la postura desde la que se pretenda definir, por lo que no atiende a una sola teoría.

También, consideramos pertinente resaltar, de acuerdo con estos autores, que existen tres términos interrelacionados que determinan el curso a seguir de toda investigación cualitativa, estos

son la ontología, la epistemología y la metodología. Bajo estos tres términos se halla la perspectiva que tendrá en cuenta el investigador en su trabajo; estos términos demarcarán, entonces, cómo se concibe el ser humano y sus realidades (ontología), cómo se construye el conocimiento (epistemología) y cuál es la mejor forma para construir o acercarse a ese conocimiento (metodología). Dicho de otro modo, los mismos autores explicitan que el conjunto de ideas que se despliegan de la ontología, la epistemología y la metodología del investigador definen el paradigma.

Aunado a lo anterior, para Denzin et al. (2017) la investigación cualitativa integra un grupo de métodos que permiten interpretar el mundo, con lo cual podemos generar algunas representaciones de las realidades del contexto y transformarlas paulatinamente. Con estos métodos, se intenta otorgar sentido a sucesos o fenómenos del medio desde la óptica de las personas que están inmersas en ellos. En este caso, en los encuentros que tuvimos con las maestras develamos la relación que algunas de ellas tejen entre su formación y sus prácticas educativas relativas a la sexualidad de los niños y niñas con quienes trabajan.

De este modo, entendemos que cada método visibiliza el mundo de una forma distinta y permite aproximarse de una manera particular a la comprensión del objeto de estudio. En consecuencia, siguiendo a Denzin et al. (2017), no existen representaciones objetivas para entender las realidades, lo que quiere decir de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) que “las interpretaciones científicas no pueden tener el carácter de verdades absolutas, sino vigentes, al menos en el momento en que se explicitan y para las características de la investigación desarrollada” (p.144). En este orden de ideas, las conversaciones entabladas con las maestras permitieron dilucidar la multiplicidad de posturas sobre nuestro tema de interés, lo que denota la existencia de diversas realidades, cada una de ellas igualmente valiosas para la investigación.

Asimismo, concordamos con Álvarez-Gayou (2003) cuando plantea que “la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p.41). Para ello, es necesario usar marcos referenciales, los cuales permiten interpretar los fenómenos desde diversas perspectivas. Por ejemplo, Schwandt (1998) citado por Álvarez-Gayou (2003) considera que los marcos se dividen en constructivistas e interpretativos, y estos últimos, tienen la intención de comprender los acontecimientos o fenómenos que emergen en la sociedad. Así, en los marcos interpretativos encontramos la hermenéutica, que es el enfoque que guio nuestra investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, hacemos una breve descripción de cómo entendemos nuestro enfoque. La hermenéutica tiene sus orígenes como una disciplina que antiguamente interpretaba los textos, especialmente, los textos bíblicos. A partir de la comprensión de estas lecturas se pasó a la interpretación de contextos, fenómenos y situaciones de la vida cotidiana, lo que originó la posibilidad de interpretar realidades y comprender las experiencias humanas; es decir, leer el mundo como un texto. En nuestro caso, significó la aproximación a las palabras de las maestras para conocer su formación y su práctica educativa en relación con la sexualidad de los niños y niñas.

Así pues, en palabras de Álvarez-Gayou (2003) “la hermenéutica se define como la teoría y la práctica de la interpretación” (p.80), interpretación que logramos a partir de las entrevistas al escuchar los relatos de las maestras. Aparte, la hermenéutica nos permitió acercarnos a realidades específicas de las maestras, ya que describieron desde su perspectiva lo que han vivido y los significados de sus experiencias. En consecuencia, asumimos la responsabilidad de salvaguardar los sentidos que las maestras compartieron por medio del diálogo, con el fin de respetar sus sentires y posturas. De este modo, el ser humano, desde este marco se convierte en un relato, y como investigadoras eso que escuchamos en el diálogo con el otro lo convertimos en un texto, texto susceptible de ser analizado e interpretado.

Por otro lado, el método de generación de información, como se mencionó, fue la entrevista, la cual nos permitió convertir lo manifestado por las maestras en textos para analizar. La entrevista, con base en la lectura de Álvarez-Gayou (2003), se puede concebir como una conversación que permite comprender un tema o fenómeno de interés, a su vez “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p.109). Este método también posee una configuración específica, lo que quiere decir que se preparan ciertas preguntas para acompañar el momento del diálogo. Particularmente, las entrevistas las planificamos con antelación según los objetivos trazados, por tanto, de forma preliminar formulamos ocho preguntas que movilizaron cada una de las conversaciones, sin embargo, en el transcurso de estas emergieron preguntas adicionales.

Debemos precisar que existen varios tipos de entrevistas, no obstante, por el enfoque de nuestro trabajo elegimos la entrevista semiestructurada que, según Álvarez-Gayou (2003), admite cambios en el orden o formulación de las preguntas una vez se está en el diálogo con los participantes. Cómo se mencionó, aunque con anterioridad se formulan preguntas y se prepara una

guía para el desarrollo del encuentro, este tipo de entrevista da cabida a lo imprevisible, lo que escapa a toda posibilidad de una completa planeación del encuentro con los otros. Al respecto, afirman que en este encuentro el investigador también tiene en cuenta los gestos, posturas y movimientos que acompañan las intervenciones de los participantes.

Luego de la generación de información, realizamos el análisis de la misma por medio de la lectura analítica que propone Pérez (1998) a través de tres tiempos: la lectura intratextual, intertextual y extratextual. Estos tiempos nos ofrecieron tres formas distintas de acercarnos a los textos en momentos específicos para lograr la interpretación y comprensión de estos de una manera relativamente fiel a los sentidos y experiencias de las maestras. Ahora bien, entendemos la lectura intratextual, considerando a Pérez (1998), como una manera de leer cualquier tipo de texto sin ir más allá de lo que este ofrece, es decir, que la intención en este tiempo inicial de lectura es que sea literal, lo que invitó a ceñirnos al contenido mismo del texto en su sentido propio, sin buscar otros referentes para su comprensión. Él explica que es imperativo tratar de impedir que frente a esta lectura surjan suposiciones, representaciones o se consideren saberes previos, puesto que ello limitaría la comprensión de aquello que explícitamente se presenta en el texto. Así pues, este tiempo inicial representó una aproximación a las entrevistas, desde una lectura lo más genuina posible, mediante la que extrajimos, procurando no alterar, los sentidos de las entrevistadas.

Por su parte, la lectura intertextual sugiere una relación entre textos, es decir, que varios textos, sean del mismo o diferentes autores, se pongan en diálogo. De acuerdo con Pérez (1998) la lectura intertextual atiende a un tiempo posterior de la lectura intratextual, a partir del que la información contenida en el texto leído inicia una relación dialógica con otro texto. Cada análisis de cada entrevista fue el insumo para poner en diálogo y relacionar las experiencias de las maestras, con lo cual emergieron las categorías. Finalmente, el tercer tiempo es la lectura extratextual. Esta tiene el objetivo de analizar las lecturas realizadas en los tiempos anteriores y relacionarlas con algunos marcos teóricos que apoyan el posterior análisis de las experiencias relatadas por las maestras en las entrevistas. Es importante anotar que, para llevar a cabo la lectura analítica en los tres tiempos comentados, en un primer momento condensamos la información por medio de una matriz en Excel, en la cual clasificamos por categorías y subcategorías los fragmentos más significativos de cada entrevista. En un segundo momento, relacionamos dichos fragmentos entre sí con el objetivo de poner en conversación aquellos que eran semejantes, a la vez que generábamos algunos análisis en torno a las subcategorías iniciales. Para culminar, interrelacionamos esta

clasificación de fragmentos con diferentes autores que acompañaron las reflexiones derivadas del análisis.

Participantes y consideraciones éticas

Las maestras que compartieron sus experiencias fueron invitadas teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección. El primero de ellos era que fueran maestras/os, específicamente egresada/os de licenciaturas afines en educación infantil. El segundo criterio era que se encontraran laborando con niños y niñas en primera infancia. Y el tercero, que las/os maestras/os tuvieran al menos un año de experiencia profesional en trabajo con primera infancia.

Las entrevistas tuvieron lugar con seis maestras, a las cuales les compartimos previamente el consentimiento informado. Considerando los planteamientos de Álvarez-Gayou (2003) este consentimiento lo construimos describiendo la intencionalidad de la investigación, también precisamos la forma en la que se generaría la información, es decir, el diseño metodológico con el estimado de la duración de los encuentros para las entrevistas; además especificamos los posibles riesgos o beneficios que podrían emerger de la participación. Asimismo, consideramos importante resaltar que “el consentimiento informado implica que la persona decide participar voluntariamente, sabiendo que tiene el derecho de retirarse en el momento en que lo desee” (Álvarez-Gayou, 2003, p.210). Esto se les hizo saber con antelación a las participantes para que tuvieran conocimiento de que se respetaría dicha decisión.

Análogamente, en nuestras consideraciones éticas tuvimos en cuenta, como lo plantea Álvarez-Gayou (2003) la confidencialidad de las identidades de los participantes. A lo largo del análisis y hallazgos, usamos seudónimos, para no revelar los nombres de las maestras, ni los de las instituciones donde se formaron, ni en las que actualmente laboran, con el fin de salvaguardar su información personal. Aparte, resaltamos que se tuvieron en cuenta las medidas de bioseguridad de acuerdo con la situación de emergencia sanitaria que se vivía por la pandemia del covid-19, lo cual significó que en los encuentros presenciales se asumieron los protocolos establecidos por el Ministerio de salud y protección social de Colombia. Finalmente, subrayamos que la información suministrada por las participantes es de uso exclusivo para la presente investigación y no se habilita para otros fines que no sean académicos, anotación que fue compartida a las maestras entrevistadas.

Hallazgos en la travesía

En el presente apartado daremos a conocer el análisis que realizamos de las seis entrevistas a maestras. En dicho proceso efectuamos una triangulación con diversos autores que apoyaron las

reflexiones, cabe destacar que en este desarrollo se retomaron autores previamente citados en el marco teórico, lo que muestra la pertinencia de sus aportes a lo largo de la investigación. Estos análisis se condensaron en tres categorías a saber: pensamientos de maestras sobre su formación y concepción de la sexualidad infantil; reflexiones de las maestras sobre la sexualidad infantil en su práctica educativa, y teoría vs práctica. A su vez, en cada una de ellas se despliegan varias subcategorías que recogen los tejidos hilados por las maestras.

Pensamientos de maestras sobre su formación y concepción de la sexualidad infantil

En esta primera categoría se aborda lo que piensan algunas maestras sobre su formación en torno a la sexualidad infantil, cuáles han sido sus trayectorias y qué percepciones han construido sobre la sexualidad de los niños y niñas. Para realizar este recorrido consolidamos cinco subcategorías, que enmarcan las aproximaciones compartidas por las maestras.

Caminos limitantes

En la presente subcategoría comentamos desde las voces y experiencias de las maestras entrevistadas, los limitantes frente a la formación profesional en sexualidad infantil. Inicialmente, encontramos que este tema no se contempló ampliamente en el pregrado de la mayoría de las maestras. En concordancia con ello, la M1 expresó “hubo grandes baches en ese tiempo sobre la formación, había cosas muy específicas como la equidad de género, igualdad en los niños y las niñas y este tema de la sexualidad infantil que siento que se pudo abarcar aún más” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Adicionalmente, esta misma maestra hizo referencia a las leyes, como un componente que hizo parte de su formación profesional y señala que este saber legislativo fue sobresaliente frente a otras perspectivas al pensar la sexualidad infantil. Lo anterior, devela que en algunas universidades la formación de maestras/os en torno a la sexualidad infantil, posee un enfoque prevalente en la perspectiva jurídica, de derechos y equidad de género, desdibujándose la posibilidad de aproximarse a otras miradas, por ejemplo, las que reconocen que los niños y niñas son seres sexuados y también son habitados por el placer.

Paralelamente, la M2 subrayó dos aspectos importantes. Primero que algunos cursos relacionados con la sexualidad infantil estuvieron orientados por profesionales en el área de la salud como son los médicos, lo que demuestra una tendencia de este campo al pensar la sexualidad de los niños y niñas, lo que incluso comprobamos en el estado del arte. Y segundo, hace referencia a que los cursos acerca de sexualidad infantil eran opcionales, lo cual nos lleva a pensar que formar a las/os maestras/os en sexualidad infantil no parece ser una prioridad en el pregrado, sino que

queda a elección personal si se desea ampliar los conocimientos respecto a dicho tema. Además, nos cuestiona, al ser materias electivas ¿qué sucede con las/os maestras/os que no eligieron acercarse a esta formación?

Teniendo en cuenta los discursos de algunas entrevistadas, podríamos afirmar que la falta de formación no solo se advierte en un vacío de las universidades, sino que puede trasladarse al ámbito personal, ya que la formación en sexualidad infantil puede no ser de interés en la cualificación individual. De esta forma, evidenciamos limitantes tanto en la oferta universitaria, como en el interés de algunas/os maestras/os. Como lo enunció la M1 “en parte siento que fueron muy en el aire, entonces realmente no los consideré importantes en ese instante del pregrado” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021).

En este sentido, algunas maestras concuerdan en que hubiese sido importante haberse aproximado a conocimientos sobre la sexualidad infantil en sus pregrados. Al parecer, en las experiencias relatadas demuestran nostalgia y añoranza porque dicha formación hubiese tenido lugar en el momento de su formación profesional, puesto que supone un reto abordar la sexualidad con los niños y niñas en su práctica educativa. De manera semejante, Frigerio (2010) advierte que “escuchando a los educadores en ejercicio se oye la denuncia de que los saberes que se ofrecen en la formación docente parecen no conformar ni alcanzar, dicen que “no saben como” sostener una cotidianeidad conmovida por necesidades básicas insatisfechas y reconfiguraciones identitarias desconcertantes” (p.23).

Sin embargo, quienes tuvieron la posibilidad de formarse en sexualidad infantil consideran que el pregrado debió tener un énfasis en el análisis de casos asociados con las manifestaciones sexuales de los niños y niñas; y de igual modo, que la información o conocimientos brindados fueran contextualizados y pensados en espacios reales. En este sentido, la M2 resaltó la importancia de que las/os docentes en los pregrados compartan sus experiencias, ya que estas pueden servir como ejemplo para la posterior práctica educativa de las/os maestras/os en formación. Al parecer existe una limitación en la formación de pregrado, en el sentido, que no se relaciona con la práctica educativa, ya que se inclina más a la teoría y no se comparten casos o experiencias prácticas. De este modo, la M3 afirmó

Siento que en los pregrados o por lo menos en la universidad donde yo estuve se basaron más como en llenarte de información, pero una información a nivel general, no era como tan desglosada, porque si hubiera sido desglosada o te ponen como casos, como pruebas,

como *ay mira pasa esto, esto, esto y esto* hubiera sido genial, porque ahí se derribarían un montón de tabúes que uno tiene. (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021)

Siguiendo esta línea, para varias maestras el conocimiento es el que posibilita relativizar los prejuicios, derribar mitos, tabúes y deconstruir imaginarios sobre la sexualidad de los niños y niñas, los cuales se van edificando en la cultura. De este modo, apelan a la formación como un saber habilitador. Al respecto, la M3 dijo “si tú no tienes el conocimiento sobre eso ¿cómo vas a tumbar ese montón de tabúes que hay?” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021). Frigerio (2010) plantea que “los prejuicios son “supuestos saberes” que se han naturalizado, instrumentales, escapan y sortean muy a menudo exitosamente cualquier crítica” (p.7). Reconocer que el saber de la sexualidad infantil es un saber incierto, no cerrado, ni acabado y que justamente está atravesado por diversos prejuicios requiere, a propósito de la formación y la práctica, la insistencia en cuidar una posición crítica y reflexiva.

En concordancia con lo anterior, la M6 refirió otro punto álgido para pensar acerca de la formación de maestras/os en sexualidad infantil. Relató que en el pregrado se centraron en desarrollar habilidades investigativas, y no en otras áreas que hacen parte del quehacer pedagógico, como en este caso el tema de la sexualidad infantil. En sus palabras “estábamos muy lado del saber pedagógico, de la investigación, de muchos asuntos, pero dejando muy, muy de lado un asunto fundamental de la relación pedagógica, y son las interacciones pedagógicas” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). A este respecto, diríamos que, en el relacionamiento con los otros, especialmente en los ámbitos educativos, se juegan otras transmisiones no necesariamente del orden académico. Por lo que consideramos, que en las universidades ha habido un descuido en torno a las reflexiones sobre lo que acontece en el vínculo entre maestra/os y estudiantes.

En conclusión, evidenciamos que la mayoría de las maestras señalaron que en su formación de pregrado no tuvieron aproximaciones directas hacia el tema de la sexualidad infantil, sino que fueron tangenciales. Ello ha limitado la educación de la sexualidad de los niños y niñas por su vacío formativo, así la escasa formación tiene incidencia en la práctica educativa de las/os maestras/os. La M5 explicó que en su formación profesional relativa a la sexualidad infantil “no le afianzaban a uno tanto eso para uno trabajarlo con los niños si no que era como un conocimiento muy vago” (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021). A lo largo de las experiencias relatadas por las maestras, reiteraron la importancia de que en los pregrados habiliten espacios para abordar

y pensar la sexualidad infantil, lo cual nos hace pensar nuevamente en los planteamientos de Frigerio (2010)

Educar es estar interesado por formar parte de tramas complejas, relaciones con el mundo y con los saberes acerca de él (los ya disponibles y los a hallar), con otros sujetos, es llevar adelante un trabajo y tener conciencia de que no se trata de cualquier trabajo, que algo se juega para el otro, para la sociedad posible y para el mundo deseable. (p.14)

Caminos alternos que transitan las maestras

En esta subcategoría encontramos que la falta de formación en el pregrado sobre sexualidad infantil ha hecho que las maestras deban remitirse a otros escenarios de estudio durante su ejercicio docente para ahondar en el tema. Por ejemplo, la M1 dijo “yo como profesional si me he capacitado por mis propios medios, tengo diplomados, tengo estudios y de todas maneras en el transcurso de esta labor, así no le hayan enseñado en la universidad, se tiene que ir empapando y tiene que ir enriqueciendo su profesión” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Aunado a esto, ella misma señaló “¿cuántos diplomados o cuántas capacitaciones o formaciones hablan de sexualidad infantil?, realmente son muy pocas, el tema está muy olvidado” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Entonces, es usual que en las ofertas formativas se ofrezcan otras temáticas y que sean limitadas las referidas a la sexualidad infantil, lo que hace un llamado a que se amplifiquen este tipo de propuestas académicas. Lo anterior, además, nos lleva a pensar que en la actualidad sigue existiendo un olvido de la sexualidad infantil, lo cual nos parece preocupante, ya que evidenciamos en el discurso de las maestras entrevistadas que en las instituciones de formación ha sido sistemático que este tema se deje de lado. De hecho, solo gracias a Freud fue posible opacar el olvido instalado sobre la sexualidad infantil, puesto que con sus estudios exaltó que la sexualidad también hace parte de la vida de los niños y niñas.

A pesar de lo anterior, la M5 subrayó que en la actualidad el tema de la sexualidad infantil ha tenido más acogida y apertura en los espacios que se ofertan para la formación continua, a diferencia de años anteriores, ya que al tener más años de experiencia ha podido evidenciar mayores transformaciones. Cabe anotar, de acuerdo con varias maestras, que también se han resignificado las formas de concebir la educación de la sexualidad de los niños y niñas, pues, aunque permanezcan perspectivas asociadas a la prevención y cuidado, se empieza a notar un esfuerzo por comprender la sexualidad infantil más allá de una mirada de salud y protección.

Por otro lado, la M1 afirmó que existe la necesidad de esta formación desde los lugares de trabajo, es decir, que en el ámbito laboral deberían aportar a la cualificación de maestras/os. De ahí que la necesidad de formación en este tema a veces surge en la trayectoria profesional, pues está ligada a las experiencias que vivencian en la práctica educativa junto a los niños y niñas. La M2 expresó “el vínculo que se va formando en la experiencia y en el contacto que se tiene con ellos, eso es lo que nos lleva a investigar más, a buscar más ayuda de otros autores, o de pronto la necesidad es la que lleva a que busquemos” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). Nos llama la atención que la maestra busca continuar su formación a partir de la necesidad experimentada en la práctica educativa, donde observa manifestaciones sexuales en los niños y niñas, asunto que fue reiterativo en el discurso de las demás entrevistadas.

Considerando lo anterior, la mayoría de las maestras hicieron énfasis en la importancia de formarse frente a la sexualidad infantil, sea por cuenta propia o con el apoyo de su lugar de trabajo. Por ende, las maestras le sumaron importancia al conocimiento como una alternativa para acompañar su práctica educativa, apelando así a la formación continua. La M5 compartió “uno no se queda con lo que recibió en la universidad, sino que he asistido a talleres, charlas, los congresos de educación en Buen Comienzo, en fin, en donde nos afianzan todo ese proceso de la sexualidad de los niños y uno obviamente los va aplicando” (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021). Así, mencionaron que el deseo es el que las moviliza a buscar formación para construir sus saberes frente al encuentro con lo sexual de los niños y niñas. En torno a esta dimensión de lo sexual, así como en otras, consideramos que tiende a aspirarse al pleno dominio, sin embargo, no hay saber que colme en el terreno de lo humano, y menos en lo sexual, ya que los saberes sobre la sexualidad suelen alojarse en el inconsciente y precisamente tienen significantes diferentes para cada sujeto según sus vivencias; también no existe un saber definitivo porque es una relación que se teje desde el campo del lenguaje. En consonancia con Frigerio (2010) “todo saber intenta venir a decir algo sobre aquello que como saber se nos escapará permanentemente: el saber sobre el origen, el saber sobre la sexuación, el saber sobre la muerte” (p.5).

De otro modo, una consecuencia evidente en los relatos de las maestras es que, al no poseer formación en sexualidad infantil, emerge el escándalo como una forma de responder a las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Por ende, la formación continua se convierte en una alternativa para despejar posiciones morales que llevan a censurar, negar e incluso ignorar dichas manifestaciones de lo sexual. De esta manera, la formación contribuye a relativizar los prejuicios

que rechazan lo sexual de los niños y niñas. Así, la M3 comentó “antes de ser docente, yo veía eso [manifestaciones sexuales] y yo me escandalizaba, pero ya como que me he encaminado mucho. Ahí es donde cobra relevancia lo de aprender, lo de autocapacitarse” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021).

Finalmente, nos llama la atención que algunas maestras señalen que la formación continua está vinculada al deseo, es decir, al interés individual para seguir aprendiendo. Según ellas en ese propósito recae la diferencia entre las/os que deciden continuar formándose para actualizarse y generar un cambio en su práctica educativa y aquellas/os que no. Concatenado a lo anterior, destacamos el siguiente fragmento

De mi trayectoria, yo pienso que de todas formas es el interés que preste uno, porque también tengo compañeras de mi edad, que salimos de la universidad y aún son más arraigados como a eso *que a los niños tampoco se les puede estar diciendo que este es el pene que esta es la vagina*; entonces, yo pienso que me ha servido en esa parte, en que yo si he querido seguir evolucionando a la par y sobre todo con estos temas de sexualidad con los niños y las niñas y que no me he quedado en *ay no que eso no, eso no se muestra, eso no se toca, eso no lo puedes mirar*. (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021)

Teniendo en cuenta lo anterior, varias maestras mencionaron que el interés es un aspecto fundamental en la formación de las/os maestras/os y que depende de este el hecho que cada persona profundice en determinado tópico. Diríamos así que el deseo de saber aparece como una posición frente a lo no sabido y que dicho deseo logra anteponerse a los prejuicios que se apuntalan en los saberes previos que poseen algunas maestras para responder a las manifestaciones de los niños y niñas. Reflexionamos entonces que, al hablar de sexualidad infantil, es ineludible pensar en lo compacto de los prejuicios y las dificultades que en ocasiones se presentan para disolver los mismos, pero desde el deseo de saber se pueden asumir posiciones relativas al reconocimiento de la sexualidad en los niños y niñas donde los prejuicios poco a poco disminuyan. En este sentido, Frigerio (2010) esclarece “que son las búsquedas las que ofrecen el telón de fondo a lo propiamente humano: el deseo de saber y sus derivas y derivadas” (p.3). Respecto a ello, las maestras consideraron que la sexualidad infantil pudiera ser un tema que no llame la atención en el momento de la formación profesional, sin embargo, luego podría cobrar interés como ocurrió en sus experiencias, ya que “los cursos también le hablan a cada persona dependiendo de los intereses que

tenga puestos” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Incluso, manifestaron que dicho tema es indispensable para las/os maestras/os que trabajan con niños y niñas en primera infancia.

Construir a partir de las experiencias

A lo largo de esta subcategoría se refleja la experiencia como otro medio de formación, que también propicia saberes significativos sobre la sexualidad infantil. Hallamos que la mayoría de las maestras concuerdan que en el trabajo con los niños y niñas se obtienen aprendizajes para su posterior práctica educativa, lo que indica que dicho relacionamiento donde se ponen en escena las palabras, los gestos, las interacciones y demás encuentros cotidianos son un puente para su formación. En este sentido, la M6 relató que la praxis educativa permea la formación, ya que a partir de la práctica se edifican saberes y se alcanzan comprensiones que previamente quizá no se consideraron. Al respecto, analizamos que en ocasiones se desprestigia la experiencia como un camino para alcanzar ciertos conocimientos; por el contrario, las maestras develan que esta posibilita una formación que difícilmente se logrará solo en un entorno académico.

Para ejemplificar lo anterior, una maestra narró una vivencia relativa a una manifestación sexual de los niños y niñas con quienes trabajaba: “yo no tenía experiencia, entonces la expresión hacia los niños fue como que estaban haciendo lo peor, estaban haciendo algo malo: *niños ustedes por qué*” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Encontramos que, de haber tenido experiencia, la maestra pudo haber reaccionado de una forma distinta frente al suceso. Esto nos lleva a pensar que la formación no solo se remite a aprendizajes conceptuales o saberes concretos de la academia, sino que también puede ser vivencias cotidianas mientras estas se conviertan en objeto de reflexión. En este punto, retomamos a Runge (2006) quien trae a colación la tipología del maestro como artesano, explicando que “la actividad docente es entendida acá como una actividad artesanal, que no depende tanto de unos saberes disciplinarios y científicos, sino de un bagaje y una experiencia acumulados” (p.64).

La experiencia adquiere entonces el carácter de formación cuando es mediada por un pensamiento crítico y reflexivo, que invita a las/os maestras/os a cuestionar sus acciones cuando se topan con la sexualidad de los niños y niñas. Análogamente, las maestras coincidieron que en la cotidianidad de su trabajo han podido cambiar sus pensamientos respecto a la sexualidad infantil. Esto porque en su práctica educativa, mediante las interacciones con los niños y niñas, han logrado reflexionar y adquirir aprendizajes en torno a este tema que no obtuvieron en su formación

profesional. Lo que nos señala que, en la cotidianidad de su praxis, las/os maestras/os también se están formando, pues como lo explicitó la M6 “efectivamente uno se va haciendo también en la práctica” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). De este modo, existe un saber que se construye en la experiencia y que solo es susceptible de hallarse en el encuentro con los niños y niñas. Las maestras entrevistadas sustentaron que en el encuentro con el otro se teje una relación con el saber y el no saber, es decir, no se apalancan en lo sabido y no se paralizan por no saberlo todo, sino que construyen a partir de la falta, “porque la experiencia tiene que ver, también, con el no-saber, con el límite de lo que ya sabemos, con el límite de nuestro saber, con la finitud de lo que sabemos” (Larrosa, 2009, p.42).

Además de los aprendizajes que construyen en la interacción con los niños y niñas, varias maestras validaron que también es posible formarse a partir de las experiencias de sus colegas. De esta forma, la socialización e intercambio de vivencias entre los mismas/os maestras/os, en la práctica educativa, contribuye a su enriquecimiento formativo, ya que a partir de lo que le sucede al otro, se aprende y conjuntamente se pueden construir estrategias de acompañamiento. Como ejemplo, la M3 explicó “los otros profes nos decían *¡ay mirá! me pasó esto con tal*, entonces eso se presta como para escuchar a los otros y ya no es un tema de escándalo, sino que es un tema de acompañar, y a raíz de eso se crea un plan de trabajo para ayudar” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021).

Para cerrar, encontramos que las reflexiones que se desencadenan a partir de las experiencias laborales pueden tener incidencia en la formación de las/os maestras/os respecto a la sexualidad infantil. Para ilustrar, una de las maestras en su trabajo como doula, hizo alusión a que gracias a esta experiencia comprendió que la sexualidad va más allá de lo físico y genital. Así, la M6 señaló “yo trabajo con la población recién nacida y es importante ampliar la mirada, es que pensamos que la sexualidad es solamente desnudez y acto coital y sabemos que no” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). En este sentido, quisiéramos poner en conversación lo que comentó la maestra con la siguiente apreciación de López (1999)

Es necesario admitir por lo tanto algo sexual que no es genital, algo que no se somete al fin procreativo, y que como tendencias están desde el principio en el interior del sujeto y que antes de que el hombre esté por su desarrollo sexual, en capacidad de procrear, actúan independientemente unas de las otras, dirigiéndose, hacia el cuerpo propio, haciéndose autoerótica, o hacia objetos exteriores, en busca de placer. (p.12)

Ambas ideas nos remiten a las concepciones que tradicionalmente se han perpetuado en la sociedad, debido a que instituciones religiosas se han encargado de señalar que el fin de la sexualidad es reproducirse, lo que conlleva a conservar la especie humana. Este pensamiento desvincula la idea de placer de la sexualidad y no reconoce la búsqueda de satisfacción desde múltiples expresiones. Como consecuencia de estas representaciones se ha afincado hasta nuestros días el imaginario de que la sexualidad no hace parte de la vida de los niños y niñas, inclusive desde su nacimiento. En palabras de López (1999) “la sexualidad será reconocida solamente asociada a la procreación como una responsabilidad planteada al ciudadano por la Iglesia y el Estado. Del deseo y de su satisfacción no es posible hablar” (p.6).

El pregrado una senda de aprendizaje

En el transcurso de los diálogos con las maestras encontramos que, a pesar de la falta de formación en sexualidad infantil, algunas, dependiendo de la universidad donde se formaron en su pregrado, tuvieron ciertas aproximaciones al tema. En relación con los aprendizajes varias maestras aseveraron que la prevención de abusos sexuales fue uno de los tópicos abordados. Hallamos interesante el privilegio que se sigue otorgando a este énfasis, puesto que parece indicar una concepción del niño o niña como ser asexual; por lo tanto, es solo a partir de los presuntos abusos sexuales que se pensará y dará lugar a la sexualidad infantil. Otras maestras destacaron que recibieron formación en sexualidad con un enfoque psicoanalítico e inclusive nombran algunos cursos a los que pudieron asistir. En este sentido, una maestra indicó a Freud como uno de los representantes significativos en este tópico, y trajo a colación las fases por las cuales puede atravesar un sujeto en su infancia, mencionó que aprendió acerca de “la fase oral, la fase anal, lo de la exploración del cuerpo desde Freud, también la exploración que ellos [niños y niñas] tienen con el otro” (Maestra 4, comunicación personal, 03 octubre de 2021).

En este orden de ideas, algunas maestras señalaron que tener conocimientos en sexualidad infantil les ha permitido resignificar su concepción sobre la misma, y ello les ha servido de orientación para acompañar a los niños y niñas en su práctica educativa. Al respecto la M4 señaló “siempre pienso que ha sido un apoyo muy grande tener esa experiencia de acercamiento a temas de la sexualidad infantil porque le permite a uno como explorar otras actividades que lleven al niño a comprender que es un momento natural en su etapa” (Maestra 4, comunicación personal, 03 octubre de 2021). Igualmente, subrayó que dicho proceso formativo fue una gran contribución para su rol como docente, puesto que se apropió de saberes que han aportado a su profesionalización.

De hecho, la M6 narró “yo pienso que es un tema de alta necesidad para todos quienes acompañamos las primeras infancias” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). En este sentido, al hacer colectivo este saber, se apunta a que la sociedad reconozca la existencia de la sexualidad infantil.

Siguiendo esta línea, retomamos una experiencia de la M5 frente a su formación profesional. Ella refirió que los conocimientos a los que logró acercarse en el pregrado han representado una base conceptual que fortalece su práctica educativa, y que han sido de ayuda para orientar a los niños y niñas en su sexualidad. De este modo, aclaró que las aproximaciones a este tema las pudo extraer de diversas asignaturas que cursó no exclusivamente relacionadas con la sexualidad infantil. Así, develó que la sexualidad infantil se podría consolidar como un saber interdisciplinario, es decir, que este haga parte de los diferentes cursos que se ofertan. Si bien, la maestra recibió fundamentos generales de la sexualidad infantil, manifiesto que no fue un tema esencial ni abordado a profundidad en su pregrado. Igualmente, la M6 relató

El abordaje no era desde la perspectiva del acompañamiento [...] sino simplemente: *comprenda esto, es un tema importante a tenerse en cuenta*, pero a la hora de pensarnos el acompañamiento de nosotros como adultos en ese encuentro, en ese reconocimiento, en esa construcción de la sexualidad, pues por lo menos a mí no me llegaron los cursos como con esas herramientas. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

Evidentemente, algunas maestras sí recibieron cursos en su pregrado relacionados con la sexualidad infantil, pero más que un enfoque hacia los niños y niñas, se acercaban en general al desarrollo de la sexualidad de los seres humanos. Respecto a estos cursos, resaltaron que fueron aprendizajes más conceptuales y que hubieran preferido reflexionar cómo abordar la sexualidad infantil en el vínculo educativo con los niños y niñas, es decir, en la práctica educativa, y tener estrategias claras para implementarlas en el quehacer pedagógico. Sin embargo, esto nos lleva a pensar, que por más bases conceptuales que nos brinden en nuestra formación académica relativas a la sexualidad infantil, constantemente experimentaremos un déficit en la práctica educativa, puesto que no alcanzaremos a tener todas las herramientas para abordar cada caso que se presente. De ahí la necesidad de compartir y reflexionar en torno a experiencias concretas que posibiliten acompañar, como se dijo antes, las diferentes situaciones, ya que no hay una fórmula para responder a cada una, puesto que la incertidumbre no es susceptible de ser eliminada. Se apela entonces a la invención como una característica indiscutible del rol de las/os maestras/os, en

palabras de Frigerio (2010) “el hombre estará siempre relanzado al seguir buscando, a continuar “curioseando” lo desconocido” (p.3).

Retomando las experiencias sobre la formación, una maestra expuso que algunos aprendizajes fueron “el reconocimiento de la dimensión sexual del ser humano desde el inicio de la vida, otro el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos sexuados, que de pronto desde los imaginarios y desde las representaciones sociales nos cuesta verlos desde ese lugar” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Este aprendizaje representó para la maestra un avance en la significación de la sexualidad en el ser humano, donde se deja de considerar que es solo en la adolescencia que emerge el placer, pues la sexualidad hace parte integral de la vida desde la primera infancia. Nos apoyamos en López (1999) quien explica que

Los niños tienen vida sexual, excitaciones sexuales, necesidades sexuales, y una especie de satisfacción sexual. Ignorar esto -dice Freud- es algo tan disparatado, como afirmar que nacemos sin órganos genitales y carecemos de ellos hasta la pubertad. Es además, cerrar los ojos ante realidades evidentes. (p.13)

Para cerrar, un aprendizaje generalizado de las maestras fue la capacidad de amplificar la visión sobre la sexualidad infantil y especialmente reconocer que esta se encuentra presente en los niños y niñas. Relativo a esto, destacamos la voz de la M6 al expresar “por lo menos me naturalizó el asunto y al naturalizarlo, pues entonces tengo una perspectiva más amplia para poderlo entender y poder recibir las preguntas y seguirme cuestionando” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Esta consideración es relevante, en tanto la maestra reflexiona que el saber sobre la sexualidad infantil no está atado únicamente a conceptos y teorías, sino que también hay un lugar importante para las preguntas y la constante reflexión. Complementamos con Aristarain (2007)

El conocimiento acerca del tema de la sexualidad que tengamos nos dará una visión más amplia a la hora de analizar lo que estamos efectivamente transmitiendo en cuanto a sexualidad y lo que nos proponemos cuando planeamos la educación en sexualidad para nuestros niños y niñas. (p.3)

Sexualidad en los niños y niñas

En las experiencias relatadas por las maestras, respecto a la presencia de la sexualidad en los niños y niñas, logramos identificar diferentes posturas sobre lo que significa e implica la sexualidad infantil. Algunas maestras entrevistadas concordaron en que la sexualidad no se desliga de los seres

humanos en ningún momento. Aseveraron que está presente desde el mismo momento del nacimiento y se continúa desarrollando a lo largo de la vida. Ello se reflejó en afirmaciones como “la sexualidad infantil siempre va a estar presente, es un tema que nunca va a pasar de lado, siempre va a estar presente” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). En este sentido, todas las maestras consideraron que los niños y niñas en la primera infancia son seres sexuados; de hecho, una de ellas, manifestó “yo siento que todos somos personas sexuales, y muchas veces porque son niños entonces pensamos que ellos son asexuales en muchas cosas, pero son personas que igual sienten deseo” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021). Ello nos permite reflexionar y refutar la creencia de que los niños y niñas carecen de sexualidad, por el contrario, las maestras subrayaron que son seres que sienten placer en acciones que viven diariamente. Análogamente, López (1999) plantea que “a pesar de las fuertes resistencias culturales y subjetivas, el niño será reconocido como portador de una sexualidad y de un saber sobre ella. Saber que construye en sus intercambios con los otros y con su imaginación” (p.14).

Por otra parte, algunas maestras manifestaron que la sexualidad de los niños y niñas solo se percibe en edades concretas. Afirmaron que se evidencia con mayor contundencia a partir de los cuatro años y se inquietan por conocer el cuerpo tanto de sus pares como de sus maestras. Sobre eso, la M1 planteó que la sexualidad

No se ve tanto en los niños pequeños, ya si se ven más que todo en los niños de 4 y 5 años que están explorando su cuerpo, que es lo que tienen y que es lo que tiene el otro que no tengo yo. (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021)

En este tipo de relatos las maestras son reiterativas con las edades de 4 y 5 años como momentos del desarrollo donde son más explícitas las manifestaciones de la sexualidad de los niños y niñas. Mencionaron que la observación es una práctica constante que está atada al descubrimiento y exploración de la sexualidad infantil. Justamente, Freud (1978) esclarece que “casi siempre hacia el tercero o cuarto año de vida del niño su sexualidad se expresa en una forma asequible a la observación” (p.160). En efecto, pareciera develarse un goce en la acción de mirar, ya que mediante ella los niños y niñas conocen aquello que desconocen y obtienen placer. Considerando lo anterior, la maestra develó una posición en la que se demarca un interés cognitivo de parte de los niños y niñas cuando sienten curiosidad por el cuerpo de otro, sin embargo, pensamos que cualquiera que sea la intención de la mirada, en ella hay goce. Asimismo, ilustra Freud (1978) “la impresión óptica sigue siendo el camino más frecuente por el cual se despierta la excitación libidinosa” (p.142).

Aparte, otras maestras atribuyeron un rango más amplio en edades a ciertas manifestaciones en relación con la sexualidad de los niños y niñas, por ejemplo, la M5 expresó

A los dos años ellos empiezan como a mirar ¡ah! *esto es una niña, esto es un niño*, como a los 3 años *que este es el pene, que esta es la vagina*, y empiezan a tocarse, digamos esas son manifestaciones sexuales para mí, que los niños empiecen a tocarse su cuerpo, a identificarse, a reconocerlo. (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021)

En este sentido, señaló que una de las exteriorizaciones más evidentes del descubrimiento de la sexualidad en edades tempranas es la diferenciación genital, el reconocimiento corporal, la identificación con un género y la acción de tocarse. Ello nos sugiere que detrás de estos tocamientos el niño o niña se encuentra en la búsqueda de placer, asunto sobre el que se ahondará en párrafos posteriores. Siguiendo esta línea, la M6 consideró

Para nosotros no es normal pensar que un bebé está teniendo una relación desde esa dimensión sexual, por ejemplo, con el amamantamiento, y que es natural y que es necesaria y que es propia de esa edad y que es estructurante para lo que continúa en su proceso de desarrollo, pero nos cuesta ver eso. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

Este ejemplo reafirma la teoría de Freud donde describe que la sexualidad está presente desde el nacimiento y que se puede observar claramente cuando un bebé se está alimentando del seno materno, puesto que es una acción indispensable para la vida, pero que a la vez funge como una expresión de la sexualidad. Igualmente, Aristarain (2007) anota que “la fase oral [...] se caracteriza porque el placer sexual está ligado preferentemente a la excitación de la cavidad bucal y de los labios, que acompaña a la alimentación. Con el amamantamiento el lactante recibe automáticamente placer y nutrición” (p.4). Sin embargo, pareciera que la dimensión sexual únicamente se atribuye a la primera infancia cuando se reflejan manifestaciones sexuales más explícitas como los tocamientos y las prácticas onanistas, en consecuencia, no es usual que se reconozca que en los bebés está presente la sexualidad, en tanto no se reconoce el goce oral y anal como sexual.

Otra visión de algunas maestras fue que la sexualidad es vincular, relacional y acaece por etapas. Referente a ello, varias coincidieron en que la sexualidad se teje en la interacción con los demás y con el contexto más cercano, por tanto, dicha dimensión tiene en cuenta la afectividad, la identidad, el placer y el lenguaje. Describieron que es un proceso de fases, no necesariamente

consecutivas, por las que se transita constantemente y se van obteniendo nuevos alcances en torno a la sexualidad. A este respecto, pensamos que las etapas referidas a la sexualidad no son finitas, sino que de estas quedan vestigios y pueden estar presentes sus efectos a lo largo de la vida, sin desvanecerse totalmente. Esto lo ilustra López (1999) al declarar que “el encuentro del sujeto con su sexualidad es un evento traumático cuyas huellas marcan de una manera particular la subjetividad, por lo cual sus efectos se prolongarán a lo largo de su existencia” (p.10). También la M5 dijo que la sexualidad infantil es

Un suceso de etapas que los niños van pasando, entonces ellos van haciendo primero un reconocimiento del cuerpo, después la manipulación porque son, digámoslo así, actividades propias de la edad, hasta ya llegar pues a adultos donde hay una sexualidad que es lo que pretendemos, que sea una sexualidad sana. (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021)

Para esta maestra las etapas que atraviesan los niños y niñas representan un camino que busca consolidar bases que permitan en la adultez vivir una sexualidad favorable tanto para sí como para la relación con los otros. Sin embargo, considerar la sexualidad es también reconocer que habrá algo del orden de lo traumático, acompañado de un no saber, del interrogante por el goce, y la pregunta acerca de qué es ser hombre y qué es ser mujer. A parte, aunque suele declararse socialmente que uno de los principales fines de la educación inicial es la preparación para el futuro, nos cuestionamos por lo que acontece en la cotidianidad sobre la sexualidad de los niños y niñas, puesto que no se piensa en términos del presente, sino solo para el devenir de años posteriores.

Por otro lado, hallamos una visión que tiene que ver con la relación entre la sexualidad infantil y el placer. Por ejemplo, la M6 consideró que “la búsqueda del ser humano del placer es un asunto que es natural, propio de la humanidad, propio del ser humano, que está incluso desde el primer momento de vida de un bebé” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). De esta forma, la maestra describió que las interacciones cotidianas como el juego y la cercanía que demandan los recién nacidos, son muestras de la búsqueda del placer del ser humano. Además, la misma maestra planteó que

Los bebés todo lo que hacen está sujeto a producirse placer, a gestionar placer a través de la satisfacción de sus necesidades en un primer instante de la vida, es un asunto reflejo instintivo y ya más adelante eso se va volviendo un poco más tecnificado y más complejo

y ya está en base a las relaciones que va tejiendo con el otro. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

Incluso, definió el placer como un estado de bienestar que es natural y además buscado por los seres humanos, cabe anotar por los niños y niñas. Análogamente, enunció que la presencia del placer es constante y cambiante en la vida de los seres humanos y especificó que con el paso del tiempo se transforman los objetos, sujetos y las zonas de dicho placer. A este respecto, López (1999) refiere que “la sexualidad humana no está ligada a un único objeto ni a un único fin” (p.12). De igual modo, la M2 expresó “que se toquen, se exploren, miren sus genitales, que manifiestan placer, *profe es que me gusta, me siento bien*, también el afecto, que nos daban abrazos, otros que agredían porque igual es un contacto, es la relación con el otro” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). Estimamos importante resaltar el hecho de que estas maestras hicieran explícita la noción de placer, al referirse a algunas manifestaciones de la sexualidad infantil, puesto que este es un aspecto que normalmente no se considera ni menciona en la sexualidad de los niños y niñas. Asimismo, se refirieron a otras exteriorizaciones como el amamantamiento, el juego, los abrazos o inclusive las agresiones, como acciones que demuestran la sexualidad y placer en los niños y niñas. Acerca de las agresiones, que es un punto interesante, explica Freud (1978) que “la historia de la cultura humana nos enseña, fuera de toda duda, que crueldad y pulsión sexual se copertenecen de la manera más estrecha” (p.144).

Para cerrar esta perspectiva, la M6 hizo una provocación “la sexualidad es un camino de descubrimiento paulatino con uno mismo, muy conectado con el placer, yo quisiera que concibiéramos la sexualidad como un asunto sujeto al placer para poder pensarla desde la construcción y no desde la separación” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Con esto, la maestra fue enfática en establecer una conexión estrecha e inevitable entre la sexualidad y el placer en la vida de los niños y niñas, inclusive aspira a que esta relación se reconozca y no se desvincule como ha pasado a través de los años. De manera complementaria Aristarain (2007) subraya la importancia de reconocer que “en la teoría psicoanalítica, la palabra sexualidad no designa solamente las actividades y el placer dependientes del funcionamiento del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer” (p.3).

Otra concepción tuvo que ver con la relación entre la sexualidad y la creatividad, ya que cada ser humano posee cierta disposición para crear, inventar e ingeniar, como fruto de la

civilización de sus pulsiones. Al respecto, la M6 explicitó “para mí la sexualidad es la fuerza creativa, yo lo relaciono con la capacidad de innovación que tenemos los seres humanos, no es solamente lo genital, para mí es una pequeña dimensión de lo que es la sexualidad” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Esta puntualización que compartió la M6, nos remite a pensar la relación de la sexualidad con el concepto de sublimación, ya que la maestra dejó entrever que la sexualidad también podría representar un empuje hacia la creación. En consonancia con Freud (1979a) “en términos generales, sólo una parte favorece a la vida sexual; otra es desviada de las metas sexuales y vuelta a metas diversas, proceso este que merece el nombre de «sublimación»” (p.154).

Junto a lo expuesto, las maestras entrevistadas reseñaron que la presencia de la sexualidad de los niños y niñas se refleja en su acción de preguntar. Como lo mencionó la M6 “hay preguntas que los niños van haciendo acorde a su nivel de desarrollo, a las preguntas que le van haciendo a la vida y que el adulto debe tener como una manera de acompañar” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). De acuerdo con esta postura, se esperaría que los adultos acompañen a los niños y niñas en la resolución de estos enigmas; sin embargo, se debe ser cauteloso para no proporcionar información para la que los niños y niñas aún no están en condiciones de recibir. Vale la pena reseñar que las preguntas que formulan los niños y niñas podrían estar asociadas al deseo de saber. En este punto, Freud (1978) ilustra que “a la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar” (p.176).

Anclada a esta necesidad de saber, se demanda a los adultos estar disponibles para escuchar a los niños y niñas e intentar acompañarlos en esa búsqueda, porque inevitablemente son cuestionamientos que emergen en su día a día. La M6 juzgó que infortunadamente “los niños están muy solos, muy solos, no tienen quien les ayude a responder las preguntas” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). En apoyo a esta consideración, Tizio (2007) esboza “aunque a veces no lo parezca, los niños y adolescentes necesitan de un adulto que los pueda escuchar, que les pueda poner límites, que les ayude a dar los pasos necesarios para avanzar hacia lo nuevo” (p.195). En paralelo, la M6 afirmó

La sexualidad para mí es una pregunta constante que no nos la hacemos solamente cuando estamos chiquitos, cuando estamos adultos, cuando estamos viejitos, todo el tiempo es una pregunta constante por nuestro ser, por la manera en que conectamos con la vida, por qué

lugar ocupamos también en el mundo, pienso yo que desde ahí también se configura, que va mucho más allá de la simple relación entre cuerpos, sino que también es una relación con el otro, psíquica, emocional, mental. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

Para cerrar esta subcategoría, destacamos que algunas maestras se apoyaron en la genitalidad y el género para intentar definir la sexualidad infantil, es decir, se sustentaron en los procesos de identificación y en el reconocimiento corporal. Ponemos por caso la expresión de la M1 “cuando los niños tienen una identificación de su género, si es niño o es niña, entonces ahí se transversaliza la sexualidad infantil, porque ya saben cuáles son sus órganos, ya saben qué clase de cuerpo tienen” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Nos cuestiona el hecho de que se equipare identificación con el reconocimiento de la diferencia sexual anatómica, pues es sabido que en el mundo de las identificaciones la genitalidad no determina el género.

Aunada a esta visión la M5 estimó que “a los 2 años ya empiezan a saber que la niña tiene vagina, el niño tiene pene” (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021). Encontramos entonces que ciertas maestras siguen haciendo énfasis en la diferenciación genital y la filiación hacia un género para otorgar una posición frente a la sexualidad infantil. En contraposición a esta perspectiva, Aristarain (2007) advierte que “es preciso resaltar que sexualidad no es equivalente a genitalidad” (p.4) como se ha insistido a lo largo de esta investigación. Sin embargo, la M3 exhibió otra postura al comentar “siento que somos seres sexuales y la sexualidad se puede vivir desde muchas cosas y no solamente de la relación que hay entre hombre y mujer, o mujer y mujer, u hombre y hombre” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021). Esto quiere decir, en primer lugar, que no hay una correlación entre la identificación y el objeto sexual, y en segundo lugar, que la sexualidad se teje con el mundo en diversas acciones, tal como ocurre con las expresiones deportivas, literarias, artísticas, entre otras. Vale la pena aclarar de acuerdo con Tizio (2007) que “los modos de tratamiento del goce que tiene la educación son la represión y la sublimación. La educación implica poner límites, pero son límites para posibilitar, aunque para ello tenga que producir cambio de objeto pero manteniendo la vía pulsional” (p.196). Es decir, que la sexualidad está anclada a la sublimación como un medio que da lugar a la pulsión en acciones cotidianas permitidas.

Reflexiones de las maestras sobre la sexualidad infantil en su práctica educativa

En esta segunda categoría se resaltan algunos relatos que las maestras evocaron en torno a su práctica educativa relativa a la sexualidad infantil. En esta se develan algunas experiencias que han vivido con los niños y niñas, y cómo responden a sus manifestaciones sexuales. Con base en lo anterior construimos seis subcategorías que ayudaron a condensar las temáticas derivadas de la praxis cotidiana de las maestras entrevistadas.

Un engañoso indicador de sexualidad infantil

En esta subcategoría presentamos una tendencia orientada a entender la educación de la sexualidad infantil desde la prevención del abuso sexual, lo cual se evocó en líneas anteriores. Al preguntar a la M1 sobre alguna experiencia relacionada con las manifestaciones sexuales de los niños y niñas, inmediatamente preguntó “¿pero ustedes me están hablando de una experiencia de abuso sexual?” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Lo que indica que para ella hay una estrecha relación al pensar sexualidad infantil y abuso sexual. Asimismo, las consideraciones de las maestras sobre el abordaje de la sexualidad con los niños y niñas en la práctica educativa están, en su gran mayoría, ligadas a la prevención de dichos abusos. Reconocen en la prevención, el cuidado del cuerpo y la generación de confianza en los niños y niñas, posibilidades para afrontar la sexualidad infantil.

Concatenado a lo anterior, la M6 planteó que “hay asuntos en la cultura instalados de manera tan natural que abre paso a esas posibilidades para que el abuso se dé” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Así, manifestó que los abusos sexuales han estado presentes en nuestra sociedad y según ella, los niños y niñas son los principales afectados. En su voz se destaca que algunas prácticas y acciones de la sociedad, han generado que en algunos cursos acerca de la sexualidad infantil, tenga un peso preponderante saber identificar y atender situaciones donde se presumen abusos sexuales infantiles. De ahí una de las posibles razones que explican la estrecha relación entre el tema de la sexualidad infantil con el del abuso sexual.

Asimismo, la M6 citó las leyes como un medio que regula y posibilita prevenir que dichos abusos se presenten en la sociedad. Verbalizó “nuestra cultura tradicionalmente ha abusado de los niños y las niñas, por algo tenemos unas políticas públicas, por algo ya hemos construido un montón de leyes para protegerlos” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). De hecho, Freud (1979b) “Una prohibición tan fuerte solo puede haber sido dirigida contra un impulso igualmente fuerte. Lo que anhela en su alma hombre alguno, no hace falta prohibirlo, se

excluye por sí solo” (p.227). Por otro lado, esta misma maestra expuso una de las razones que propicia los abusos sexuales, pues consideró que las representaciones sociales e incluso familiares sobre los niños y niñas repercuten en estas situaciones. Al respecto, expresó

Concebir que los niños son muy hermosos, obedientes, calladitos y que no hablen y que no participan y que no tienen un lugar y que no entienden y que no saben, pues son representaciones que abren camino a que el abusador tenga un escenario propicio y fértil para atropellar la dignidad de un niño y de una niña. Entonces el abuso se gesta dentro de la cultura como algo natural y pienso que desde esa perspectiva era que empezábamos a abrirle como espacio; hay que desnaturalizar ciertas prácticas, hay que interrogar ciertos asuntos de la crianza que están abriendo la puerta para las condiciones del abuso. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

Con base en lo anterior, la maestra catalogó el abuso sexual infantil como un fenómeno social que requiere reflexión para intentar disolver las prácticas e imaginarios que conllevan al mismo. De este modo, subrayó la importancia de que este tema se piense constantemente para derribar los prejuicios y hábitos que podrían estar incitando a la vulneración de derechos los niños y niñas, tales como la creencia de que son inocentes y carecen de voz; así como que en las prácticas de crianza se reflexione acerca de las transmisiones y espacios que pueden propiciar los abusos sexuales. Esta preocupación hace que nos cuestionemos por qué se continúan perpetuando los imaginarios de los niños y niñas como seres angelicales, en palabras de López (1999) “la imagen del ángel confundida con la del niño hace de este último un ser asexuado y por ello mismo cercano a la divinidad” (p.9). Estas concepciones tradicionales y religiosas hacen que se conviertan en víctimas de abusos sexuales, puesto que al parecer se cree que son seres manipulables y que no están en la capacidad de reconocer y expresar si se encuentran en peligro. Nos llama la atención este fenómeno del abuso sexual, porque al parecer solo por este hecho es que se reconoce la sexualidad en niños y niñas, lo cual entonces promueve que se hable o eduque en sexualidad infantil preponderantemente desde la prevención de estos hechos, sin reconocer que la sexualidad va más allá. En paralelo López (1999) plantea que

A finales del siglo XIX, y comienzos del XX, Freud osa decir que el niño inocente, no lo es tanto, que tiene una sexualidad de la que tiene un saber y cuyas formas de organización atravesadas por la cultura, vale decir por el discurso del Otro, tendrán un significado fundacional para la subjetividad en cada sujeto. (p.9)

Si bien Freud esclarece desde hace tantos años que la pureza no es una característica propia de la infancia, entonces ¿por qué se sigue perpetuando esta creencia?, ¿por qué algunos adultos aseveran que los niños y niñas no son seres sexuados?, ¿se sirven de estas creencias para abusar a los niños y niñas? En cierta medida, algunos adultos se han encargado de continuar propagando estos imaginarios, pero al parecer esto va conectado con el no saber sobre sexualidad infantil y, por ende, se hace necesario abrir una reflexión de este tema. Así, la M6 esbozó “hay que pensarnos cómo las familias nos configuramos como entornos protectores, cómo desde los escenarios públicos y académicos nos autorizamos para adentrarnos en la intimidad de un hogar y poder interrogar prácticas que pueden ser la puerta para el abuso” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021).

En este caso, la maestra refirió que es importante la formación en sexualidad infantil para las familias, porque dicho conocimiento posibilitaría la resignificación de hábitos y una mayor protección para los niños y niñas. Sin embargo, nos cuestiona que, en este primer escenario de socialización de los niños y niñas, sea donde mayoritariamente se gesta el abuso sexual y se convierte en el lugar más propicio de los abusadores para actuar. Existe entre líneas una provocación a las/os maestras/os para pensar cómo vincular a las familias en la reflexión sobre la sexualidad infantil, no solo para reconocer las prácticas que incitan el abuso sexual, sino principalmente para que al interior del hogar también se reconozca que la sexualidad habita a los niños y niñas y sus manifestaciones son prueba de ello. De hecho, Aristarain (2007), apunta a esta idea al explicar que las familias requieren también educación en sexualidad, es decir, una educación que contemple, entre otras cosas

El conocimiento del cuerpo en un sentido amplio, su cuidado y el del cuerpo de los otros, la prevención de situaciones de abuso, el análisis de los mensajes culturales estereotipados respecto a los atributos masculino y femenino y el respeto por la diversidad. (p.9)

Adicionalmente, varias maestras destacaron que poseer conocimientos de sexualidad infantil las sensibiliza y les permite reflexionar sobre cómo incidir desde su práctica educativa para favorecer los diversos procesos de los niños y niñas. Además, dicha formación les ha posibilitado tener algunas bases para reconocer en qué momento un niño o niña está explorando su sexualidad, o quizá está presentando otras manifestaciones que son signos y/o posibles indicadores de alarma de un presunto abuso. Encontramos aquí la articulación que logran las maestras entre la formación recibida y su práctica educativa en torno a la sexualidad infantil, ya que han podido realizar una

reflexión crítica de su quehacer a partir de los saberes obtenidos. De este modo, dilucidamos el complemento formativo y experiencial, en tanto ambos producen una observación intencionada que permite atender las manifestaciones sexuales de los niños y niñas apropiadamente.

Para cerrar, apreciamos que al hablar de sexualidad infantil parece inevitable traer a colación la sospecha de abusos sexuales y aparentemente entre estos temas se haya una estrecha relación. Si bien, es contundente que algunas maestras asociaron el abordaje de la sexualidad infantil con la prevención de abusos sexuales, otras consideraron que estos tópicos no necesariamente siempre deben ligarse. Como lo aseveró la M1 “la sexualidad infantil no tiene que ser exactamente asociado a otras cosas, en este caso del abuso infantil” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Con base en lo anterior, pensamos que comprender la sexualidad infantil solo en términos de abuso, podría significar que se deje al niño o niña en condición de objeto de goce de los otros, lo cual se traduce en continuar perpetuando el pensamiento de que en los niños y niñas no hay interés sexual.

Una respuesta recurrente a las manifestaciones de la sexualidad infantil

Teniendo en cuenta las consideraciones de la categoría anterior, en este apartado, resaltamos cómo algunas maestras en su práctica educativa trabajan la sexualidad desde la perspectiva de prevención y cuidado, al parecer, convirtiéndose en una manera predilecta para responder al deseo de saber de los niños y niñas en torno a este tópico. Consideramos en un inicio que las maestras responden desde esta perspectiva porque no hallan herramientas diferenciales que las muevan a abarcar las manifestaciones sexuales de los niños y niñas de una forma distinta. Ello a su vez, podría estar relacionado con la concepción que tienen sobre la sexualidad infantil, pues según su percepción podrán encontrar otros caminos o no para acompañar a los niños y niñas. Precisamente, un aspecto fundamental que se desplegó de las conversaciones con las maestras, fueron las acciones que emprenden para evitar que los abusos sexuales infantiles tengan lugar. Para ejemplificar, la M1 dijo “hay que hacerle comprender a los niños que sus partes íntimas son de cuidado, que no todo el mundo tiene que estar observándolas, que no todo el mundo tiene que estar mirándolas” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Lo cual nos hace pensar en la relevancia de erigir diques en los niños y niñas que los lleven a distinguir lo público y lo privado del cuerpo, pues como lo destaca Freud (1978) “con ayuda de la educación, se edificarían en la infancia los poderes destinados a mantener la pulsión sexual dentro de ciertas vías” (p.212). Además, la M1 continuó

con su relato sobre cómo acompaña a los niños y niñas en la exploración y comprensión del tema al decir

Podemos coger un papel periódico, dibujar el cuerpo del niño, de la niña, pintarnos los labios y mirar dónde sí se pueden dar besos, dónde no, qué es lo que las niñas tienen que se debe respetar, qué es lo que los niños tienen que se debe respetar, recordarles la importancia de cuidarnos. (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021)

Especifiqué algunas maneras de abordar la sexualidad infantil de los niños y niñas y planteé actividades que develan que se sigue asumiendo la sexualidad desde la perspectiva de prevención y cuidado como un énfasis para evitar el abuso sexual. De acuerdo con estas posturas, parece que abarcar la sexualidad infantil se redujera únicamente a prevenir, reducción que representa un riesgo en la vida de los niños y niñas, porque se continúa creyendo que carecen de goce sexual. Aunque la maestra develó la necesidad de que los niños y niñas hagan un reconocimiento de su esquema corporal, identificando las partes que deben evitar que los demás observen o toquen; ello genera la transmisión de diques que a la vez ayudan a regular sus pulsiones. Por otro lado, ella misma dio a conocer lo que hace al observar una manifestación sexual de niños y niñas

No categorizarlos *es que vimos a tal niño y a tal niña dándose besitos o conociendo sus partes*, no, es en general, para que ellos no se sientan mal, para que no haya escándalo, para que no vayan de una u otra manera a coger miedo. (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021)

Al respecto la maestra intentó no señalarlos ante los demás, sin embargo, tomó como provocación el suceso vivido para aproximarse al tema de manera grupal. Es decir, que partió de hechos concretos para poder abarcar la sexualidad con los niños y niñas, lo que nos indica que la visibilidad de estas manifestaciones sexuales se convierte en la excusa para abordarla. En este sentido, trajo a colación que, en la práctica educativa, es usual, que tanto las maestras como las familias se preocupen por cuidar y de algún modo develar posibles situaciones que afecten la integridad física y emocional de los niños y niñas. Así, la M5 ejemplificó “ahora los padres de familia, aunque no sean educadores, están más al pendiente *ay profe es que hay que poner cuidado porque la niña me dijo que un niño le tocó las partes íntimas*” (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021). Quizá esto significa la ausencia de diálogo con los niños y niñas, pues se evidencia una conversación entre adultos, que invisibiliza la voz del infante. Además, se busca controlar la situación, prevenir que no vuelva a ocurrir, pero no se ahonda en esta para acompañar

el suceso con los niños y niñas. En efecto, ellos requieren de un adulto con quien puedan hablar de sus exploraciones y de sus enigmas.

Con relación a lo anterior, quisiéramos destacar que es fundamental disponer límites en el descubrimiento sexual de los niños y niñas. Tal como lo designa Tizio (2007) “la función educativa es una función civilizadora pues intenta regular el goce por la vía del interés y la promesa de futuro y para ello se ayuda de los límites necesarios” (p.193). Aunque algunas maestras mencionaron la importancia de transmitir límites a los niños y niñas en la práctica educativa, especialmente frente a las manifestaciones sexuales, aclararon que no se puede negar el contacto entre ellos, siempre y cuando este sea moderado, es decir, que no transgredan la intimidad y la privacidad del cuerpo. Para cerrar, nos llama la atención que algunas maestras refirieran que se deba prestar más atención a los comportamientos o acciones de los niños (género masculino) hacia las niñas (género femenino), puesto que ello pareciera reflejar una postura en la que consideran que la prevención y el cuidado debe hacer más hincapié hacia las mujeres que hacia los hombres. De este modo, podríamos concluir que la formación no erradica completamente los prejuicios instaurados y que de hecho se puede prestar para transmitir la idea de que la mujer es asexual pero el hombre no, y que este por naturaleza pareciera con mayor inquietud sexual. Igualmente, se deriva la consecuencia de que siga perdurando la sociedad machista y patriarcal en la que nos hemos encontrado inmersos, y como efecto que las mujeres sean más propensas al abuso en comparación con los hombres. Finalmente, coincidimos con Aristarain (2007)

Quienes educamos a los niños y niñas debemos ser muy cuidadosos con la presentación de estereotipos culturales y sociales, puesto que es nuestra responsabilidad el contribuir al desarrollo máximo de las capacidades cognitivas, motrices, sociales, afectivas y éticas de cada uno de nuestros alumnos y alumnas, independientemente de su sexo o cualquier otro motivo de discriminación. (p.8)

Los otros implicados

En esta subcategoría la mayoría de las maestras sugirieron la necesidad de que las familias conozcan sobre sexualidad infantil, ya que son fundamentales en este acompañamiento en tanto tienen incidencia en la educación de la sexualidad de los niños y niñas. En concordancia con Salinas-Quiroz et al. (2016) “es preciso comprender que la educación sexual en la infancia está muy vinculada con el proceso de socialización transmitido por las figuras parentales y los primeros cuidadores” (p.154). En este sentido, según las entrevistadas si no se emprende un trabajo conjunto

entre maestras/os y familias, se presentan vacíos o contraposiciones en el abordaje con los niños y niñas. Así, se evidencia la importancia de formar y concientizar a las familias para que, aparte del saber, tengan la capacidad de reflexionar frente a este tema. Por ejemplo, la M1 expresó

Yo pienso que es preparación a las familias, porque a veces traen a los niños para el cuidado y ya, pero no tienen muchas veces en cuenta la importancia de la sexualidad infantil [...] Todos los procesos son de acompañamiento, pero tiene que ser unánime, centro infantil-familia, si no, no hay nada. (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021)

Con base en lo anterior, Aristarain (2007) considera que es necesario “un trabajo planificado, que incluya a las familias, resulta imprescindible a la hora de pensar una educación sexual” (p.9). Pensamos que la educación de la sexualidad de los niños y niñas es un reto que no implica solo a las/os maestras/os, sino que demanda el saber y compromiso de las familias. En este sentido, percibimos la idea de las/os maestras/os como sensibilizadoras/es de la formación familiar, pero nos cuestiona ¿por qué también recae en las/os maestras/os la responsabilidad de formar a las familias en sexualidad infantil? Aunado a ello, podríamos decir que el llamado que se hace para formar a las familias muestra cómo lo sexual no es un saber académico, sino fruto de lo transmitido en los vínculos.

Asimismo, encontramos que es usual que las familias no reconozcan que sus hijos e hijas en primera infancia tienen una estrecha relación con la sexualidad, lo que demanda espacios formativos para las familias. Al respecto, la M3 afirmó “me parece importante resaltar el trabajo con padres de familia, porque siento que son muy desconocedores del tema, entonces si uno como docente tuviera formación y pudiera capacitar a los papás, la sexualidad se vería diferente y se entendería diferente” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021). Si bien se cuestiona el hecho de que las/os maestras/os sean las/os encargadas/os de formar a las familias, esta maestra destacó la relevancia de hacerlo, con el fin de que esa formación a familias tuviera una incidencia favorable en la educación de los niños y niñas.

Igualmente, en los relatos de las maestras se evidenció otro impedimento que dificulta el abordaje de la sexualidad infantil en sus prácticas educativas. En relación con ello, la M2 trajo a colación un ejemplo “los niños también llevan a sus casas *mi amiguita hizo esto*, entonces puede causar un impacto en las familias y generar inconformidades respecto al ejercicio profesional que uno tenga, de lo que se dejó o no se dejó de hacer” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). Así, el hecho de que las familias desconozcan acerca de la sexualidad infantil es un

indicio de la resistencia de algunas maestras para abarcar estos temas con los niños y niñas, ya que por miedo a las reacciones familiares se evita este abordaje. En este marco, Aristarain (2007) expone

He observado que tras la aparente liberación sexual que vive nuestra sociedad, de la cual los docentes somos parte, se esconden una serie de dudas y temores. Dudas y temores que incluyen nuestras propias vivencias, conocimientos, ideas y posicionamientos éticos respecto al tema. A esto se suman los miedos respecto a la reacción de los padres ante las intervenciones pedagógicas vinculadas a la sexualidad. (p.7)

La raíz de estos temores en el quehacer de las/os maestras/os sobre la sexualidad infantil, se funda entonces en las reacciones que provienen del desconocimiento de las familias sobre el tema, puesto que suelen ignorar las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Podríamos decir así que los miedos paralizan y evitan que muchas veces las/os maestras/os se enfrenten a estas realidades. En colofón, las maestras indicaron que la formación es el medio que posibilita tener mayor conocimiento para educar a los niños y niñas en su sexualidad y disminuir los desaciertos de algunas familias en los modos de acompañamiento. Sin embargo, debemos reconocer que aun con dicho saber la equivocación, la confusión, la angustia y el no saber pueden seguir haciendo presencia.

Educar en sexualidad infantil

Las maestras de forma unánime plantearon que existe la necesidad de educar en sexualidad infantil, no solo a maestras/os y familias, sino a los implicados directos, que son los niños y niñas, con el fin de acompañarlos en el descubrimiento, preguntas y aproximaciones de la sexualidad infantil. En este sentido, la M1 dijo “están los temas, pero si no los trabajamos con quiénes son los protagonistas ¿a dónde van a parar?, ¿en dónde van a quedar? Si no trabajamos con los niños y las niñas su sexualidad, entonces no estamos haciendo nada” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Resaltamos la preocupación de esta maestra, ya que concordamos en que se tiene una deuda con los niños y niñas, pues estos no suelen ser parte de las construcciones y diálogos que tejen las/os maestras/os en torno a la sexualidad infantil en su quehacer pedagógico. Pensamos entonces que los temas por sí solos no dicen mucho, necesitan de un contexto, de un lugar, de unos rostros, de unos sujetos para que adquieran sentidos y significados. De acuerdo con Frigerio (2012) “una relación pedagógica articula hacer y saber, es un hacer disponible a saber, a

saberse, a pensarse, a interrogarse” (Min: 40:10), para nosotras se refiere a un saber articulado con los otros. De hecho, la M3 introdujo

Yo siento que, por ejemplo, antes no se hablaba de acompañar, de guiar y de validar una necesidad o emoción, sino que antes era como *no hagas eso, no quites eso*. Yo siento que si se hace un trabajo y se le presta la atención que merece, las cosas frente a la sexualidad podrían ser muy diferentes. (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021)

Aunque la maestra resaltó ciertos cambios en los modos de considerar y abordar la sexualidad infantil, ya que en la contemporaneidad se comienza a pensar cómo orientar a los niños y niñas oportunamente; al parecer continúan teniendo vigencia algunas prácticas de adultos que impiden la exploración, la pregunta y el acercamiento a la sexualidad por parte de los niños y niñas. Cabe anotar que prevalecen pensamientos y acciones de las familias y algunas/os maestras/os que pueden obstaculizar el conocimiento sobre la sexualidad infantil y generar en ocasiones una respuesta de negación ante las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Acompañamos esta reflexión con López (1999) quien ilustra

Padres y educadores han querido dar a la vida infantil un carácter asexual, se ha insistido tanto en los últimos siglos sobre esta idea, que ha logrado erigirse en verdad, pero es una verdad cuya real certidumbre, despierta sospechas, pues es muy común ver a padres y educadores, en nombre de su función formativa prohibir, perseguir y castigar, con toda severidad, las manifestaciones de aquello que supuestamente no existe. (p.13)

En este orden de ideas, otro punto álgido es que las familias cuestionan el quehacer de las/os maestras/os y restringen, en cierto modo, que el tema de la sexualidad infantil sea abordado, lo que se debe a las épocas en las que fueron formados los ahora padres o madres de los niños y niñas. Así, debido a los vestigios de los pensamientos de épocas anteriores, se ha visto perjudicado el abordaje del tema sexual hoy y, en consecuencia, se demanda hacer un trabajo distinto para favorecer las comprensiones del mismo. Aunado a lo anterior, la M5 anotó que educar en sexualidad infantil, supone un abordaje despojado de tapujos, mitos y prejuicios que permitan hablar ampliamente de esta dimensión con los niños y niñas. Para complementar, Aristarain (2007) dice

Los educadores estamos llevando a cabo una serie de prácticas que atañen a la Educación Sexual, lo primero que deberíamos hacer es comenzar por revisar y valorar críticamente

nuestras propias concepciones y conocimientos respecto de la misma, para luego analizar qué implicancias pueden tener en nuestra tarea como educadores. (p.6)

Por otra parte, algunas maestras concordaron en que se ha comenzado a reconocer que los niños y niñas también tienen necesidades de orden sexual y tienen derecho a espacios íntimos consigo mismos y su cuerpo. En consecuencia, la privacidad aparece como un eje esencial, el cual debe hacer parte de educar en sexualidad infantil. Dicha educación para la M3 significa no solo hacer consciente a los niños y niñas de que ciertas manifestaciones sexuales deben tener lugar en espacios reservados, sino también que sus familias comprendan esta necesidad. En varios relatos se recalcó que educar en sexualidad infantil tiene que ver con enseñar a los niños y niñas que los genitales no se deben exhibir, sino que tienen un carácter privado. De este modo, “la idea freudiana de la educación hace referencia a esa regulación para que el sujeto pueda circular socialmente. Pero no solo se trata de aprender contenidos o aprender a aprender [...] sino que la educación tiene una función estructurante” (Tizio, 2007, pp.193-194). Incluso la M6 señaló que es necesario promover la intimidad, ya que, a partir de esta, ellos mismos pueden poner en práctica el autocuidado en tanto que así aprenderán a diferenciar entre los espacios de lo público y lo privado en su sexualidad.

Además, se mencionó el respeto hacia el propio cuerpo y al de los otros como un aprendizaje necesario en la educación de la sexualidad infantil. Por ejemplo, la M1 consideró “ellos tienen que saber qué es lo que tienen y aparte de eso ya viene el respeto hacia el cuerpo” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). En este marco, nos encontramos que se orienta el abordaje de la educación de la sexualidad de los niños y niñas, desde el reconocimiento de los genitales, es decir, un énfasis hacia el adecuado nombramiento de esas partes de su cuerpo. Sin embargo, en la siguiente puntualización de la M3 evidenciamos que algo sucede en los seres humanos que les cuesta nombrar adecuadamente los genitales

Muchas veces empiezan a ver el tema del cuerpo humano y lo hacen de manera muy superficial como *tú tienes esto, esto y esto*, pero entonces llegan a la parte de la vagina y el pene, que hasta a uno a veces *¡ve! vagina, pene ¿cierto?*, o sea como con esa cosita, entonces, siento que si se hace un acercamiento diferente va a haber un mejor manejo. (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021)

Con esta voz la maestra hizo un llamado a que los genitales se nombren de forma natural, así como cuando se habla de otras partes del esquema corporal, ya que esto podría posibilitar que se dejen de lado miedos tanto de los niños y niñas como de sus maestras/os. Nos cuestionamos:

¿por qué parece causar pena el nombrar adecuadamente los genitales?, ¿qué imposibilita verbalizar el nombre asignado a los genitales a diferencia de otras partes del cuerpo?, ¿qué representación se tiene de estas partes del cuerpo que impide hablar sobre ellas? En este sentido, Aristarain (2007) plantea que

Temas que atañen a la diferenciación biológica de los sexos, suelen ser abordados mediante la típica diferenciación del aparato genital, como parte de un proyecto, planificado por la maestra, en el que se intenta que el niño adquiriera un conocimiento acerca del cuerpo, incluyendo así un aspecto de la sexualidad. (p.1)

Seguidamente, la M2 advirtió que para educar en sexualidad infantil también “es importante el afecto, el diálogo, la comunicación, con un lenguaje claro, llamando los términos y las cosas como son” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). De acuerdo con algunas maestras, llamar por su nombre a los genitales pareciera una forma de educar en sexualidad infantil, ya que hacen alusión a que es usual encontrar que los niños y niñas se dirijan a estos con una denominación que no es la correspondiente. En colofón, estas maestras otorgaron un lugar preponderante a las palabras y maneras de nombrar la corporalidad, en palabras de la M3, educar en sexualidad tiene que ver con que el niño o la niña “no salga a mostrar el pene o la vagina, que nombre esas partes íntimas con los nombres adecuados, es que *no es la cosita, no es el amiguito*, para tumbar tabúes que uno como familia y profe tiene” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021).

En correspondencia con lo anterior, Monteiro et al. (2019) explican que abordar la sexualidad con niños y niñas no implica tomar distancia de fundamentos pedagógicos, todo lo contrario, en los contextos educativos se requieren dichos fundamentos, ya que son los que permiten realizar un acompañamiento a la primera infancia despojados de mitos, eufemismos o prejuicios. Análogamente, afirman que para que esto ocurra, se deben generar espacios de diálogo sobre la sexualidad infantil y despejar las preguntas en torno a ella, aun cuando ello implique el surgimiento de nuevas inquietudes. Para complementar esta perspectiva, además del descubrimiento corporal y el nombramiento de los genitales, según varias maestras, existen acciones indispensables en sus prácticas educativas relacionadas con la sexualidad infantil, tales como: la afectividad, la escucha, la pregunta y el lenguaje positivo, es decir, aspectos que hacen parte de lo humano y que trascienden lo físico. Un aspecto relevante cuando se está en relación con los niños y niñas, como lo expresó la M2 es “tener la apertura de la escucha” (Maestra 2,

comunicación personal, 28 de mayo de 2021). Lo cual conlleva a que el maestro se convierta en un sujeto preguntable.

Concatenado a ello, algunas maestras consideraron la pregunta como una estrategia recíproca que posibilita la reflexión conjunta y el acompañamiento a los cuestionamientos que tienen los niños y niñas. Entonces, la mediación con preguntas permite intercambiar sentires, pensamientos e ideas para reflexionar y despejar dudas frente a lo sexual. A propósito, Monteiro et al. (2019) aclaran

No es necesario ser “un especialista” en estos temas para contestar a las preguntas de los niños. Lo más importante en estas situaciones es el niño percibir que los docentes son accesibles, “son preguntables”. Al contestarse a las preguntas de los niños, es interesante tenerse en consideración que, generalmente, él ya vio o escuchó alguna cosa relacionada con lo que está preguntando. (p.248)

En conversación con lo precedente, un aspecto que resaltó la M3 es que educar en sexualidad infantil debería acuñar un lenguaje positivo, es decir, evitar la palabra “no” y en su lugar apoyarse en preguntas que posibiliten espacios de conversación junto a los niños y niñas. Lo que se pretende ilustrar es que frases como: “no te toques”, “no mires”, etc., niegan acciones, pero también imposibilitan la reflexión que propician las preguntas cómo: ¿por qué te tocas? o ¿por qué miras? De este modo, la maestra apeló a los cuestionamientos como un medio que favorece educar en sexualidad infantil. Aparte, otras maestras señalaron estrategias específicas que han implementado en su práctica educativa para acompañar la educación de la sexualidad de los niños y niñas. Dentro de las mencionadas destacamos los murales, juegos de roles, las canciones, expresiones gráficas, la narración de cuentos y dinámicas lúdicas y pedagógicas. Finalmente, además, de las estrategias pedagógicas mencionadas, la M6 reflexionó que educar en sexualidad infantil, también implica recordar y reelaborar los saberes de la propia infancia, comentó que ha hecho una introspección la cual le ha permitido reflexionar tanto sobre sí como sobre los otros. Así, relató

Me ha permitido interrogarme mi propia construcción frente a la sexualidad, que eso es lo más maravilloso que a mí me ha pasado con adentrarme a estudiar el mundo y la vida de los niños y las niñas, porque me he dado cuenta que al fin y al cabo también es la pregunta por mi propia infancia, por mi propio proceso de niña. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

De este modo, hizo un llamado a la importancia que como maestras/os tenemos de conocer nuestro cuerpo, repensar y reconstruir la propia sexualidad y vivencias infantiles, pues ello, aportaría para acompañar la sexualidad de los niños y niñas. A este respecto ejemplificó “si uno no conoce su propio territorio, que es el cuerpo mismo, estamos graves, imagínese todos los rayones que uno debe ir configurando a partir de esa negación de su cuerpo, entonces me ha servido para resignificar mi propio proceso” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Si primero se genera una reflexión de la sexualidad en sí mismos, ello posibilitará que desde el rol de maestras/os se favorezca el acompañamiento de los niños y niñas en la educación de su sexualidad.

Reacciones frente a la sexualidad de los niños y niñas

En esta subcategoría analizamos lo que genera en las maestras entrevistadas presenciar manifestaciones sexuales de los niños y niñas con quienes trabajan. A continuación, compartimos algunos relatos que se reflexionan a la luz de las diferentes reacciones. La M1 planteó “yo en mi primera experiencia laboral fue muy charro, pues porque uno verlo, uno se impacta, entonces hubo en cierto momento unos niños que estaban en el baño reconociendo sus partes íntimas y la profesora se escandalizó” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). A partir de este fragmento, mostramos que las manifestaciones sexuales infantiles pueden producir inicialmente, asombro y perturbación a quienes la observan. Además, juega un papel fundamental las primeras proximidades hacia estas exteriorizaciones en la práctica educativa, puesto que la novedad se hace presente y pone en jaque a las/os maestras/os. Sobre lo anterior, acudimos a Frigerio (2010) cuando explica

“Los saberes que nos alteran como educadores”: se trata aquí de los saberes que solemos desatender o que preferimos conserven el lugar discreto de lo “no sabido” y que se ponen en juego sin avisarnos ni advertirnos cada vez que un encuentro se produce dando lugar a una experiencia o a su renegamiento. Es tal su potencial movilizador que suelen ser “desatendidos”, o se prefiere confiscarlos en el campo de los “no sabidos”. (p.8)

Aunado a ello, la M2 comentó “soy consciente que es normal la exploración, pero ya cuando se nota como más intenso, sí, de pronto eso es lo que genera como en mi ese impacto” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). Entonces, el impacto es una de las primeras reacciones de las maestras cuando evidencian manifestaciones sexuales de los niños y niñas. En este caso, el impacto se relaciona con el desborde en dichas manifestaciones, puesto que sobrepasan lo que se espera de una exploración en los primeros años de vida.

También, la M2 al observar una vivencia sexual infantil, reaccionó ante los niños y niñas así “¿qué están haciendo? (golpea la mano). Sí, es impactante al ver esos actos, ver esos hechos, pero de igual forma pues autorregularme, mantener la calma, llamarlos por su nombre, entonces ya ellos se reincorporan” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). Ante esta narración evidenciamos dos formas de reacción: la primera de manera inconsciente al irrumpir el acto desde la pregunta, y la segunda más consciente, asumiéndolo con tranquilidad para hacer un abordaje reflexivo. Igualmente, en otras anotaciones develamos que la maestra intenta desviar las manifestaciones sexuales observadas, poniéndolas al servicio del ejercicio pedagógico. Esto llama nuestra atención, puesto que deja entrever su orientación por intentar sublimar dichas exteriorizaciones. Asimismo, es interesante cuando comenta que frente a ciertas manifestaciones de la sexualidad infantil “no puedo atropellar, pero tengo que hacer algo” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). Ello denota su interés por encontrar un equilibrio en su práctica educativa para acompañar, pero sin desmedirse en el abordaje; puesto que no pretende impedir la acción, pero tampoco habilitar saberes que los niños y niñas no se encontraban en condiciones de recibir. De acuerdo con Runge (2006) “pensamos, entonces, en un docente que debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar” (p.71).

Por otra parte, una de las reacciones reiterativas en los relatos de las maestras fue el escándalo. Incluso, “puede decirse que escándalo, indignación y ruptura marcan el comienzo del discurso psicoanalítico y mucho peor aún si la sexualidad aparece como uno de los atributos del niño” (López, 1999, p.10). Ello refleja al parecer que el escándalo influyó en el origen de estas teorías y podría ser una explicación del porqué de fondo a las manifestaciones sexuales infantiles suele emerger el escándalo como respuesta. Ahora bien, una de las experiencias la describió la M6 de la siguiente manera

Yo una vez tuve una experiencia en un jardín, donde encontraron un niño y una niña mostrándose sus genitales, y la profe se súper híper mega escandalizó y lo volvió como un asunto patógeno, malo, de prácticamente llamemos al psicólogo, el psiquiatra, policía de infancia y adolescencia, esto es un delito y no hubo ninguna reflexión al respecto. Entonces, yo cuando veía eso, yo decía, ahí está también la representación del adulto frente a la sexualidad, los tabús, las cucarachas y todo eso que no permite ver como la fase exploratoria que tienen los niños y las niñas sobre su cuerpo, sobre el momento en que ellos empiezan

a diferenciar el cuerpo de las niñas diferente al del niño: *yo quiero ver, muéstrame, dígame*. Y sobre que ellos van haciendo un montón de preguntas que cuando no encuentran respuesta en el adulto pues la empiezan a encontrar con las herramientas que ellos tienen. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

Así, el escándalo es una reacción que se apoya en la falta de conocimiento sobre sexualidad infantil. De ahí que se resalte la importancia de la reflexión docente frente a estas manifestaciones, puesto que incluso, las creencias, impresiones, mitos y tabúes instalados en algunas/os maestras/os, invisibilizan que la sexualidad es una dimensión constitutiva de los niños y niñas. Dimensión a partir de la cual exploran, se preguntan, buscan respuestas, indagan y se encuentran atravesados por un constante deseo de saber. Cabe anotar que “la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por estos” (Freud, 1978, p.176).

En otra experiencia, la M1 dijo “la profesora hizo show, hizo escándalo, llamó a su compañera y su compañera también hizo escándalo, entonces los pobres niños *¡qué pesar!* yo digo que fue un trauma infantil que tuvieron, que será de los niños en este momento” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Aquí, denotamos una práctica reflexiva porque la maestra pasa de escandalizarse a un análisis en relación con lo sucedido, reflexión que aconteció posteriormente y la cual fue movilizadora por sus experiencias. Según los postulados de Runge (2006) recordamos una de sus tipologías en las que señala al maestro “como un practicante reflexivo que ha construido para sí un saber de experiencia sistemático y comunicable, más o menos teorizado” (p.65). Otra experiencia llamativa, la contó la M3 en donde relató

Hay papás que se escandalizan porque encuentran al niño y a la niña con los pantis abajo y entonces generalmente un papá no sabe cómo reaccionar y dice *¡ay! ¿por qué estás haciendo eso?, ¿por qué le bajaste los pantis a tu amiguita?* y ¿cuál es la manera de validar eso que está pasando en el momento? Claro, como el papá o la docente no tiene conocimiento frente a ese tipo de cosas, entonces uno siempre lo que va a hacer es escandalizarse. (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021)

En este sentido, la formación tanto de las familias como de las/os maestras/os es fundamental para evitar reacciones como el escándalo. De lo contrario, con la expresión “Dios mío cómo entro yo acá a explicarles eso” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021), se muestra la preocupación de la maestra para encontrar la forma adecuada para atender algunas

manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Debemos reconocer que el hecho de haberse formado con anterioridad no garantiza que siempre se tenga una respuesta para afrontar estas exteriorizaciones y que la imposibilidad frente a lo sexual siempre está presente. Afirmamos esto porque la maestra se había formado previamente en temas de sexualidad infantil y aun así la incertidumbre tuvo lugar.

Concatenado a lo anterior, otra reacción que emergió fue la jocosidad, al parecer como respuesta ante la falta de conocimiento. Encontramos que no saber sobre sexualidad infantil puede causar que estas manifestaciones se asuman de modo chistoso. De esta manera, nos llama la atención el contraste que enunció la M3 “como la gente en general no tiene ese conocimiento, entonces nos reímos, nos parece gracioso, pero ¿cuál es tu acompañamiento como docente frente a esto? ¿o te escandalizas? u orientas y acompañas” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021). A este respecto, nos preguntamos ¿qué es lo que causa risa de las manifestaciones sexuales infantiles?, ¿por qué genera sonrojo estas exteriorizaciones? Aparte de lo relatado por las maestras, nos hacemos estos cuestionamientos porque durante las entrevistas, observamos que algunas de las experiencias compartidas en relación con las manifestaciones sexuales infantiles, producían risa.

En este orden de ideas, también las maestras consideraron que una de las reacciones más usuales es el susto, lo cual lo explicaron así “yo lo llamaría como una emoción de susto, o sea como un momento de susto, *¡ay dios!* y se queda uno como pasmado de ver niños tan pequeños con unas manifestaciones de esas, entonces era como eso, como el susto” (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021). Reconocer que en ciertas circunstancias el temor se apodera de las maestras cuando observan en los niños y niñas manifestaciones sexuales que son propias de los adultos, es decir, que hay un desborde en las exteriorizaciones infantiles, lleva a preguntarnos ¿por qué atemoriza a las/os maestras/os que los niños y niñas a temprana edad develen manifestaciones sexuales? Igualmente, la M6 esbozó

Si me visualizo en el acto real, realmente genera susto, genera miedo, porque uno dice *oh my god*, uno cómo responde a esto tan profundo que un niño y una niña está manifestando, porque definitivamente uno responde con la construcción que uno tiene. Entonces frente a eso, yo pienso que los adultos somos muy dañinos, en tanto como no conocemos de ese desarrollo [...] pues posiblemente seamos la patada para dar una respuesta efectiva y

afectiva a esas manifestaciones de los niños y las niñas. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

Estas reacciones de susto y miedo van acompañadas de no saber cómo responder o qué hacer ante lo evidenciado, dado que la respuesta no solo se halla en el saber sino también en el ser. En consecuencia, las maestras reaccionan de acuerdo con los saberes y experiencias que han tenido en relación con su propia sexualidad y la de los niños y niñas. Vislumbramos que en dichas reacciones intervienen los mitos, tabúes y prejuicios, y que estos podrían ser adversos para un acompañamiento oportuno hacia los niños y niñas frente a sus manifestaciones sexuales. Ello hace una invitación a repensar las representaciones sociales y prácticas que se han edificado y reproducido a nivel sociocultural. Análogamente, la M6 “yo pensaría como dentro de mi humanidad que da susto, se queda uno como en jaque, uno tiene que respirar, pensar, incluso investigar, porque de eso sabemos muy poco, porque para nosotros no es normal pensar un niño sexual” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Es reiterativo que dentro de las reacciones enunciadas las maestras se queden sin aliento, desprovistas de saber y de herramientas para entender y acompañar las manifestaciones sexuales infantiles, situación que convoca a las/os maestras/os a que aprendan del apetito de saber característico de los niños y niñas.

Otra manera de reaccionar frente a las manifestaciones sexuales de los niños y niñas fue conversar con ellos e indagar sobre lo sucedido. De este modo, la M5 planteó “uno dice *¡ay, Dios mío!* este muchacho de donde saco eso, pero uno se relaja e iba donde los niños *amor vení, por qué estás haciendo eso, hazme el favor y respeta a las niñas, hay que tratarlas con cariño*” (Maestra 5, comunicación personal, 06 de octubre de 2021). Así pues, la maestra hizo un llamado a la autorregulación de sí misma. Ello indica que presenciar manifestaciones sexuales de los niños y niñas genera una presunta descolocación, que requiere ser abordada con estrategias como el diálogo y la pregunta para acompañar la situación.

Por último, destacamos la voz de la M6 “estamos muy encartados con los niños, estamos muy encartados, entonces ante el encarte ignoro, borro, oculto y no, los niños están pidiendo constantemente respuestas de alguna manera, un acompañamiento afectivo, efectivo con oportunidad” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Evocamos a Frigerio (2012) quien comparte que en las relaciones pedagógicas lo que se pone en juego “es algo de esa asimetría entre unos que vuelven disponible el mundo para que el otro lo pueda pensar y habilitan al otro a que elija qué hacer con eso que se volvió disponible” (Min: 29:20). Pero cuando predomina

el encarte, al parecer, de lo único que disponen las/os maestras/os son acciones como: silenciar, desoír, invisibilizar y desatender, acciones que innegablemente también transmiten y le dicen algo al otro.

Para cerrar, recopilamos las diversas formas de reacción que asaltan a las maestras al evidenciar manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Como se pudo apreciar, las emergentes fueron: el impacto, el asombro, el escándalo, la jocosidad, el susto, el diálogo y ubicarse en un lugar de desconocimiento ante las exteriorizaciones sexuales infantiles. Estas reacciones son unas de las formas que tienen las maestras para responder ante situaciones inesperadas y que desconciertan, ya que lejos del saber pedagógico o profesional trascienden al ámbito personal. Por lo anterior, también podríamos concluir que, aunque existen ciertas tendencias en los modos de reacción, se pueden hallar tantas formas de responder ante las manifestaciones sexuales de los niños y niñas como maestra/os sean entrevistada/os.

¿Interdisciplinarietà?

Durante las conversaciones con las maestras encontramos que es usual que se remitan a otros profesionales para dialogar y preguntar sobre algunas manifestaciones sexuales que exteriorizan los niños y niñas en los ámbitos educativos. En este sentido, la M2 expresó que busca orientación con un “psicosocial, un psicólogo, de manera que me de bases para ir orientando y también ir como adentrando, como a la orientación, como el manejo también de esto” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). En esta narración, se demuestra el apoyo interdisciplinar que solicita la maestra, el cual en muchas ocasiones es necesario. Sin embargo, nos cuestionamos, ¿qué hace que la maestra se inhabilite para abordar las manifestaciones sexuales de los niños y niñas? y ¿por qué la maestra considera que la opción más viable es buscar ayuda de otro profesional? Más adelante, en otros relatos de dicha maestra, se encontró que la interdisciplinarietà posibilita complementar saberes y ayudarse entre sí cuando se presentan situaciones que desbordan a las/os maestras/os en la búsqueda de respuestas. En este sentido, la M2 compartió

Yo creo que es aceptar que un pedagogo o un licenciado no se las sabe todas y por eso es que diferentes profesiones están conjugadas ahí y una de ellas es la psicología, entonces sí, pienso y siento que es bueno tener una mirada desde ese aspecto. (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021)

Parece que esta maestra, da más peso al saber de otras disciplinas y las habilita en el ámbito educativo para abordar la sexualidad infantil. Aunque resaltó la interdisciplinarietà como una

opción para apoyarse en dicho abordaje en la práctica educativa, es sugerente su insistencia en resaltar el campo de la psicología, como aquel que tiene más herramientas para acompañar las manifestaciones sexuales infantiles, ¿realmente en dichas disciplinas se poseen mayores estrategias para acompañar las exteriorizaciones sexuales de los niños y niñas?, o así como las/os maestras/os ¿los demás profesionales apelan a la invención que demandan las manifestaciones sexuales infantiles en ese momento? Ahora bien, la M2 afirmó “la verdad yo no he escuchado, por lo menos sería mi ignorancia, un pedagogo hablando de sexualidad” (Maestra 2, comunicación personal, 28 de mayo de 2021). Nos parece problemático que la maestra considere que en el campo pedagógico no se reflexiona sobre la sexualidad infantil, ya que justamente este pensamiento inhabilita a los/as maestras/os para ocupar un lugar frente a las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Asimismo, la M6 opinó

De eso no se habla seriamente y lo hablan mucho desde la psicología, no desde la educación, no desde el acompañamiento y, lastimosamente para bien o para mal, los que estamos con los niños somos los maestros, estamos con ellos face to face, 5 días a la semana, 8 horas, los conocemos más que los papás, se los aseguro, porque tenemos la mirada del niño, nosotros nos hemos formado para mirarlo de una forma distinta. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

A este respecto, la maestra hizo una crítica al hecho de que la sexualidad infantil sea una dimensión exclusiva de la psicología, aun cuando son las/os maestras/os quienes deben atender de primera mano las preguntas y manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Así, la maestra dejó entrever la importancia de que las/os maestras/os se formen en temas de sexualidad infantil y tomen el liderazgo para acompañar y orientar a los niños y niñas. Aunque cada profesional posee su saber específico y en este caso el perfil del psicólogo podría generar aportes significativos, no es quien permanece la mayoría del tiempo interactuando con los niños y niñas. Como lo expresaron algunas entrevistadas, las/os maestras/os se forman para tener una mirada especial hacia los niños y niñas y sobre todo diferenciada de los otros profesionales. Además, exponen que generalmente el apoyo desde la psicología se encuentra enmarcado en exigencias de las instituciones educativas más que en su deseo de aportar y contribuir a la situación relacionada con la sexualidad infantil. Aunado a ello, la M4 comentó

En el lugar donde trabaja uno no tiene ese acercamiento con las familias, sino que siempre se remiten es a psicología, para que sea el psicólogo el que tenga la reunión con la familia,

hablar el tema, mirar de pronto por qué se están dando estas acciones por parte del niño. (Maestra 4, comunicación personal, 03 octubre de 2021)

Nos llama la atención que el contacto directo con las familias se direcciona hacia otros profesionales, en este caso psicólogos, y que se les atribuya la responsabilidad de acompañar las acciones de los niños y niñas en torno a su sexualidad. Asumiendo lo precedente, subrayamos el siguiente planteamiento de Aristarain (2007) “los maestros suelen escudarse bajo la afirmación de que es mejor que un especialista trate un “tema tan delicado”, ocultando el temor a la posible reacción negativa de los padres” (p.7). Además, de que se suele conceder a otros profesionales el saber acerca de la sexualidad de los niños y niñas, pareciera que bajo este argumento se podría encubrir el miedo del no saber que puede habitar a las/os maestras/os, el cual los coarta para afrontar tanto con las familias como con los niños y niñas las manifestaciones sexuales infantiles.

Para terminar, recordamos las tipologías de docentes, en las que se habla del maestro como técnico, quien por ceñirse al hacer operativo relega el saber a otros, en palabras de Runge (2006) “el docente técnico queda así en una situación de subordinación con respecto al conocedor -científico- de la disciplina, por ejemplo, al psicólogo” (p.64). Con base en esta idea nos preguntamos ¿y el saber de las/os maestras/os sobre sexualidad infantil? Es debido reconocer que los demás profesionales de diferentes disciplinas contribuyen con aportes valiosos para comprender y atender las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Sin embargo, con esta investigación queremos apostar por el saber de las/os maestras/os y que estos se empoderen de su lugar en la práctica educativa referida a la sexualidad infantil, sin desconocer que el apoyo interdisciplinario en ocasiones es necesario. Esto último deja abierta la pregunta por lo que significa un abordaje entre disciplinas, si es posible pensar en abordar los casos entre varios profesionales y no remitirlos solo a los considerados expertos como suele suceder.

Teoría vs práctica

En esta tercera y última categoría se reflejan algunas tensiones en torno a la relación entre la formación académica y experiencial de las/os maestras/os, así como la complementariedad que en ocasiones significa la teoría y la práctica.

Tensiones

En este apartado damos a conocer algunas tensiones subyacentes a la relación entre la formación profesional y la práctica educativa de las maestras relativa a la sexualidad infantil. Inicialmente, algunas maestras privilegiaron la práctica como productora de saber incluso sobre la formación

académica universitaria. Por ejemplo, la M1 anotó “el pregrado es súper importante, la teoría es súper importante, pero yo pienso que te formas es en el campo” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Si bien la maestra resaltó la relevancia del saber conceptual, afirmó que tiene mayor peso la experiencia en la práctica educativa y que esa experiencia es la que se ha convertido en su brújula. En este sentido, nos cuestiona ¿por qué la maestra encuentra más riqueza en su experiencia que en su formación profesional? Aun así, este tipo de postura nos remite a la tipología del docente como practicante artesano a través de la que Runge (2006) manifiesta “la actividad docente es entendida acá como una actividad artesanal, que no depende tanto de unos saberes disciplinarios y científicos, sino de un bagaje y una experiencia acumulados” (p.64). Esto nos lleva a considerar que cada maestro encuentra en su camino las formas para desenvolverse en la práctica educativa y atender aquello que es imprevisible de la sexualidad infantil. En este caso nos hace pregunta ¿solo la experiencia es suficiente?, puesto que Runge (2006) nos advierte de la rutina en la que se podría caer si solo se considera la experiencia sin reflexión en la práctica educativa.

Igualmente, la M3 expuso “mi formación ha sido nula frente a esto [sexualidad infantil], pero ha sido la experiencia la que me ha cambiado un montón de cosas que tenía en la cabeza y a raíz de eso es que he ido aprendiendo” (Maestra 3, comunicación personal, 12 de junio de 2021). Estas maestras atribuyeron su formación en sexualidad infantil a su práctica educativa, específicamente en el contacto directo con los niños y niñas. Nuevamente, Runge (2006) esclarece con la tipología mencionada que dicho docente “es quien ha adquirido un saber-hacer y las “mañas del oficio” gracias a un dispendioso proceso de entrar en contacto y adaptarse al mundo de la educación -la escuela-” (p.64). La asociación de la narrativa de la maestra con este autor nos recuerda además la frase coloquial *la práctica hace al maestro*, ya que esta suele usarse en la cotidianidad para indicar que en el hacer se pueden edificar saberes. En este caso, la experiencia dota de saber a las/os maestras/os para su actuar, pero este proceso de aprendizaje es paulatino y requiere tiempo, lo cual nos genera la siguiente pregunta ¿cómo enfrentan las/os maestras/os sus primeras experiencias en torno a las manifestaciones de la sexualidad infantil, si aún no han adquirido las habilidades de su hacer y no tienen un saber de base?

Por otra parte, la M2 consideró la formación profesional como una base, base que en la experiencia busca ser contrastada con lo que sucede en la práctica educativa, es decir, que lo aprendido en el pregrado sobre sexualidad infantil se intenta corroborar en la cotidianidad con los

niños y niñas. Se devela entonces, una tensión entre formación y práctica, debido a que lo que se demanda en la praxis educativa, en ocasiones, no suele conectarse con el proceso formativo, lo cual se refleja en las preocupaciones que habitan a las maestras. Particularmente, las maestras esperan que la formación recibida en el pregrado se corresponda con la práctica educativa y ayude a resolver las situaciones que se presentan sobre las manifestaciones sexuales infantiles. Sin embargo, Frigerio (2012) sostiene “frente a ciertos contextos de acción específicos, lo que uno tiene que hacer es interpelar a las teorías y a veces las teorías se quedan estupefactas, se quedan mudas, no nos dan como hacer frente a una situación así” (Min: 17:00). Como hemos mencionado en otros momentos, las/os maestras/os están constantemente llamados a la invención en sus prácticas educativas, ya que como lo dice la autora, las teorías en ocasiones no facilitan el abordaje en la praxis y solo queda arriesgarse en la acción, especialmente cuando se trata de las manifestaciones sexuales de los niños y niñas.

Aparte, algunas maestras mencionaron que hubo un vacío conceptual sobre sexualidad infantil en su formación profesional, lo que generó una repercusión en su práctica educativa, puesto que ello podía invisibilizar las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. De ahí que la M1 comentó “el tema está muy olvidado, y a veces a nuestro alrededor esos actos de sexualidad infantil pasan, y pasan, y pasan y uno a veces ni se da cuenta porque falta un poquito más de conciencia” (Maestra 1, comunicación personal, 24 de marzo de 2021). Interpretamos que la falta de conocimiento y por ende de conciencia, no permite vincular ciertas manifestaciones de los niños y niñas en términos de sexualidad infantil. Al respecto, una tensión que podríamos derivar es el lugar del aprendizaje de las/os maestras/os, puesto que deben emprender una búsqueda en la práctica educativa para solventar la falta de formación en los pregrados, pero ¿es posible obtener de la práctica educativa lo no adquirido en la formación profesional?

Finalmente, la M6 expuso “usted sale como maestra de educación infantil, pero realmente desconoce quién es un niño y una niña, podríamos hacer un ejercicio a ver si alguna reconoce la sexualidad infantil y yo me atrevería a decir que muy poquito, nos sorprenderíamos” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Esto nos hace pensar, que cuando la formación profesional tiene lugar, en ocasiones no ofrece a las/os maestras/os lo necesario para desempeñar una práctica educativa que considere la presencia de la sexualidad en los niños y niñas y favorezca su acompañamiento, por consiguiente, nos cuestionamos ¿cómo están preparando las universidades

a las/os maestras/os para enfrentar un trabajo donde inevitablemente se toparán con lo sexual de los niños y niñas?

Un complemento necesario

En esta subcategoría las maestras señalaron que la formación profesional y la experiencia laboral son procesos complementarios. Algunas destacaron que ambos procesos representaron riqueza para su desempeño laboral, ya que, si bien en su formación profesional les otorgaron algunas bases y teorías acerca de este tema, también han podido extraer saberes de su práctica educativa. Concretamente, la M4 expresó “yo digo que van muy parejas, se junta esa experiencia con esos temas que uno ha explorado, es una ayuda entre los dos, la experiencia, pero también esa teoría que uno ha estudiado, siempre van de la mano las dos” (Maestra 4, comunicación personal, 03 octubre de 2021). De este modo, evidenciamos posturas en las que tanto la formación como la experiencia aportan en igual medida al saber y quehacer cotidiano de las maestras. Nos parece interesante esta relación que plantearon ciertas maestras, porque develaron la importancia de articular la teoría y la práctica en un mismo conjunto de acción. Este tejido hilado entre su formación y praxis educativa da cuenta además de la necesidad de espacios formativos en sexualidad infantil que complementen su experiencia laboral. Al respecto, Runge (2006) habla de esta dupla así

La capacidad de lidiar y tomar decisiones con respecto a las contingencias de lo que acontece en la escuela, en el aula, en las situaciones educativas, etc., sólo se aprende allí, “en el barro”; pero esa experiencia por sí misma no es suficiente, hay que “meterle” conocimientos. (p.69)

Aunado a lo anterior, varias maestras coincidieron en que la formación profesional y la práctica educativa consolidan un equilibrio, ambas en igual medida permiten aprender de la sexualidad infantil y reducir los prejuicios, mitos y tabúes en torno a esta. Algunas maestras enunciaron que la formación recibida en sus pregrados les permitió comprender que los niños y niñas son seres sexuados, que tienen conocimientos sobre sexualidad y que no debe concebirse como un tema problemático en los ámbitos educativos. Lo aprendido en el pregrado les permitió tener una base conceptual en sexualidad infantil que, al complementarla con su saber experiencial, favoreció el acompañamiento frente a las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. En este sentido, sobre la formación en sexualidad infantil la M6 compartió

Si me ha servido porque es una información, una herramienta que nos permite entender quién es un niño y una niña, es darnos cuenta que también está atravesado por esa

dimensión, de que la sexualidad no es un despertar exclusivo de la adolescencia, y saber eso me ha permitido estar más disponible en el acompañamiento, repensar e interrogar asuntos que en la interacción con los niños y las niñas uno ve. (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021)

Por consiguiente, las maestras aseveraron que lo que vivencian con los niños y niñas frente a la sexualidad infantil, no lo pueden resolver solo con la formación, denotando la complementariedad con la práctica educativa. Para ejemplificar, la M6 dijo “he hecho uso de lo que aprendí en la universidad y lo que llevo de trayectoria profesional” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Análogamente, Runge (2006) propone “la teoría en sentido estricto no determina la praxis como en el modelo uno a uno [...] sino que alimenta y enriquece la praxis, la hace más ilustrada” (p.69). Esto nos muestra que lo aprendido en la formación académica se pone en diálogo con las vivencias cotidianas, en tanto es una construcción bilateral; de ahí que la teoría no deba asumirse como inflexible. Diremos con apoyo de Frigerio (2012) que “a veces en las relaciones pedagógicas estamos muy acostumbrados a la noción de aplicación, viene la teoría y dice *ahora les voy a decir*, no, cada uno de ustedes tiene su historia, tiene sus saberes, tiene sus tradiciones, tiene sus contextos, tienen que reinterpretar las teorías” (Min: 5:00). Lo que quiere decir que debe existir una reciprocidad al pensar la teoría y la práctica educativa, ya que, si no se considera su correlatividad, no sería posible la riqueza en la complementariedad que develaron las maestras.

De este modo, extraemos que la sexualidad infantil lejos de ser solo una asignatura es un saber que se construye en la relación entre la formación profesional y la práctica educativa. Reconocemos, además, que la trayectoria de las/os maestras/os implica su relación no solo con la teoría y las vivencias concretas con los niños y niñas, sino que se ponen en juego sus propios sentires, emocionalidades, creencias, problemáticas, desconciertos, aciertos y desaciertos. Acompañamos esta reflexión con Larrosa (2009) quien anuncia “la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p.40) y sabemos por lo dicho hasta aquí, que esa experiencia de las/os maestras/os siempre está permeada por su formación profesional.

Por otro lado, apreciamos que preguntas que no se formularon algunas maestras en el pregrado, han ido emergiendo en sus prácticas educativas, a partir del desacomodo que generan los niños y niñas con sus manifestaciones y cuestionamientos sobre lo sexual. Ello ha posibilitado que

las maestras se interroguen a sí mismas, sus saberes y formas de acompañar lo que acontece en su práctica educativa. En palabras de la M6 “la pregunta me la han hecho los niños y me ha generado incomodidad porque uno ahí qué dice, cómo responde; entonces uno hace uso de lo que la universidad sembró frente a la infancia” (Maestra 6, comunicación personal, 04 de diciembre de 2021). Teniendo en cuenta lo anterior, interpretamos que en lo referente a la formación profesional no se trata solo de apropiarse de conocimientos, en este caso de sexualidad infantil, sino de dejarse inquietar y reflexionar sobre estos en la práctica educativa.

Para finalizar, resaltamos con Larrosa (2009) que “la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados” (p.20). En ese relacionamiento donde se ponen en escena la formación y la práctica, las maestras, los niños y niñas, los saberes y experiencias se alternan, cada uno de ellos se transforma y da lugar a nuevos pensamientos e interacciones. De acuerdo con Frigerio (2012) “las relaciones no son sin efectos y tenemos que saber que estos efectos no todos aparecen en el instante en que estamos presentes en la escena pedagógica” (Min: 40:45). Las experiencias de las/os maestras/os en torno a la sexualidad infantil que hoy tienen lugar con un yo particular, con unos niños y niñas concretos y en contextos específicos, pueden ser la puerta de ingreso para asumir posiciones diferenciadas y establecer otros relacionamientos a futuro.

Concluye el viaje

Después del camino que recorrimos en esta investigación daremos a conocer las conclusiones que no solo dan cierre a la misma, sino que posibilitan la formulación de nuevas preguntas y reflexiones para futuros ejercicios investigativos, en los que tengan lugar los temas centrales abordados: formación de maestras/os, prácticas educativas y sexualidad infantil. Es menester mencionar que las conclusiones que presentaremos se enmarcan en nuestras tres categorías de análisis: pensamientos de maestras sobre su formación y concepción de la sexualidad infantil, reflexiones de las maestras sobre la sexualidad infantil en su práctica educativa y teoría vs práctica. En estas categorías predominan los relatos subjetivos de las maestras entrevistadas, por tanto, las ideas en algunas conclusiones pueden parecer divergentes. Además, es necesario anotar que las conclusiones las construimos agrupando los hallazgos y reflexiones emergentes en los análisis de cada una de las subcategorías de las categorías antes expuestas.

Para iniciar, la escasa formación académica de las maestras en sexualidad infantil fue una tendencia generalizada. Las limitaciones en dicha cualificación atendieron a la falta del interés

personal o a la poca oferta de parte de las universidades. Respecto al primer señalamiento, nos cuestionamos por qué algunas/os maestras/os no se interesan por este tema cuando diariamente se encuentran con diversas manifestaciones sexuales infantiles. Igualmente, hallamos que la formación o la falta de esta tiene incidencia en la práctica educativa de las/os maestras/os; por ende, el llamado es a abrir espacios formativos para favorecer la praxis hacia la educación de la sexualidad infantil. Ello sugiere que las universidades deberían reflexionar en sus currículos institucionales qué espacios están habilitando para la formación de maestras/os en sexualidad infantil.

Por otro lado, el pregrado significó para algunas maestras un escenario formativo que les permitió alcanzar aprendizajes sobre la sexualidad infantil. Considerar lo hasta aquí expuesto, nos lleva a concluir que la formación académica en sexualidad infantil depende en gran parte del énfasis de las universidades a las que acceden las/os maestras/os. Por tanto, queda abierta la pregunta frente a dichos énfasis en los programas de pregrado ofertados para futuros maestras/os en educación inicial, pues al evitar el tema de la sexualidad infantil en la formación para las/os maestras/os, pareciera un indicador de que no se conciben como profesionales con incidencia en este campo: ¿por qué en algunos pregrados la sexualidad infantil no es un tema ampliamente abordado?, ¿qué concepción de infancia tienen en estos programas?

En este orden de ideas, los profesionales del área de la salud y la psicología fueron reconocidos por algunas de las maestras como los principales portadores de saber frente a la sexualidad infantil. Este hallazgo coincide con algunos de los estudios citados en los antecedentes y reitera que esta primacía del campo de la salud deshabilita a otros profesionales de las ciencias humanas para autorizarse en su ejercicio en este campo, como ocurrió en este caso con varias de las maestras entrevistadas, quienes se limitan frente a este abordaje con los niños y niñas por concebirse desprovistas de este saber. En contraste, la sexualidad infantil fue entendida por otras maestras como un saber interdisciplinar, pues a diferencia de la concepción anterior, piensan que deberían confluír diferentes profesionales que aporten desde la formación profesional hasta la práctica educativa para comprender y reflexionar sobre este tema. En consecuencia, algunas maestras buscan apoyo en otros profesionales para atender las manifestaciones sexuales de los niños y niñas en su práctica educativa. Ello les permite pensar conjuntamente con otras disciplinas la singularidad de los casos para aunar esfuerzos frente al acompañamiento de la sexualidad infantil.

De igual manera, las maestras encontraron alternativas en la formación continua para aprender acerca de la sexualidad infantil o para enriquecer los saberes que recibieron en sus pregrados; sin embargo, señalaron que las ofertas hacia este tema son limitadas. Adicionalmente, la formación continua funge como posibilitadora para que las/os maestras/os puedan deconstruir algunos de los mitos, tabúes y prejuicios que se han edificado socioculturalmente acerca de la sexualidad infantil. Ello conlleva a pensar en la importancia de abrir espacios alternos para favorecer la formación de las/os maestras/os en sexualidad infantil.

También, la experiencia de las maestras en su práctica educativa con los niños y niñas fue considerada como un medio de formación en torno a la sexualidad infantil. Así, hace parte de la formación de maestras/os sus vivencias cotidianas en el ámbito educativo, a partir de las cuales asumen posiciones reflexivas y adquieren aprendizajes relativos a la sexualidad infantil. Cabe señalar que dicha praxis es considerada, en algunas ocasiones, más representativa que la formación profesional.

Aparte, la formación a familias en sexualidad infantil fue una necesidad reseñada por la mayoría de las maestras, pues consideraron que dicha cualificación contribuiría a sensibilizarlas y a desvanecer los prejuicios en torno a las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. Aunque ello posibilitaría que las/os maestras/os y familias estén en sintonía para abordar este tema y acompañar a los niños y niñas en sus manifestaciones sexuales, en futuras investigaciones podría ahondarse: ¿quiénes deberían ser los encargados de formar a las familias en sexualidad infantil?

Por otra parte, así como lo mencionamos en algunos antecedentes, en nuestra investigación también encontramos que aún perduran creencias en ciertas maestras acerca de que las manifestaciones sexuales de los niños y niñas son un indicador de presuntos abusos sexuales. Ello significa la invisibilización de la sexualidad en la vida cotidiana de los niños y niñas y aún más que son seres que gozan y sienten placer. Sin embargo, otras difieren de esta posición, puesto que señalaron que lo sexual es inherente a los seres humanos desde su nacimiento. Así, una tendencia fue que ciertas maestras reconocieran a los niños y niñas como seres sexuados y consideraran que sus manifestaciones sexuales suelen presentarse por etapas.

De igual modo, encontramos una tendencia orientada a pensar la sexualidad infantil desde perspectivas de la salud, la prevención y el cuidado. De hecho, en la práctica educativa algunas maestras tienden a educar en sexualidad infantil apoyadas en acciones y actividades preventivas, es decir, referidas a la protección y fortalecimiento del autocuidado en los niños y niñas. Esto nos

indica que algunas maestras comprenden a los niños y niñas como sujetos que no gozan e inclusive que son objeto de goce para otros; sin embargo, se empiezan a notar ciertos esfuerzos por ir más allá de estas perspectivas. Por ejemplo, el placer fue reconocido por algunas maestras como un aspecto ligado a la sexualidad infantil, el cual se ve reflejado en algunas acciones asociadas inicialmente con la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos como la alimentación y la eliminación intestinal y urinaria.

Ahora bien, educar en sexualidad infantil implicó para algunas maestras hacer una apertura hacia la escucha y el diálogo, es decir, convertirse en maestras preguntables, para acompañar a los niños y niñas en el descubrimiento, comprensión y edificación de límites frente a sus manifestaciones sexuales. En este sentido, la sublimación fue considerada la principal alternativa que encuentran varias maestras para encaminar las pulsiones sexuales de los niños y niñas en sus prácticas educativas. De igual forma, el deseo de saber, según algunas maestras, emerge en los niños y niñas como un rasgo característico que los moviliza a preguntarse por aspectos relacionados con la sexualidad. Ello invita a las/os maestras/os a estar disponibles para acompañar a los niños y niñas en sus cuestionamientos.

Con relación a las manifestaciones sexuales de los niños y niñas, las maestras exteriorizan diferentes formas de reacción como reírse, asombrarse, escandalizarse, impactarse y asustarse. Dichas reacciones surgen, en su mayoría, de manera espontánea. Aun así, el diálogo también se menciona como una manera más consciente para afrontar estas situaciones. Lo anterior muestra que educar en sexualidad infantil conlleva no solo una respuesta desde el saber profesional y experiencial, sino también desde la subjetividad, la cual comporta representaciones y afectos.

A pesar de que algunas maestras señalaron que existen tensiones entre la práctica educativa y la formación profesional, debido a que a veces no se corresponden los aprendizajes teóricos con las experiencias en la praxis; mayoritariamente fueron considerados procesos complementarios, ya que se contribuyen recíprocamente para comprender las manifestaciones sexuales de los niños y niñas. De ahí que las maestras resalten la necesidad de hacer un tejido entre teoría y práctica educativa.

Finalmente, si bien presentamos los hallazgos y conclusiones derivadas de nuestra investigación en torno a la relación tejida por las maestras entre su formación y práctica relativa a la sexualidad infantil, reconocemos que siempre habrá otros caminos por recorrer, así como la posibilidad de ampliar y abordar diferentes aristas de las que aquí emergieron, como por ejemplo,

estudios a profundidad sobre el currículo de los programas en la formación de maestras/os en educación infantil para evaluar si existe una oferta sobre sexualidad infantil, ¿qué enfoque tienen dichos pregrados?, ¿cómo entienden la sexualidad infantil? Asimismo, investigaciones que se aproximen a identificar cómo se articulan diferentes disciplinas en torno a la sexualidad infantil, para comprender y atender las manifestaciones sexuales de los niños y niñas, si dicha interdisciplinariedad tiene lugar o se continúa remitiendo el caso a un solo profesional considerado el especialista en el tema; entre otros. Entonces, aunque reconocemos el aporte al campo investigativo, también dejamos una apertura para seguir pensando los temas centrales que transversalizaron nuestra investigación.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana S. A.
- Aristarain, P. (2007). Pensando la Educación Sexual en el Nivel Inicial e-Eccleston. *Educación Sexual*, 3(8). ISPEI “Sara C. de Eccleston”.
- Arrubla, S., Henao, A., Robledo, L., y Valencia, B. (2016). La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable. *Zona próxima*, (25), 22-33.
<http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n25/n25a03.pdf>
- Bustos, J., Monroy, D., y Velandia, I. (2014). La formación de los docentes en relación con la educación para la sexualidad de la primera infancia dentro de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2436/TE-16873.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canciano, E. y García, A. (2007, 3 y 4 de mayo). *Notas sobre la sexualidad en el terreno de la Educación* [ponencia]. Jornadas nacionales de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Castelar, A. y Lozano, J. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *CS*, (25), 51-79. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n25/2011-0324-recs-25-00051.pdf>
- Colomer-Revuelta, J., y Hurtado-Murillo, F. (2005). Educación sexual y afectiva en la adolescencia. *An Pediatr Contin*, 3(3), 187-192.
- DeMause, L. (1991). La evolución de la infancia. En L. DeMause. *Historia de la infancia*. Alianza Universidad. (Trabajo original publicado en 1974).
http://www.psicodinamicajlc.com/articulos/varios/evolucion_infancia.pdf
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2017). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). *The Sage handbook of qualitative research*, (pp. 1-26). Sage publications.
- Fernández, F. (2009). Sin latencia no hay adolescencia. *Psicoespacios*, 3(3), 27-40.
<http://revistas.iue.edu.co/revistasiue/index.php/Psicoespacios/article/view/22/544>

- Freud, S. (1978). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey y A. Freud (Comp.) y J. Etcheverry (Trad.). *Obras completas*, 7, 109-224. Amorrortu, (Trabajo original publicado en 1905). <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/07%20-%20Tomo%20VII.pdf>
- Freud, S. (1979a). El esclarecimiento sexual del niño. En J. Strachey y A. Freud (Comp.) (J. Etcheverry, trad.). *Obras completas*, 9, 111–121. Amorrortu (Trabajo original publicado en 1907). <https://www.bibliopsi.org/docs/freud/09%20-%20Tomo%20IX.pdf>
- Freud, S. (1979b). *De guerra y muerte. Temas de actualidad (Tomo 14)*. Amorrortu, (Trabajo original publicado en 1915).
- Frigerio, G. (2010). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Revista Educación y Ciudad*, (22), 81-102. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/89>
- González, P. (2018). Gestiones de la (a)sexualidad infantil. Una lectura del campo de investigaciones de las ciencias sociales en el ámbito latinoamericano. *Civitas*, 18(1), 138-152. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28420>
- González, J., Pérez, H., y Ortega, M. (2018). Fundamentos epistemológicos para un modelo psico-pedagógico en educación sexual. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 10(1), 95-117. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v10i1.510>
- González, P. (2019). Erotización infantil y gramáticas afectivas: discursos sobre la infancia en la era 2.0 en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (31), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.31.06.a>
- López, Y. (1999). De la inocencia del niño a la sexualidad infantil. *Affectio Societatis*, 2(4). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5029947.pdf>
- Maneiro, R. y Minnicelli, M. (2013). Tratamiento Social de las Diferencias, Teorías Infantiles y Narrativas. *Educação & Realidade*, 38(2), 539-554. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227370011>
- Manzano-Pauta, D., y Jerves-Hermida, E. (2018). Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.5>
- Martínez, J., González, E., Vicario-Molina I., Fernández-Fuentes, A., Carcedo, R., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2014). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25, 35-42. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(13\)70005-7](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(13)70005-7)

- Meirieu, P. (2004). El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido? *Octaedro*, (12), 7-41.
- Monteiro, S., y Storto, L. (2019). Educación de la primera infancia: una reflexión plural de la historia y la sexualidad. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 237-252. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11865>
- Navas, G. (2011). Formación docente en el área de la sexualidad para preescolar: Centro Local Metropolitano, Universidad Nacional Abierta. *Revista de investigación*, 35(74), 89-110. <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v35n74/art06.pdf>
- Niño-Bautista, L., Oviedo-Cáceres, M., Camargo-Figuera, F., Velasco-Rangel, C., Hakspiel-Plata, M., y Pineda-Rodríguez, L. (2018). Motivación y logros en procesos de educación para la sexualidad con docentes. *Hacia la Promoción de la Salud*, 23(1), 106-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v23n1/0121-7577-hpsal-23-01-00106.pdf>
- Pérez, J. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. *Revista Colombiana de psicología*, (7), 239-244. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16071/16963>
- Pinos, G., Pinos, V., Palacios, M., López, S., Castillo, J., Ortiz, W., Jerves, E., y Enzlin, P. (2017). Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos. *Actualidades investigativas en educación*, 17(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28671>
- Preinfalk-Fernández, M. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.5>
- Quaresma da Silva, D. (2014). Tratamiento de la educación sexual en escuelas primarias en el sur de Brasil. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(4), 289-298. <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v40n4/spu05414.pdf>
- Rodríguez, A. y Pease, M. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (12), 153-186. <http://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/145/226>

- Runge, A, y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Runge, A. (2006). Retos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente. *Separata: Revista educación y pedagogía*, 57-76.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18643/15986>
- Saldarriaga, G. (2015). *Problemáticas pedagógicas en el encuentro de los docentes con lo sexual del niño*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6572/1/Gloriasaldarriaga_2015_pedagogiasexual.pdf
- Salinas-Quiroz, F. y Rosales, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>
- Frigerio, G. (2012). (Sharira). Conferencia lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas [video]. Vimeo. <https://vimeo.com/82716799>
- Skliar, C., y Larrosa, J. (Comp) (2009). Experiencia y alteridad en educación. En *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13–44). Homo Sapiens Ediciones.
- Tizio, H. (2007). Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes. *Psicología em Revista*, 13(1), 193-200.