



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado

Sistematización de una experiencia.

***Talleres de Educación sexual integral con niños y niñas de 5to año
de primaria: análisis de facilitadores, obstáculos y tensiones.***

Estudiante: Valentina Echande Vergalito

C.I: 4.744.504-3

Tutora: Lic. Mag. Lía De Rosa

Revisora: Lic. Mag. Sabrina Rossi

Montevideo, Febrero, 2026.

Índice

Resumen	2
Introducción	3
Educación Sexual Integral en Uruguay	4
1.1 Programa de Educación Sexual.....	5
1.2 Tensiones y disputas.....	7
Objetivos	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos.....	12
Preguntas planteadas para el tfg.....	12
Metodología	13
Contextualización de la experiencia	14
Recorrido Histórico.....	16
Análisis crítico	20
Contexto institucional.....	20
Procesos de subjetivación y aprendizajes emergentes en la experiencia.....	25
Sexualización de los cuerpos.....	30
Reflexiones finales	39
Referencias Bibliográficas	41
Anexo	44

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado tiene como objetivo sistematizar una experiencia de taller enmarcada en la Educación Sexual Integral (ESI), llevada a cabo durante el año 2024 con niñas y niños de quinto año de educación primaria en una institución educativa católica de Montevideo. A partir de esta experiencia, se analizan los facilitadores y obstáculos que atravesaron el proceso, considerando las particularidades del contexto institucional en el cual se desarrolló la propuesta. Se recuperan discursos y aprendizajes emergentes en torno a los cambios asociados a la pubertad y los procesos subjetivos que estos habitan, así como las producciones vinculadas a la sexualización de los cuerpos, con el propósito de problematizar los mensajes y lógicas culturales que atraviesan en esta etapa. Este análisis se apoya en los registros elaborados durante el proceso, tales como, planificación, bitácora de trabajo y observaciones de los encuentros, que permitieron reconstruir y reflexionar críticamente sobre la experiencia.

Introducción

El trabajo que aquí se presenta resulta de la sistematización de una experiencia que, a través de una reconstrucción histórica, busca recuperar el proceso desarrollado en los talleres de Educación Sexual Integral llevados a cabo en el marco de una solicitud del Colegio Juan Zorrilla de San Martín, institución privada y católica perteneciente a la Congregación de los Hermanos Maristas, ubicada en el barrio de Punta Carretas de Montevideo.

Este colegio, con una larga trayectoria educativa desde su fundación en 1939, se caracteriza por atender a una población mayoritariamente de clase media y media-alta, promoviendo una propuesta formativa que articula lo académico con valores éticos, religiosos y comunitarios. La institución solicitó la realización de talleres de Educación Sexual Integral dirigidos a niños y niñas de quinto año de primaria, con el propósito de ampliar el abordaje tradicional que se venía desarrollando previamente desde una perspectiva biológica y reproductivista.

La sistematización presentada busca recuperar improntas de la práctica, explorar sus tensiones y aprendizajes, y aportar a la reflexión sobre el lugar de la Educación Sexual Integral en las instituciones educativas. A partir del registro del proceso, se propone una lectura que prioriza la comprensión de las dimensiones institucionales y subjetivas que atravesaron la experiencia.

La experiencia incidió en mi posicionamiento como futura profesional, al posibilitar la articulación entre la práctica en educación primaria y los marcos conceptuales de la Psicología y la Educación. Asimismo, el tránsito por espacios que habilitaron la palabra y la construcción colectiva de saberes permitió reconocer el potencial de la Educación Sexual

Integral como dispositivo para promover prácticas educativas reflexivas y transformadoras.

Educación Sexual Integral en Uruguay

En Uruguay, la educación sexual como política pública se instauró con la promulgación de la Ley N.º 18.437 (2008), también conocida como Ley General de Educación. Esta normativa se ampara en el acceso a la educación como un derecho humano fundamental y se alinea con los enfoques promovidos por la cooperación internacional. Desde una perspectiva pedagógica, la ley busca proporcionar a educadores y estudiantes las herramientas necesarias para el pensamiento crítico sobre la sexualidad, promoviendo un disfrute responsable de la misma. Este movimiento marcó un punto de inflexión en el marco normativo uruguayo al consolidar la educación como un bien público. Su surgimiento, en un contexto de transformaciones sociales, refleja el propósito del Estado de impulsar una reforma sistémica orientada a la equidad, la inclusión y la calidad, fortaleciendo su rol como garante de derechos.

El contexto político y social del surgimiento de esta ley se promulgó bajo un gobierno de izquierda en Uruguay el año 2005. Es con la llegada del gobierno al poder que los derechos se empiezan a tener como prioridad en la implementación definitiva de la Educación Sexual en el sistema educativo, apareciendo así como una preeminencia impostergable que venía siendo considerada años anteriores. Desde el año 2005 el sistema educativo uruguayo venía ya considerando el hecho de integrar el derecho a la Educación Sexual de todos los niños, niñas y adolescentes.

De tal modo, según lo establecido por el Consejo Directivo Central (CODICEN, 2005) en su Resolución N.º 4 (Acta Extraordinaria N.º 35), la creación de la Comisión de Educación Sexual buscó implementar un diseño programático que integrará esta temática en la

formación de los estudiantes, enfocándose en un marco de derechos, salud y desarrollo para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía.

Desde 2008, la Educación Sexual se integra a todos los niveles de la educación formal con el propósito de consolidarse en el sistema desde un enfoque de derechos, ciudadanía y equidad, logrando una articulación sólida entre niveles educativos (Biramontes et al., 2017). En ese mismo año se sancionó la Ley N.º 18.426 (2008), denominada Ley de Defensa del Derecho a la Salud Sexual y Reproductiva, la cual establece la necesidad de formar a los docentes en esta temática y fomentar la articulación interinstitucional para su implementación.

El Decreto N.º 293/010 (2010), reglamentario de la Ley N.º 18.426, dictaminó que todos los prestadores del Sistema Nacional Integrado de Salud deben brindar atención en Salud Sexual y Reproductiva de carácter 'universal, integral, amigable, igualitaria y confidencial, entre otras características' (Barrios et al., 2011, como se citó en Rossi, 2015, p. 152).

1.1 Programa de Educación Sexual

El Programa Nacional de Educación Sexual (PES) es donde se implementa a partir del año 2008 la representación de una dimensión transversal en los ciclos, modalidades y niveles de la educación obligatoria en Uruguay así como las distintas áreas de aprendizaje, del pensar, sentir y actuar de manera responsable respecto a la sexualidad, los derechos sexuales y reproductivos. Cabe resaltar que la relevancia de la Educación Sexual también fue destacada por Yarzábal, quien enfatiza que:

Ninguna ética ni conducta humana puede construirse desde la ignorancia. En este sentido el sistema educativo debe jugar un papel central, proactivo, que posibilite la

generación de 'espacios' educativos que habiliten a la reflexión crítica y acorde a cada edad, que favorezcan el crecimiento personal en estrecha relación con la vida afectiva, emocional y familiar, a lo largo de todo el trayecto educativo (ANEP, 2008, p. 16).

Se consolidó en Uruguay en el año 2008 el Programa de Educación Sexual (PES) cuando la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) formalizó la educación sexual como política curricular de alcance nacional. Su antecedente inmediato fue la Comisión de Educación Sexual, creada en 2005 por el Consejo Directivo Central (CODICEN) con el objetivo de elaborar lineamientos que permitieran incorporar la temática de manera transversal en todos los niveles educativos (ANEP, 2008).

El PES destaca la importancia de “fortalecer la educación sexual como espacio pedagógico del sistema educativo, con estrategias e instrumentos que permitan su abordaje y desarrollo, enfatizando en la calidad del proceso educativo que se ofrece, para profundizar su institucionalidad” (Biramontes et al., 2017, p. 18).

La implementación definitiva del Programa de Educación Sexual se configura como un logro tanto del gobierno progresista como de las organizaciones sociales que lo impulsaron. Este avance se produce tras un prolongado proceso en el que partidos tradicionales y sectores conservadores habían dificultado reiteradamente su incorporación en el sistema educativo público pensando así como una educación sexual integral, plural y laica. En el marco de lo mencionado anteriormente el Consejo Directivo Central (CODICEN) entiende que la sexualidad es comprendida como:

Una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que

establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado (Administración Nacional de Educación Pública, ANEP 2024,p3)

Desde 2006 se impulsa una educación en sexualidad sustentada en el enfoque de Derechos Humanos. Este paradigma enfatiza, por un lado, el reconocimiento de la sexualidad como una experiencia vinculada al disfrute y por otro lado a su relevancia en la prevención de abusos tanto físicos como psicológicos.

1.2 Tensiones y disputas

El recorrido de la Educación Sexual en Uruguay, de acuerdo con Ramos y Lopez (2024), no ha sido lineal, tanto a nivel regional como mundial. Por el contrario, las autoras refieren a que ha sido un proceso de disputas políticas, sociales y teóricas. Este camino, que dio comienzo hace más de un siglo, ha contado con el compromiso de equipos docentes y profesionales de diversas disciplinas que han promovido desde su quehacer cotidiano el acceso a este derecho en niños, niñas y adolescentes.

La Educación Sexual ha sido siempre un campo sensible y complejo, lo cual ha permeado las estrategias en los ámbitos no formales y comunitarios. Al respecto, las autoras mencionan allí la larga historia que atraviesa esta disciplina para poder ser visualizada y conocida en el rol de organizaciones de la sociedad civil, organizaciones científicas y académicas, instituciones del Estado, y cooperación internacional. Es por esto, que resulta pertinente realizar un breve recorrido histórico de la temática en nuestro país en donde se analizarán los diversos momentos por los que ha atravesado, así como los intentos de su institucionalización. Dicho análisis permitirá dar cuenta de las transformaciones en los discursos de las grandes disputas que se han configurado en Uruguay.

Como indican Lopez y Abracinskas (2009) el marco legal de esta normativa presenta vacíos

importantes, por ejemplo, no detalla las condiciones necesarias para la prestación de servicios de Salud Sexual y Reproductiva ni establece con precisión las responsabilidades de los distintos actores implicados. Tampoco prevé mecanismos de seguimiento ni sanciones en caso de incumplimiento.. Aunque se asigna al Ministerio de Salud Pública la tarea de implementar la normativa, no se reconoce que, en el ámbito educativo, los organismos rectores gozan de autonomía, lo que impide que las autoridades sanitarias determinen los contenidos o modalidad de incorporación de la Educación Sexual en las aulas.

Para Abracinkas (2016), la agenda de derechos humanos en América Latina y el Caribe ha incorporado los derechos sexuales y reproductivos (DSyR) mediante un proceso marcado por avances y retrocesos. Entre los logros, se destacan el reconocimiento de la ciudadanía LGTBI, la ampliación de la autonomía reproductiva de las mujeres y la promoción de políticas contra la violencia de género, el abuso y la trata. Un hito regional fundamental es el Consenso de Montevideo (CEPAL, 2013), donde los Estados reconocieron los DSyR como derechos humanos, un estatus que aún no se ha consolidado plenamente en el plano global de las Naciones Unidas. La autora sostiene que la emancipación de las mujeres ha progresado junto a otras luchas por la justicia social, aunque enfrenta fuertes resistencias de sectores conservadores. En este sentido, la llegada de gobiernos progresistas en la región generó expectativas que no siempre se concretaron en cambios estructurales; incluso en Uruguay, los avances han sido limitados debido a la influencia de sectores religiosos que han tensionado el principio de laicidad. Por ello, comprender la trayectoria política de estos derechos resulta disruptivo y central para los procesos de emancipación, constituyendo un legado que debe transmitirse entre generaciones para navegar el complejo escenario sociopolítico actual.

La implementación de la Educación Sexual Integral en Uruguay evidencia cómo la

educación se convierte en un espacio de disputa social y cultural que está en constante revisión y movimiento. No se trata únicamente de incorporar contenidos a los programas escolares, sino de negociar significados, valores y derechos en un contexto marcado por la diversidad de creencias y perspectivas sobre la sexualidad. Los movimientos conservadores, en particular aquellos de matriz religiosa, han jugado un papel central en estas tensiones, cuestionando tanto los contenidos como los materiales de formación. Al respecto, Sánchez (2024) sostiene que estas posturas tienden a resurgir bajo gobiernos progresistas, aunque sus raíces son mucho más profundas y no se limitan a periodos de restauración conservadora.

Aunque la noción de “ideología de género” haya surgido en las últimas décadas, los fundamentalismos religiosos y las políticas que buscan frenar avances en género y derechos sexuales y reproductivos tienen una larga historia en América Latina. Por otro lado, como observa (Vaggione 2005, citado en Sánchez, 2023), los grupos autodenominados “provida” o “profamilia” juegan un papel central en la consolidación de la agenda conservadora, utilizando lo que él llama “secularismo estratégico” para presentar argumentos que buscan posicionarse como neutrales o universales.

La aprobación en Uruguay de la Ley de Urgente Consideración (LUC) en 2020, introdujo modificaciones estructurales en la gobernanza del sistema educativo uruguayo, el cual sufrió una descentralización en cuanto a las decisiones en el Consejo Directivo Central (CODICEN) y también la reducción de la participación en la autonomía de los subsistemas de la formación docente. Siguiendo la línea de pensamiento de Sánchez (2024), es posible reflexionar cómo estos cambios crean un marco que influye directamente en la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), dado que la regulación de contenidos y la definición de materiales educativos quedan más sujetas a la orientación política del gobierno de turno. En este contexto, la LUC podría favorecer indirectamente la consolidación

de perspectivas conservadoras, reforzando tensiones históricas en torno a los derechos sexuales y reproductivos. Las modificaciones introducidas a la Ley General de Educación por la Ley de Urgente Consideración no sólo supusieron un cambio formal extenso, sino que implican un cambio filosófico sustancial en la concepción del Estado como garante de la enseñanza obligatoria. Al respecto, Fernández (2021) señala en su análisis sobre las "Modificaciones a la Ley General de Educación" que la Ley N.º 19.889 modificó extensamente la Ley N.º 18.437, sustituyendo más de 60 artículos. El autor sostiene que, mientras durante el último siglo la normativa educativa avanzó definiendo estándares pedagógicos que orientaban la acción estatal hacia la expansión de la obligatoriedad, la nueva redacción de la LUC constituye un retroceso. Para Fernández, estos ajustes incorporan principios de corte liberal que conciben un modelo donde el Estado asume un rol secundario en la garantía del bienestar educativo.

Retomando lo planteado por Sánchez (2024), la implementación de estos cambios marca un cambio significativo en la educación uruguaya, generando que las disputas sobre la Educación Sexual Integral se volvieran más visibles. La autora señala que este contexto fortalece a colectivos de familias y organizaciones de matriz religiosa que buscan intervenir en la definición de contenidos educativos, promoviendo valores tradicionales. Estos grupos, al alinear sus demandas con un discurso de "neutralidad" y de primacía de la familia en la educación, intentan limitar o reconfigurar la enseñanza de la sexualidad y los derechos de género, evidenciando cómo las reformas legales pueden favorecer la consolidación de perspectivas conservadoras en la educación pública.

Actualmente, la Educación Sexual Integral ha continuado consolidándose como una dimensión esencial del sistema educativo uruguayo. En este marco, un hecho significativo fue la reinstalación oficial de la Comisión de Educación Sexual Integral por parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en agosto de 2025, integrada por

representantes de los distintos subsistemas educativos. Esta actualización viene de la mano de poder seguir definiendo, acompañando e impulsando las líneas estratégicas de la ESI en el país. En el acto de reinstalación, las autoridades destacaron que “La Educación Sexual integral no es un complemento, es una necesidad que implica un cambio de perspectiva para la comunidad educativa” (ANEP, 2025). Se subrayó su papel como factor protector de derechos, promoviendo la prevención de violencias y el fortalecimiento de una educación inclusiva y respetuosa. Entre los desafíos actuales, se mencionó la necesidad de profundizar la formación docente, ya que muchos educadores reconocen las dificultades que enfrentan al abordar temáticas vinculadas a la sexualidad con sus estudiantes. Este movimiento, representa, por tanto, un renovado impulso institucional hacia la Educación Sexual Integral, reafirmando su vigencia y relevancia en las políticas educativas nacionales. Al mismo tiempo, este avance contextualiza experiencias objeto de este trabajo dentro de un escenario político y pedagógico que busca fortalecer la integración de la educación como un derecho y práctica transversal en todos los niveles del sistema educativo.

Objetivos

Objetivo general

Sistematizar la experiencia de talleres de educación sexual integral realizados en un Colegio con niños y niñas de quinto año de educación primaria durante 2024.

Objetivos específicos

1.Describir los facilitadores y obstáculos presentes en el proceso tomando en cuenta el contexto institucional.

2. Identificar, a través de los discursos y aprendizajes que emergieron, percepciones sobre los cambios asociados a la pubertad y los procesos subjetivos que estos habilitan, atendiendo a los sentidos y tensiones producidos durante los encuentros.

3. Analizar los discursos que surgieron en el marco del taller sobre sexualización de los cuerpos e identificar los mensajes, prácticas y lógicas culturales que los y las atraviesan en esta etapa.

Preguntas planteadas para el tfg

En relación con el primer objetivo, se plantean las siguientes interrogantes: ¿qué condiciones institucionales facilitaron el desarrollo del taller? y, a su vez, ¿qué tensiones o dificultades emergen en los contextos escolares en cuanto estas inciden en la participación del desarrollo de estas intervenciones?

Respecto del segundo objetivo, se propone reflexionar a partir de las siguientes preguntas: ¿qué expresiones, tensiones o contradicciones vinculadas a los procesos de subjetivación emergieron entre las y los participantes? ¿Cómo se ponen en juego estos procesos durante el desarrollo del taller?

Finalmente, en el marco del tercer objetivo, se orienta el análisis a las siguientes cuestiones: ¿de qué manera se emerge el concepto de la sexualización de los cuerpos como un eje significativo dentro del taller, a través de qué discursos o lógicas culturales sobre los cuerpos y la sexualidad se desprendieron en las intervenciones del grupo que permiten comprender la centralidad de este fenómeno en la experiencia?

Metodología

La sistematización de una experiencia desde una instancia exploratoria y crítica que a partir del ordenamiento y su reconstrucción recorra la lógica del proceso vivido y en ellas los diversos factores que intervinieron, en cómo se relacionan entre sí y en donde se rescaten las intervenciones y participación de los protagonistas. Esta metodología trasciende la mera recopilación de información, proponiendo la construcción de aprendizajes que emergen de la propia experiencia vivida, clasificando y delimitando el objeto de estudio a partir de una observación detallada con una interpretación crítica.

Jara (2011) conceptualiza la sistematización como:

(...) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 4).

Para el autor, la noción más común de sistematizar se refiere a clasificar y ordenar datos reconstruidos para obtener aprendizajes más críticos de nuestras propias experiencias a partir de un punto de partida que defina el objeto, para poder tomar en cuenta que aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar. En este trabajo, dicho recorte se definió en articulación con los objetivos específicos y con el interés por comprender aquellos aspectos de la experiencia que generaron mayor implicación, interrogantes y necesidad de análisis durante los talleres. Considerándose un criterio de producción empírica, en tanto

estos aspectos se presentaron con fuerza en los distintos momentos transitados en la experiencia, como lo fueron las coordinaciones previas, buzón anónimo, planificaciones, bitácora y observaciones de trabajo lo que permitió identificarlos como análisis centrales para la comprensión del proceso vivido.

De este modo, la producción que emerge del diálogo entre la teoría y la práctica se orienta a generar, a través de la escritura, nuevos desplazamientos, tensiones y articulaciones de sentido. De esta forma, no se sistematiza la totalidad de la experiencia sino aquellos procesos que tienen vinculación con los objetivos planteados. Como menciona Jara (2011), estos ejes operan como un foco que nos permite centrar el enfoque de la sistematización.

Contextualización de la experiencia

La experiencia fue realizada en el Colegio Juan Zorrilla de San Martín, “Hermanos Maristas”, siendo una institución privada y católica ubicada en el barrio de Punta Carretas de Montevideo.

El colegio fue fundado en 1939 y pertenece a la Congregación de los Hermanos Maristas. Es una institución de origen católico, promueve un proyecto educativo integral, articulando lo académico con valores éticos, sociales y pastorales, poniendo énfasis en el desarrollo de la interioridad a través de prácticas concretas como la reflexión, la contemplación y los retiros.

La solicitud de realizar estos encuentros fue por parte de la Institución, específicamente del área que integra el sector religioso. Con la intención de trabajar la Educación Sexual Integral desde un enfoque más amplio, intentando superar la mirada meramente biologicista. Cabe destacar que previo a la realización de los talleres, el contacto para llevar adelante la experiencia surgió desde el propio Colegio Juan Zorrilla de San Martín. Sin embargo, mi participación no se dio en calidad de integrante de la institución, ya que no cuento con

vínculo laboral ni académico con la misma. La jornada se llevó a cabo en el año transcurso del año 2024 y consistió en dos encuentros de modalidad taller en donde se trabajaron temáticas atravesadas desde la Educación Sexual Integral con niños y niñas de diez y once años cursando quinto grado de primaria biológica/reproduccionista y promoviendo una perspectiva más amplia y diversa.

Previo a la realización de los talleres, se realizó un encuentro de coordinación en donde se definieron los temas según la edad de los participantes, sus intereses e inquietudes recogidas mediante previo un buzón anónimo que se utilizó como una guía para orientar las actividades. Esto fue de gran insumo tanto para conocer las grupalidades así como los temas a trabajar y planificar para la jornada de taller. Cabe destacar que, pese a tratarse de un institución religiosa, no se establecieron limitaciones concretas en cuanto a la amplitud temática, sino que se intentó tener foco en las inquietudes que las grupalidades traían, generando así una flexibilidad en la planificación. Entre los temas se incluyeron mitos y creencias, cambios propios y vivenciales de la pubertad, ya que era la etapa en la que se encontraban los y las estudiantes. Sobre todas estas temáticas, se destacó y propició la reflexión sobre actitudes cotidianas para favorecer el reconocimiento y la toma de conciencia de los propios comportamientos, así como la reflexión crítica sobre la identificación con la construcción de la sexualidad en esta etapa de crecimiento y evolución.

La propuesta fue pensada para generar un espacio de intercambio y aprendizaje con dinámicas participativas en el que los niños y niñas pudieran hablar sobre sus dudas, compartir lo que piensan y también el poder vivenciar, esclarecer y recibir información clara y confiable. De parte institucional, desde el equipo de coordinación y las maestras a cargo de las grupalidades se mostró apertura a este tipo de iniciativas, lo cual facilitó y propició la participación y escucha activa del grupo y el desarrollo de la experiencia.

La planificación y ejecución de los talleres estuvieron bajo mi responsabilidad. De la experiencia se destaca la posibilidad de generar un espacio de intercambio, donde los estudiantes se sintieran acompañados, fomentando la escucha activa y la reflexión crítica mediante una guía de preguntas orientadas. En este sentido, la propuesta funcionó como un recurso pedagógico que permitió fortalecer la articulación entre marco teórico y práctica en mi formación como psicóloga y educadora sexual integral. El propósito central fue transitar un espacio educativo afectivo-sexual desde una perspectiva integral, donde se jerarquizó la palabra y la construcción colectiva de saberes. La jornada se desarrolló mediante metodologías lúdicas- participativas, con temáticas adaptadas en función de la etapa evolutiva de los y las estudiantes, orientadas a habilitar el pensamiento sobre el cuerpo, la sexualidad y los vínculos desde situaciones cotidianas y significativas para su edad.

Recorrido Histórico

Grupo A y B

Para la implementación del taller, los grupos A y B estaban conformados cada uno por niños de entre once y doce años aproximadamente, de quinto año de primaria, siendo mayoritariamente niñas. En los grupos se contó con la presencia de una maestra referente, ambas contaban con aproximadamente treinta años de edad teniendo una trayectoria prolongada en la institución educativa. Su participación aportó continuidad y conocimiento del grupo, funcionando como contención desde un adulto referente durante el desarrollo de la propuesta, que resultó enriquecedora para el desarrollo del taller, ya que aportaron información relevante acerca del grupo y el modo de funcionamiento de cada niño. Al conocer a los estudiantes a lo largo del año, pudieron brindar detalles que favorecieron la comprensión del contexto y facilitaron la adaptación de la propuesta a las particularidades de cada grupo.

En ambos grupos la dinámica implementada logró captar el interés del grupo y propició un espacio de participación activa en el que la mayoría pudieron involucrarse. Algunos temas despertaron mayor controversia en un grupo que en otro, lo que promovió un debate enriquecedor dentro de cada uno de los grupos. Las dinámicas que fueron desde un lugar representativo y vivencial fueron de mayor controversia e implicancia ya que debían ser pensadas y expuestas desde la identificación de la temática en base a sus cotidianidades y representaciones de situaciones que emergen debido a la etapa en la que se encuentran los y las estudiantes.

Grupo A

Este grupo se caracterizó por una participación activa, fluida y sostenida a lo largo de toda la jornada. Desde el inicio del taller se observó una disposición favorable hacia las dinámicas propuestas, permitiendo que los y las estudiantes se involucraron de manera comprometida en las actividades, incluso en aquellas que implicaron mayor exposición subjetiva, se desarrollaron con intervenciones espontáneas y una actitud abierta al intercambio. Durante el desarrollo del taller, se formaron subgrupos al azar en donde se realizó la profundización de las temáticas que cada uno debía de trabajar, lo que hizo que luego enriqueciera el debate y puesta en común. Al momento de trabajar esta modalidad fueron aceptando las distintas propuestas que les había tocado, sin tener resistencia al exponerse con temáticas que quizá no le hayan sentado muy cómodas, en donde el respeto mutuo entre compañeros favoreció que la mayoría se animaran a participar en la parte expositiva de las actividades, mostrándose con intervenciones maduras y con un nivel previo de saberes con respecto al contenido del taller. Esto facilitó la posibilidad de que varios integrantes del grupo en la parte oratoria, tengan la capacidad de desenvolverse al momento de resignificar experiencias propias con contenidos teóricos que se les brindó. Se observa en general un clima grupal favorable, en donde predominan los tiempos de escucha

con respecto a las intervenciones de los demás favoreciendo al momento de la puesta en común y generando así encuentros en donde los estudiantes asumen un rol más protagónico en la discusión, aportando sus opiniones con seguridad y generando intercambios que enriquecieron la propuesta. En este grupo se manifestó la necesidad de tener estos espacios en donde ellos pudieran profundizar en ciertos temas que fueron abordados en el taller y que a lo largo del año no lo habían podido poner en debate en lo cotidiano del aula. Como conclusión, se visualizó que de las temáticas que se abordaron, la que despertó mayor intercambio y debate fue la vinculada a la sexualización de los cuerpos. Durante el trabajo en subgrupos y la puesta en común, los y las estudiantes compartieron y debatieron sobre ejemplos de situaciones cotidianas asociadas a esta problemática, tanto en consumos digitales como en experiencias de su entorno cercano. Estas intervenciones generaron intercambios atravesados por sensaciones de incomodidad y desagrado, y demandan mayor tiempo de diálogo en comparación con el resto de las propuestas. La mayoría de la grupalidad manifestó especial interés en esta temática, particularmente desde la no identificación con cuerpos hegemónicos, reconociendo su presencia en distintos ámbitos de su vida cotidiana. A partir de ello, el grupo manifestó la necesidad de continuar profundizando esta temática en futuros encuentros, interés que fue compartido por la mayoría de los y las estudiantes. Asimismo, expresaron el deseo de seguir trabajando en el espacio del aula, señalando la falta de instancias previas donde pudiera abordarse con mayor profundidad. Se dialogó con la grupalidad sobre la posibilidad de generar encuentros específicos para continuar trabajando la temática.

Grupo B

En esta grupalidad, la dinámica del taller se desarrolló se diferenció a la del grupo anterior. En un primer momento, la participación de los niños y niñas fue más acotada y se manifestó con mayor timidez, evidenciándose una actitud más rígida frente a las propuestas

participativas. Esto se tradujo en intervenciones breves y en un posicionamiento más pasivo ante algunas de las dinámicas planteadas. La exposición del cuerpo y la participación desde la oralidad en actividades que implican una mayor visibilidad generaron resistencia e inhibición, lo que requirió un acompañamiento más sostenido desde el rol adulto, tanto desde mi rol como facilitadora, como su maestra.

A medida que avanzó el taller se fue construyendo un clima de mayor confianza, comenzaron a emerger intervenciones y debates, aunque de forma gradual y con una participación parcial del grupo, predominando las intervenciones de las niñas por sobre las de los varones, rasgo que caracterizó a esta grupalidad. En este proceso, el uso de preguntas disparadoras resultó fundamental para orientar la reflexión y favorecer la expresión de ideas, emociones y vivencias. La vergüenza apareció como un elemento transversal que atravesó las formas de participación, ubicando a muchos niños y niñas en un rol más reservado frente a las propuestas. Esto implicó trabajar con un ritmo más lento, retomando de manera permanente el encuadre del taller como un espacio de confianza, cuidado y respeto, en el que todas las preguntas tenían lugar y no se emitían juicios de valor. Desde este posicionamiento, el rol asumido fue el de acompañar el proceso grupal desde una lógica participativa y no adultocéntrica, priorizando la construcción colectiva del espacio por sobre una transmisión de saberes cerrada.

Como conclusión, las intervenciones no alcanzaron el mismo nivel de fluidez que en el otro grupo, pero las tensiones y discrepancias que surgieron durante los intercambios resultaron valiosas, ya que permitieron visibilizar representaciones naturalizadas y habilitar espacios de cuestionamiento desde las propias experiencias de los y las estudiantes. En este sentido, si bien la propuesta despertó interés en los y las estudiantes, el modo en que fue atravesada por esta grupalidad estuvo fuertemente condicionado por los tiempos subjetivos y las características propias del grupo. Las preguntas que emergieron, se orientan

mayoritariamente a aspectos introductorios, lo que dio cuenta de la necesidad de fortalecer ciertos conocimientos de base para favorecer un mayor nivel de elaboración en los intercambios. Esta característica requirió un acompañamiento más sostenido y la utilización de estrategias que permitieran ampliar y profundizar la reflexión a partir de las inquietudes planteadas. La experiencia marcó la importancia de sostener propuestas flexibles, sensibles a las particularidades grupales y atentas a los procesos que se van desplegando, reafirmando la necesidad de generar espacios de Educación Sexual Integral que respeten los ritmos de participación y acompañen de manera cuidadosa los procesos de expresión y reflexión.

Análisis crítico

Con este propósito, las preguntas orientadoras fueron elaboradas en función de los objetivos específicos propuestos y se articulan con los siguientes ejes 1. Identificar y analizar los facilitadores y obstáculos presentes en el proceso desde el contexto institucional, para comprender cómo las condiciones del entorno habilitan u obstaculizan los procesos educativos y las experiencias que allí se construyen 2. Explorar los procesos de subjetivación y los aprendizajes emergentes mediante el análisis de las observaciones y registros del taller, atendiendo a los sentidos y tensiones producidos en la experiencia. 3. Profundizar en el eje de la sexualización de los cuerpos, identificándolo como un momento significativo del taller, entendiendo este análisis como parte del proceso de “leer críticamente lo vivido”, tal como propone Jara, para develar los discursos, prácticas y lógicas culturales que atraviesan la experiencia.

Contexto institucional

La experiencia desarrollada en este marco institucional influye directamente en las formas posibles de abordar el trabajo de la Educación Sexual Integral, debido a que históricamente

ha predominado un enfoque moral, pero que también abre otros espacios para modalidades de trabajo a, como lo fue la posibilidad de brindar los talleres de sexualidad. En este contexto, la planificación y el desarrollo del taller no se limitaron a la transmisión de información únicamente biológica, sino que se intentó orientar hacia una propuesta integral que abordara temáticas relacionadas con, el cuerpo, las emociones, los vínculos, la diversidad y los derechos. Si bien la apertura por parte de la institución permitió explorar estos contenidos, el proceso implicó desafíos constantes, dado que cada decisión y cada tema abordado fueron cuidadosamente consultados con el equipo educativo previamente a realizar los talleres, esto se tuvo en cuenta, para asegurar que la experiencia se desarrollará de forma respetuosa y adecuada al marco institucional. De este modo, se habilitó la palabra y la participación activa de los estudiantes incluso antes de la realización de los talleres, intentando promover que pudieran elegir los temas que les resultaran más interesantes. La planificación no se basó únicamente en el criterio de la tallerista ni en el de los adultos responsables, sino que incorporó de manera fundamental las voces de los niños, lo que marcó un desafío en términos de coordinación y adaptación de contenidos. Al mismo tiempo, esta participación demostró la apertura institucional hacia la exploración de temáticas significativas para los estudiantes, permitiendo que ellos accedieran al conocimiento sobre su desarrollo y sexualidad, tomando conciencia de sus propios sentimientos, construyeran relaciones respetuosas y ejercieran la capacidad de cuestionar normas y estereotipos socialmente establecidos.

Con respecto al primer objetivo planteado, esta reflexión invita a preguntarse cuáles condiciones institucionales facilitaron el desarrollo del taller y qué tensiones o dificultades emergen en contextos escolares que afectan la participación y el desarrollo de estas intervenciones. En la experiencia se observa que, la apertura institucional, la planificación cuidadosa y la consulta constante con el equipo educativo operaron como factores

habilitadores, por el contrario, los marcos normativos, los valores morales y las posibles resistencias funcionan como límites que exigieron estrategias de ajuste constantes. Así, el análisis del contexto no solo describe la institución, sino que permite comprender cómo habilita pasar de un enfoque de trabajo tradicional a los talleres implica superar la visión esencialista de la sexualidad como impulso biológico fijo, adoptando un enfoque construccionista donde las identidades se construyen social y culturalmente (Benedet & López Gómez, 2015). Esta perspectiva permitió que los talleres funcionarían como espacios de reflexión colectiva, donde los estudiantes pudieran explorar cómo sus propias identidades y percepciones sobre la sexualidad se configuran en relación con la cultura, las normas institucionales y los vínculos con otros.

Previo a la realización de los talleres, cabe resaltar que no existían espacios destinados al abordaje de la Educación Sexual Integral en la institución. La iniciativa surgió a partir que el área religiosa de la institución se plantea convocar a alguien que trabajara específicamente en estas temáticas, lo que evidencia una apertura y un desafío institucional atravesada por el marco identitario mismo del proyecto educativo. Resulta significativo que esta apertura provenga de un sector que históricamente ha funcionado como 'grupo de veto' frente a las políticas de educación sexual (Benedet & López Gómez, 2015). En este contexto, se observan 'hibridaciones' conceptuales que permiten la coexistencia de enfoques de derechos y de género con el ideario institucional, otorgando viabilidad política y social a la propuesta y favoreciendo su legitimación dentro del centro educativo (Benedet & López Gómez, 2015).

El contexto institucional es un elemento central para comprender las condiciones de posibilidad de la experiencia educativa. Como señala Jara (2011), situar el proceso en su territorio y leerlo críticamente permite reconocer cómo las estructuras, prácticas y valores institucionales habilitan ciertos movimientos y restringen otros. Cabe mencionar que, las

prácticas escolares no son aisladas, sino que se inscriben en una trama de significados, reglas tácitas, actores y tensiones que condicionan lo posible dentro del espacio educativo, y comprender este recorrido se vuelve un paso ético fundamental.

Desde la perspectiva de Castoriadis (1983), la institución puede entenderse como una creación social imaginaria que organiza y sostiene significaciones orientadoras de la vida colectiva. En este marco, la escuela construye sentidos sobre la niñez, la autoridad, la enseñanza y la sexualidad, los cuales funcionan como marcos interpretativos que delimitan lo decible y lo abordable en el espacio educativo. Reconocer este entramado simbólico resultó clave para situar la intervención y comprender las condiciones en que se desplegó la experiencia, especialmente durante la etapa previa a la planificación de los talleres. La decisión institucional de convocar a una tallerista externa a la institución para el desarrollo de los talleres puede comprenderse como un acto que tensiona el orden instituido, al expresar una apertura a revisar enfoques tradicionales en el abordaje de la Educación Sexual Integral. Tal como señala Fernández (1994), las instituciones educativas se organizan en torno a un imaginario social instituido que delimita lo permitido y lo prohibido, al tiempo que conviven con dinámicas instituyentes que habilitan la emergencia de nuevas significaciones. Desde esta perspectiva, el contexto institucional operó simultáneamente como límite y como condición de posibilidad para la intervención, configurando un escenario atravesado por tensiones productivas entre continuidad y cambio.

En la práctica, esta tensión se gestionó durante la instancia de coordinación, en la que se definieron los ejes temáticos a partir de las inquietudes de los estudiantes y se establecieron acuerdos que orientaron el desarrollo de la experiencia, asegurando que la intervención se situará en diálogo con las particularidades del contexto institucional y de las grupalidades participantes. Además, se implementaron estrategias concretas que facilitaron el trabajo: se realizaron reuniones previas con el equipo educativo para validar cada decisión y garantizar

su adecuación al marco institucional, y se aplicó con los participantes un buzón de preguntas anónimas previo al taller, que permitió conocer la estructura y características de cada grupo y orientar los contenidos a las inquietudes reales de los estudiantes. De este modo, el taller funcionó como un dispositivo de elucidación, que habilitó la circulación de la palabra, promovió la participación activa y permitió interrogar un abordaje de la sexualidad anclado en perspectivas católicas y biologicistas, al tiempo que se mantenía un equilibrio con los límites institucionales y se gestionaban posibles tensiones (Fernández, 1994).

Desde la perspectiva de la teoría de la comunicación, el primer axioma formulado por Watzlawick et al. (1991) sostiene que es imposible no comunicar. Si lo pensamos desde el ámbito institucional, esto implica que los silencios, las restricciones temáticas o los tratamientos parciales de la sexualidad también comunican sentidos, delimitando lo decible y lo indecible en el espacio escolar. En la experiencia observada, estos silencios se evidenciaron tanto en la ausencia previa de espacios sistemáticos para abordar la Educación Sexual Integral como en la tensión y dificultad inicial para nombrar ciertos temas, tanto en los encuentros de validación de la planificación, en donde hubo presencia de mensajes implícitos que regulan lo que es posible abordar o no. Así, el contexto institucional no solo organiza explícitamente las prácticas educativas, sino que produce significados implícitos que influyen en las condiciones de posibilidad de la intervención.

El tránsito de la ausencia institucional por trabajar la integralidad de la sexualidad, hacia la posibilidad de abordar temáticas desde la Educación Sexual Integral requiere, por lo tanto, una traducción cuidadosa entre modalidades comunicativas: mientras el orden tradicional opera mediante comunicación analógica y contextual, la integralidad de sexualidad introduce la comunicación digital para nombrar lo previamente silenciado. Tal como advierten Watzlawick et al. (1991), esta transición es compleja, dado que el material analógico es “sumamente antitético; se presta a interpretaciones digitales muy distintas y a menudo

incompatibles” (p. 58), generando resistencias y ambivalencias dentro del sistema escolar. La experiencia confirma que la apertura de trabajo no significa la desaparición inmediata de los sentidos instituidos, sino su cuestionamiento progresivo y gestionado. Esto demarca la importancia de continuar trabajando de manera sostenida en Educación Sexual Integral, asegurando procesos permanentes de reflexión, diálogo y construcción de saberes que permitan consolidar los avances y superar las resistencias aún presentes en la institución.

En este marco, la Educación Sexual Integral, desarrollada en diálogo con el contexto institucional, requiere estrategias que equilibren apertura y cuidado, planificación y flexibilidad, transmisión de conocimientos y construcción colectiva de saberes. La modalidad de taller se planteó como un espacio para promover la participación activa y la reflexión crítica, permitiendo al mismo tiempo gestionar los límites y tensiones propios de la institución. La sistematización de esta experiencia no sólo da cuenta de aprendizajes y desafíos, sino que también evidencia cómo la Educación Sexual Integral es necesaria como un dispositivo de transformación educativa, habilitando nuevas formas de pensar, enseñar y habitar la sexualidad en los espacios escolares.

Procesos de subjetivación y aprendizajes emergentes en la experiencia

El análisis de los procesos de subjetivación y aprendizajes requiere situar la experiencia en relación con la etapa vital de las y los participantes transitan. La preadolescencia, o adolescencia puberal, constituye un momento particularmente significativo en los procesos de subjetivación, en tanto se producen transformaciones corporales, emocionales y vinculares que interpelan los modos en que niños y niñas se piensan a sí mismos y se posicionan frente al saber. Asimismo, en este período emerge una búsqueda progresiva y

paulatina de independencia y autonomía, tanto en relación con los adultos como con los conocimientos que circulan en el espacio escolar.

Se plantea entonces una reflexión sobre las expresiones, tensiones y contradicciones vinculadas a los procesos de subjetivación que surgieron entre las y los participantes, así como sobre la manera en que estos procesos se pusieron en juego durante el desarrollo del taller. En este sentido, el análisis que se presenta a continuación se construye a partir de las observaciones y registros realizados durante los talleres, los cuales se utilizan para explorar la construcción de identidades, los aprendizajes emergentes y los sentidos y tensiones que atravesaron la experiencia.

La Organización Mundial de la Salud define la adolescencia como “el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años” (OMS, en UNICEF Uruguay, 2021). Desde esta perspectiva, el adolescente es concebido como un “ser humano en construcción”, cuyo proceso de desarrollo se orienta hacia el aprendizaje de la toma de decisiones y la asunción progresiva de responsabilidades. En este marco, el grupo de pares constituye un espacio privilegiado para la construcción de la identidad y la autonomía, mientras que el rol de los adultos se orienta a acompañar este proceso sin tapanlo. (UNICEF Uruguay, 2021).

Marcelo Viñar (2009) propone pensar la adolescencia en plural, con el fin de dar cuenta de que no se trata de una etapa biológica universal y homogénea, sino de un proceso profundamente atravesado por dimensiones históricas, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la adolescencia puede entenderse como un trabajo psíquico de transformación cuya temporalidad no se define exclusivamente por la edad cronológica, sino por la historia singular de cada sujeto y por las exigencias de su entorno. Este enfoque permite leer las diferencias observadas en los talleres no como desfases o déficits, sino como expresión de

los distintos tiempos subjetivos en los que cada participante transita esa etapa evolutiva. Se observó que algunos estudiantes se mostraban más curiosos y activos en la exploración y exposición de visualizar ciertos temas, mientras que otros requerían espacios más cuidadosos y acompañados para expresar sus inquietudes; del mismo modo, la forma de comunicar emociones y reflexiones variaba significativamente entre los grupos, mostrando cómo cada adolescente construye su experiencia de la sexualidad de manera singular y situada.

En este marco de heterogeneidad, el desarrollo del taller fue considerando los saberes previos de las y los participantes, orientando la experiencia hacia la participación activa y la construcción del conocimiento. Desde una perspectiva freireana, “saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1996, p. 12). Así, el rol de facilitador participativo permitió que surgieran interrogantes vinculados a las experiencias cotidianas de los estudiantes, favoreciendo aprendizajes que no se limitaron a la transmisión de información, sino que se construyeron en diálogo con los sentidos, intereses y preguntas de cada grupo.

De este modo, los aprendizajes se inscribieron simultáneamente en procesos de elaboración subjetiva, en los cuales cada participante pudo construir sentidos propios en articulación con sus experiencias y conocimientos previamente constituidos. En consonancia con Freire (1996), estos procesos pueden pensarse como instancias de fortalecimiento de la autonomía, en tanto ellos no sólo accedieron a información, sino que fueron habilitados a posicionarse activamente frente a los saberes, interrogándose y resignificándolos desde su propia experiencia y tránsito por su propia sexualidad. Desde esta perspectiva, los saberes previos que se traían al espacio no fueron considerados obstáculos a superar, sino puntos

de partida para la construcción de nuevos aprendizajes, de manera que se diera un proceso dialógico que reconociera el respeto hacia la palabra del otro.

Desde la perspectiva de Lidia Fernández (1994), la institución educativa no sólo establece normas y prácticas, sino que también influye en la vida afectiva y subjetiva de quienes la habitan. Cuanto más consolidada está la escuela en la trama social, más se percibe su impacto en estudiantes, docentes y en la dinámica cotidiana de la institución. En esta experiencia, esto se reflejó en cómo ciertos temas relacionados con la sexualidad fueron inicialmente difíciles de abordar por los participantes, y cómo el marco institucional moldeó tanto las posibilidades como los límites de los talleres. Retomando como anteriormente se menciona, la vergüenza, fue uno de los puntapié a generar una anticipación y confiabilidad grupal, en donde se trabajó desde un encuadre de trabajo, en donde la falta de tolerancia hacia el otro, no iba a ser aceptada. Esto debía ser tomado en cuenta para las intervenciones que se generarán en el taller.

Retomando la perspectiva de Viñar (2009), las diferentes formas de participación observadas durante los talleres pueden comprenderse como expresión de la pluralidad de adolescencias y de los distintos tiempos subjetivos en los que cada sujeto transita este período. Tal como señala el autor, “la elección del plural para ‘adolescencias’ busca preservar la diversidad y singularidad de los casos, tanto en lo que remite al psiquismo (...) como a los factores socioculturales que las configuran y modelan” (p. 15). En el correr del taller, esta diversidad se evidenció en la manera en que cada niño o niña se exponía, ya que algunos se mostraron con curiosidad y voluntad de participar de inmediato, mientras que otros necesitaron más tiempo para sentirse cómodos. Se observó heterogeneidad en los niveles de conocimiento y en los ritmos de aprendizaje: mientras algunos niños mostraban un desarrollo más avanzado y dominio de la información, otros requerían más tiempo para procesar los contenidos, generando un abanico de experiencias que demandó tensiones en

el abordaje de las temáticas. Se debe de tomar en cuenta y según lo observado, por la edad que transitan, que la construcción de confianza y la disposición a compartir inquietudes no suceden en un único encuentro, sino que se desarrollan progresivamente.

Por su parte, los aportes de Aberastury y Knobel (1971) permiten profundizar la comprensión de la adolescencia como un proceso atravesado por duelos y reconfiguraciones subjetivas. Este período supone la elaboración de pérdidas significativas, entre ellas la del cuerpo infantil y la del lugar simbólico previamente ocupado en el entramado familiar y social. Estos duelos no se presentan de manera homogénea, sino que pueden dar lugar a estados de ambivalencia, incertidumbre y fragilidad identitaria, que se expresan en la búsqueda de nuevas identificaciones y formas de pertenencia. En los talleres, estas diferencias se hicieron visibles a través de los distintos discursos, silencios y modos de participación durante los intercambios grupales. El aprendizaje no quedó limitado a la incorporación de información, sino que se produjo en la confrontación y el diálogo entre pares. Escuchar a otros con vivencias distintas permitió que las y los preadolescentes ampliarán sus marcos de referencia, resignificaran saberes previos y elaborarán nuevas preguntas, dando lugar a aprendizajes situados que se inscribieron en sus propios procesos de subjetivación. La emergencia de nuevas preguntas puede leerse como un indicador de implicación subjetiva y no como falta de comprensión de los contenidos trabajados. Del mismo modo, el silencio puede comprenderse como un modo de tramitación subjetiva frente a contenidos que interpelan al cuerpo y a la identidad, sin que ello implique necesariamente desinterés o rechazo. En el marco de los talleres de Educación Sexual Integral, estas dimensiones resultan especialmente relevantes, en tanto las temáticas abordadas movilizaron interrogantes, temores y deseos vinculados a la exposición del propio cuerpo, la mirada del otro y la legitimidad de preguntar, callar o discernir.

Como se mencionó anteriormente, algunos participantes manifestaron una mayor implicación con las temáticas abordadas, otros se posicionaron desde el distanciamiento, la negación o la desidentificación. Desde los aportes de Aberastury y Knobel (1971), estas actitudes pueden leerse como modos defensivos frente a los duelos y a la fragilidad identitaria propios de la adolescencia puberal, constituyendo formas de posicionamiento subjetivo frente a los cambios corporales y simbólicos que este momento vital implica.

Desde los aportes de Lidia Fernández (1994), resulta pertinente analizar cómo la institución educativa produce marcos de sentido que no sólo ordenan las prácticas, sino que también inciden en los modos en que los sujetos se perciben a sí mismos y se posicionan frente al saber. En este sentido, la sexualidad suele inscribirse en el campo de los “no dichos” de la novela institucional. La incorporación de talleres de Educación Sexual Integral puede comprenderse, entonces, como un dispositivo analizador que habilita la circulación de sentidos previamente desplazados, generando movimientos de visibilización que interpelan tanto a los sujetos como a la institución en su conjunto.

Sexualización de los cuerpos

En el recorrido de los talleres, la sexualización de los cuerpos emergió como uno de los ejes más relevantes del proceso, no como un contenido delimitado, sino como una problemática que se fue configurando a partir de los intercambios y experiencias compartidas.

Su aparición respondió a situaciones de la vida cotidiana que ellos mismos reconocieron como cercanas, vinculadas tanto a mensajes, prácticas y lógicas culturales que los y las atraviesan en esta etapa. La temática se constituyó como un núcleo de sentido donde se pusieron en juego esquemas de género para interpretar consumos culturales, transformando el espacio en una instancia de negociación interactiva donde el género se 'hizo' colectivamente en lugar de solo teorizar.

La implementación del dispositivo pedagógico del "juego de roles", específicamente a través de la Situación 4: "Cuerpo sexuado y estereotipos de belleza" resultó fundamental para habilitar la palabra en torno a problemáticas emergentes de la experiencia que suelen permanecer silenciados. A través del recogido que se realizó en la bitácora de trabajo se permitió visualizar que los participantes del Grupo A pudieron verbalizar posicionamientos que no fueron neutrales; ante la interrogante sobre cómo se sentían frente a imágenes de mujeres con "poca ropa o en una pose rara", se registraron activamente sensaciones de incomodidad y desagrado. Esto evidencia, el argumento de una no identificación con cuerpos hegemónicos por parte de los preadolescentes, quienes reconocen la presencia de estos modelos en sus ámbitos de vida cotidiana pero los perciben como ajenos o inalcanzables, a través de manifestaciones con palabras referidas al rechazo. Mientras que en el Grupo A existió una demanda explícita de continuar profundizando la temática en futuros encuentros, debido a la identificación que tenía la mayoría con la temática, reconociendo la falta de espacios previos para este debate, en el Grupo B se observó una participación más acotada, atravesada por la timidez y la resistencia a la exposición. Esta distinción permite evitar generalizaciones sobre la preadolescencia, situando el análisis en las trayectorias singulares y los tiempos subjetivos de cada grupalidad. Desde esta perspectiva, la sexualidad puede comprenderse como una dimensión inherente y constitutiva de la personalidad, que no se limita a la biología, sino que se manifiesta a través de los avatares de la subjetividad (Ramos et al., 2015).

En este sentido, es necesario hacer una distinción entre sexualidad como dimensión constitutiva de la subjetividad y sexualización como proceso sociocultural que impone significados específicos sobre los cuerpos. Mientras la primera remite a una dimensión

amplia de la experiencia humana, la segunda opera de forma simbólica reduciendo el valor del cuerpo a su potencial erótico dentro de marcos normativos determinados.

La configuración de la sexualización de los cuerpos como una problemática emergente en los talleres se alinea con la perspectiva contemporánea del doing gender (hacer género). Para Cala Carrillo y Barberá Heredia (2009), el género no debe entenderse como una propiedad interna o estática de los sujetos, sino como una actividad interactiva que se genera y evidencia en las prácticas vitales y los intercambios sociales. En este sentido, las experiencias y consumos culturales compartidos en el taller reflejan una actuación social situada, donde el género se construye y negocia constantemente a través de tres niveles: el sociocultural (ideologías y medios), el interactivo (comportamiento en situaciones sociales) y el individual (autoconcepto). Resulta esencial diferenciar el sexo, que comprende las particularidades biológicas dicotómicas de los individuos, del género, entendido como el conjunto de atributos, roles y habilidades que la cultura asigna de manera diferenciada a hombres y mujeres (Cala Carrillo y Barberá Heredia, 2009). Esta conceptualización permite comprender que la identidad se construye sobre un sistema "sexo/género" donde lo biológico y lo cultural se encuentran indisociablemente unidos.

Como se menciona anteriormente, respecto al el interés por la mayoría del grupo A en continuar profundizando la temática, llegando incluso a proponer la realización de encuentros específicos dedicados a su abordaje, puede leerse como un indicador de la relevancia subjetiva del eje y que trasciende la mera curiosidad temática; se presenta como una respuesta de los estudiantes ante la ausencia dónde tramitar las tensiones de la cultura que los atraviesa. Esta demanda de la grupalidad evidencia que, frente al cuestionamiento sobre la corporalidad, la Educación Sexual Integral no solo debe brindar información, sino actuar como un espacio de referencia que valide su derecho a la palabra y a la discrepancia. Esta demanda revela la necesidad de contar con espacios educativos que habiliten y

acompañen la reflexión colectiva en torno a los modos en que los cuerpos son mirados, valorados y regulados socialmente. Como señalan Ramos et al. (2015), el interés por instancias de formación en sexualidad se vincula con la búsqueda de herramientas que permitan ampliar y profundizar contenidos que afectan directamente la vivencia personal y social de los sujetos.

El análisis de la sexualización de los cuerpos permitió profundizar la comprensión de las dinámicas que atravesaron los talleres de Educación Sexual Integral, dado que se trata de una dimensión especialmente sensible en la preadolescencia. La temática de sexualización no se manifestó únicamente a través de contenidos explícitos, sino también mediante miradas, silencios, risas, incomodidades y regulaciones implícitas sobre lo que es posible decir, mostrar o preguntar acerca del cuerpo. A lo largo de las instancias, se observó tanto en el grupo A como el B que esta temática interpela de manera desigual a la grupalidad: mientras algunos niños y niñas se reconocieron rápidamente en las situaciones planteadas, otros adoptaron posiciones más distantes o silenciosas, lo cual evidencia que ambos grupos están atravesados por estos temas, pero que están con procesos desiguales para exponerlo ante el resto. Estas diferencias no fueron leídas como falta de interés o comprensión, sino como la expresión de distintos tiempos subjetivos y modos singulares de transitar los procesos de construcción identitaria.

El uso de la actividad "juego de roles" como dispositivo pedagógico permitió introducir la temática de la sexualización temprana en los cuerpos adolescentes, lo que facilitó la expresión de acuerdos, desacuerdos e incomodidades sin interpelar de forma directa o evaluativa a los participantes. La actividad fue diseñada con el objetivo de promover el reconocimiento y la problematización de actitudes presentes en la vida cotidiana vinculadas a la temática. Para su desarrollo, se conformaron subgrupos a los que se les entregó una

tarjeta con una situación y preguntas orientadoras, con el interés de propiciar el diálogo colectivo y la puesta en común de experiencias.

En este sentido, se visibiliza cómo la sexualización de los cuerpos opera no sólo a través de discursos explícitos, sino también mediante imágenes naturalizadas que circulan en los entornos digitales. Tal como señalan Gelpi et al. (2017), estos espacios funcionan como un “panóptico digital” en el que los cuerpos son observados, comparados y regulados según estándares estéticos hegemónicos. La dificultad para identificarse con los cuerpos representados frecuentemente percibidos como exagerados, ajenos o inalcanzables dio lugar, en varios casos, a sentimientos de malestar y angustia. Esto evidencia el impacto subjetivo de estos modelos corporales en la construcción de la imagen de sí mismos.

Desde la perspectiva de Ramos et al. (2015), estos procesos inciden directamente en la constitución de los sujetos como sujetos sexuales, en tanto la sexualidad se configura a partir de aprendizajes afectivos y sociales que se producen a lo largo de las trayectorias vitales y en los distintos espacios de socialización. En este marco, el taller operó como un espacio de elucidación que permitió poner en palabras aquello que habitualmente permanece silenciado, habilitando una lectura crítica de los mensajes que regulan los cuerpos y las identidades. Cabe destacar en el taller, la persistencia del interés por profundizar esta temática porque refuerza la idea de que la sexualización de los cuerpos no constituye un eje agotado, sino una problemática abierta que requiere espacios sostenidos de trabajo para su elaboración. A partir de este escenario, el análisis permite identificar diversos factores que inciden en su configuración durante la preadolescencia.

Entre ellos, se destacan los entornos culturales y digitales como espacios de circulación constante de imágenes y discursos que promueven modelos corporales hegemónicos, así como las dinámicas vinculares del grupo de pares, donde la mirada del otro opera como un

potente regulador simbólico. A su vez, las regulaciones institucionales expresadas tanto en normas explícitas como en silencios y omisiones contribuyen a la naturalización de estos sentidos. En este marco, la sexualización puede comprenderse como un fenómeno complejo y relacional, producido por la articulación entre discursos socioculturales, vínculos y marcos institucionales, cuya problematización resulta central para el trabajo de la Educación Sexual Integral.

La sexualización en la preadolescencia se comprende como un fenómeno social complejo en el que los medios de comunicación operan como un “tercer factor de socialización”, adquiriendo un peso comparable al de la familia y la escuela. La circulación reiterada de imágenes hipersexualizadas en entornos digitales y culturales promueve una visión instrumental de los cuerpos, donde el valor subjetivo tiende a quedar subordinado al atractivo físico y a la capacidad de atraer el deseo ajeno (Durham, 2009, como se citó en Consejo Nacional de Televisión [CNTV], 2012)

Este proceso se refuerza en las dinámicas del grupo de pares mediante mecanismos de auto objetivación, a partir de los cuales niñas y adolescentes internalizan la mirada del otro y comienzan a evaluarse según criterios externos centrados en la apariencia corporal (American Psychological Association, 2007, como se citó en Gelpi et al., 2017). Asimismo, la presencia del denominado “Efecto Lolita” contribuye a la sexualización temprana de la inocencia, al instalar modelos hegemónicos de feminidad basados en atributos corporales difíciles de alcanzar y en la borradura de los límites entre madurez e inmadurez sexual (Durham, 2009, citado en CNTV, 2012). Frente a la persistencia de estos discursos y a la limitada problematización institucional de sus efectos, la Educación Sexual Integral se configura como un espacio pedagógico clave para habilitar una lectura crítica de la sexualización impuesta y promover una formación sexual respetuosa de los procesos subjetivos y del derecho a construir la identidad en condiciones de cuidado y autonomía.

Esta necesidad de una lectura crítica se manifestó a través de la buzonería temática, dispositivo implementado previamente para relevar las inquietudes del grupo. Los emergentes allí recolectados dieron cuenta de cómo los modelos hegemónicos permean las percepciones corporales de las y los adolescentes; en respuesta a este diagnóstico, se planificó el “juego de roles” como un dispositivo capaz de interpelar los consumos culturales mediáticos.

La actividad realizada permitió problematizar la sexualización de los cuerpos femeninos en los consumos culturales de los adolescentes. Esta propuesta se sustenta en la premisa de que las representaciones culturales de la sexualidad han desbordado el ámbito privado para invadir los espacios virtuales, convirtiendo la corporalidad en un "fetiche" mercantilizado de las sociedades modernas (Giddens, 1992, como se citó en Gelpi et al., 2017). La heterogeneidad en las respuestas del taller, desde el rechazo hasta la indiferencia refleja cómo estos mensajes afectan la configuración del deseo y la producción de subjetividad en la preadolescencia. Siguiendo a Gelpi et al. (2017), esta dinámica no es neutral, sino que suele reforzar la cosificación del cuerpo de las mujeres dentro de una competencia simbólicamente masculina, donde los cuerpos son calificados según parámetros estéticos hegemónicos. Aquellos adolescentes que manifestaron incomodidad o rechazo frente a la publicidad sexualizada están, en efecto, cuestionando un espacio normalizador que tiende a excluir o discriminar a quienes no se ajustan a dichos estándares de belleza.

Finalmente, el uso del dispositivo pedagógico del juego de roles facilitó el tránsito hacia una “ciudadanía digital”. Al habilitar una "distancia simbólica", se promovió la comprensión de la tecnología no solo como herramienta técnica, sino como un espacio donde se expresan temas sociales y culturales complejos bajo principios de ética y responsabilidad (Robles, 2009, como se citó en Gelpi et al., 2017). Esta intervención educativa busca, en última instancia, que los adolescentes desarrollen herramientas para un uso más seguro y

consciente de las TIC, reduciendo el impacto negativo de los estereotipos de género en su salud mental.

Con este escenario, y frente a la limitada problematización institucional, la Educación Sexual Integral se configura como un espacio pedagógico para habilitar lecturas críticas de la sexualización impuesta y promover una formación sexual respetando los tiempos subjetivos, el derecho al cuidado y la construcción autónoma de la identidad.

Reflexiones finales

La escritura de esta de experiencia constituyó un proceso enriquecedor, al permitir recopilar, organizar y reflexionar sobre los talleres de Educación Sexual Integral desarrollados en un contexto escolar privado y religioso. Siguiendo los planteamientos de Jara (2011), este trabajo no solo reconstruye históricamente los encuentros, sino que también reflexiona y analiza críticamente sobre las prácticas educativas, los sentidos que emergen y las tensiones que atraviesa la implementación de trabajar de una forma integral en instituciones con marcos normativos y culturales definidos.

El ejercicio de sistematizar permitió identificar facilitadores y obstáculos, visibilizar aprendizajes emergentes y reflexionar sobre cómo los contenidos, dinámicas y discursos impactan en niñas y niños. A partir de esta mirada, quedó en evidencia la relevancia de generar espacios de intercambio de saberes, incluso en contextos más tradicionales, donde la identidad religiosa y las normas institucionales condicionan la forma de enseñar, pensar y transmitir vivencias sobre la sexualidad. Estos espacios no solo favorecen la participación activa, sino que también promueven la construcción colectiva de saberes y la emergencia de trabajar en prácticas más críticas y reflexivas.

Desde un enfoque profesional, la experiencia reafirma que la Educación Sexual Integral debe concebirse como un componente, capaz de articular teoría y práctica, combinando la transmisión de conocimientos con la construcción activa de recursos para la reflexión y la participación. Trabajar de manera integral implica no solo abordar contenidos relacionados aspectos corporales y de desarrollo, sino también incorporar dimensiones afectivas, sociales, culturales y éticas, promoviendo la reflexión sobre los vínculos, el respeto por la diversidad, la autonomía de los sujetos y reconociendo que la Educación Sexual Integral constituye un derecho humano fundamental de la infancia. La modalidad de taller, en este marco, se convierte en un espacio privilegiado para la participación activa, la discusión crítica y la construcción colectiva de saberes, permitiendo que la práctica impacte en la formación de la persona en su totalidad, más allá del aula, y habilitando prácticas educativas que articulan aprendizaje, participación y pensamiento crítico. La sistematización permitió dar cuenta del proceso vivido, reflexionar sobre los aprendizajes y consolidar buenas prácticas que pueden ser transferibles a otras instituciones y orientadoras para futuras intervenciones. En este sentido, la integralidad se posiciona como un dispositivo de transformación educativa, donde la construcción colectiva de conocimiento habilita nuevas formas de pensar, enseñar y habitar la sexualidad en los espacios escolares.

Referencias Bibliográficas

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal*. Paidós.
- Abracinskas, L. (2016, abril). *Mi cuerpo, el lugar que habito: Derechos sexuales y derechos reproductivos para la emancipación* [Ponencia]. Jornada Feminista “Conectar para Emancipar”, Conexión Fondo de Emancipación.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). *La educación sexual: Su incorporación al sistema educativo público uruguayo*. Consejo Directivo Central – Programa de Educación Sexual.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2024). *Orientaciones: Educación en sexualidad*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2025, 7 de agosto). *ANEP reinstaló oficialmente la Comisión de Educación Sexual Integral*. <https://www.anep.edu.uy/anep-reinstalo-oficialmente-la-comision-de-educacion-sexual-integral>
- Benedet, L., & López Gómez, A. (2015). *Educación sexual integral: Aproximaciones y experiencias en contextos educativos*. Paidós.
- Biramontes, T., Conde, A., Macari, A., Villagrán, A., & Peri, A. (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. División de Evaluación y Estadística (DIEE), Consejo Directivo Central, Administración Nacional de Educación Pública.
- Cala Carrillo, M. J., & Barberá Heredia, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 91–101.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (A. Vicens & M. A. Galmarini, Trads.). Tusquets. (Trabajo original publicado en 1975).

- Consejo Nacional de Televisión. (2012). *Sexualización de la niñez en los medios: El debate internacional*. CNTV.
- Consejo Directivo Central. (2005). *Resolución N.º 4, Acta Extraordinaria N.º 35 (14 de diciembre de 2005)*. Administración Nacional de Educación Pública.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Fernández, T. (2021). Análisis de la obligatoriedad de la enseñanza y cambios introducidos por la Ley 19.889. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. <https://cienciassociales.edu.uy/todas-las-noticias/analisis-de-la-obligatoriedad-de-la-ensenanza-y-cambios-introducidos-por-la-ley-19-889/>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gelpi, G. I., Pascoll, N., & Egorov, D. (2017). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 61–82.
- Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Virtual RS. <https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- López Gómez, A., & Abracinskas, L. (2009). El debate social y político sobre la Ley de defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva. Cuadernos del UNFPA. UNFPA. https://files.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N3/SerieE-Investigaciones_N3_ALAP.pdf
- Ramos, V., Forrissi, F., & Gelpi, G. (2015). Nociones básicas sobre sexualidad, género y diversidad: Un lenguaje en común. En A. López Gómez, F. Forrissi, & G. Gelpi (Eds.), *Salud y diversidad sexual: Guía para profesionales de la salud* (pp. 17–46).

Ministerio de Salud Pública; ASSE; Universidad de la República; Colectivo Ovejas Negras; UNFPA.

- Ramos, V., & López Gómez, A. (Coords.). (2024). Educación sexual en el sistema educativo uruguayo: Más de 100 años de políticas públicas y estrategias (1913–2024). UNFPA Uruguay.
- Rossi, S. (2015). Espacios de salud adolescente y derechos sexuales y reproductivos: Un estudio sobre las percepciones de adolescentes y equipos técnicos de servicios públicos. En A. López Gómez (Coord.), *Adolescencia y sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005–2014)* (pp. 139–157). Facultad de Psicología, Universidad de la República; UNFPA.
- Sánchez, C. (2024). Eso que llaman amor... Conservadurismo y disputas por la educación sexual integral en Uruguay. *Tramas y Redes*, 6, 115–131.
- UNICEF Uruguay. (2021). Ficha 1: Características de la adolescencia. Con la colaboración técnica de J. P. Cibils.
- Uruguay. (2008). Ley N.º 18.426: Defensa del derecho a la salud sexual y reproductiva. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18426-2008>
- Uruguay. (2008). Ley N.º 18.437: Ley General de Educación. Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Noveduc.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., & Jackson, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Herder.

Anexo

1. Planificación desarrollada del taller

Planificación jornada en "educación afectivo sexual" con quinto primaria.

Horario: 13.40 a 17:40
 Duración: 4 horas.
 Equipo: Valentina Echande, Maestras, Catequistas.

HORARIO	ACTIVIDAD	DESARROLLO	MATERIALES
13:40	Bienvenida Presentación	<p>Explicar encuadre de trabajo.</p> <p><u>Promover e informar</u> sobre este espacio que construiremos en conjunto como un lugar de confianza en donde no hay respuestas que estén en el orden del "bien o mal", sino que a lo largo del taller se irán evacuando dudas a medida que se respete y escuche la palabra del otro.</p> <p><u>Resaltar</u> la importancia de este encuentro como un lugar en donde los integrantes que se trabaje en el grupo, así como las ideas y experiencias que se expresen, "allí quedarán", que no se trata de "salir a contar" lo que los/as compañeros/as hayan expresado.</p> <p><u>Informar</u> que se pueden compartir ideas, incertidumbres en la medida que cada quien pueda hablar de sí, pero sin exponer prácticas, experiencias o vivencias de los/as otros/as compañeros/as, ya que cada uno cuenta y expone hasta donde desea hacerlo, sin presiones.</p>	Oralidad

14:00 a 15:30	<p>Cuerpo y sexualidad Silueta humana Mitos y creencias sobre la sexualidad. Temática: pubertad, menstruación, cambios físicos y fecundación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir en cuatro subgrupos - Explicar consigna - Puesta en común y análisis de contenido expuesto. <p>Objetivos generales:</p> <p>Análisis y aportes de información acertada que contribuya a la deconstrucción de los mitos relacionados con la sexualidad humana.</p> <p><i>Se Promueve:</i> Evitar corregir o realizar juicios respecto a posturas personales ante la lectura de las afirmaciones.</p> <p><i>Dar lugar a escucha y preguntas que surgen en la exposición de los temas a trabajar.</i></p>	<p>Mitos y Tabúes ¿Verdadero y/o Falso?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "Todas las mujeres menstrúan de forma exactamente igual" 2. "Si tienes la menstruación, ya puedes quedar embarazada inmediatamente" 3. "La menstruación y la ovulación son lo mismo" 4. "La menstruación es algo que debes esconder o avergonzarte" 5. "No nacemos de un repollo, crecemos en el útero de la mujer" 6. "La sexualidad comprende sólo la genitalidad y las relaciones sexuales" 7. "Los varones se masturban más que las mujeres" 8. "La sexualidad sólo la tenemos para tener hijos" 9. "Masturbarme me permite ir conociendo mi genitalidad mientras logre realizarlo en un lugar en donde me sienta seguro/a, tranquilo/a" 10. "El crecimiento del pene ocurre de golpe" 11. "Tener deseos sexuales es anormal o malo" 12. "Masturbarse mucho puede hacer que se acabe el semen" 13. "La acumulación de semen puede hacer mal a los testículos" 14. "El semen siempre es blanco" 15. "Cuando te masturbas, el cuerpo entra en un estado de excitación sexual. Esta estimulación activa el sistema nervioso y el cerebro envía señales a los órganos sexuales para prepararse para una posible erección". 16. "El semen sale por la uretra porque el cuerpo está dispuesto para liberar espermatozoides a través de la eyaculación, sin importar si ocurre durante el encuentro sexual o la masturbación". 17. "La búsqueda de pornografía es la única forma que tengo para informarme sobre sexualidad ya que en ella se encuentra la verdad de las cosas que me están pasando y lo tengo curiosidad" 	<p>Post it</p> <p>Trozos de cartulina con las afirmaciones impresas. Cinta de papel. Papelógrafo dividido como el ejemplo a seguir en forma de VERDADERO FALSO</p>
---------------	---	--	--



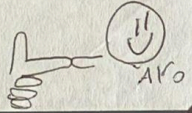

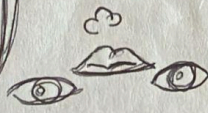
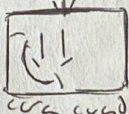

<p>16:00 a 17:00</p> <p>Juego de roles "¿Cómo me siento si...?"</p> <p>Objetivo general:</p> <p>Impulsar el reconocimiento y concientización de actitudes que suceden en la vida cotidiana.</p> <p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Entregar a cada subgrupo una tarjeta con una situación y algunas preguntas. Explicar que deben dialogar y responderlas entre todos/as.</p> <p>Conducir la reflexión impulsando el reconocimiento de las actitudes vinculares para debatir y buscar una resolución en grupalidad, tomando en cuenta el respeto y la tolerancia hacia un otro.</p> <p>Puesta en común y análisis de contenido expuesto.</p>		<p>PROBLEMÁTICA</p> <p>Ten en cuenta siempre el respeto hacia tus compañeros para elaborar tu respuesta.</p> <p><i>Equipo: Deben debatir y ponerse de acuerdo quien actuará de cada participante. Se pide recrear la escena y que participen TODOS los integrantes del grupo.</i></p> <p>1. Menstruación</p> <p>Objetivo: Normalizar las conversaciones sobre la menstruación entre niñas y niños, para reducir la vergüenza y los estigmas.</p> <p>SITUACIÓN 1:</p> <p>Papina se encuentra en clase como cualquier otro día terminando su actividad de matemática. En el momento de llevar el cuaderno a corregir a la maestra descubre que su menstruación ha comenzado y no tiene productos menstruales. Sus compañeros se dan cuenta y quieren hacer algo por ella.</p>	<p>PREGUNTAS REFLEXIVAS Ahora pensemos juntos..</p> <p>1. ¿Como compañero/a de Arnes, cómo podrías ayudarla a resolver esta situación?</p> <p>1. ¿Cómo se sentiría Papina si no contara con la ayuda de ninguno de sus compañeros y sin la confianza para acercarse a un adulto para pedir ayuda por miedo a que se burles sobre lo que le está pasando?</p> <p>2. ¿Qué consejo se te ocurre qué le darías a Papina para que pueda sentirse preparada ante una situación similar?</p>	<p>Tarjetas</p> <p>Hojas A4 Blancas</p> <p>Lapiceras y lápices.</p>
---	--	---	--	---

		<p>2. Cambios físicos</p> <p>Objetivo: Ayudar a los niños y niñas a enfrentar situaciones incómodas relacionadas con cambios corporales como el acné, sudor excesivo o crecimiento repentino.</p> <p>SITUACIÓN 2: Fefo se siente avergonzado porque tiene un fuerte olor corporal y otros niños se lo hacen notar haciendo comentarios hirientes sobre su situación.</p>	<p>1. ¿Cómo crees que Fefo se sintió?</p> <p>2. ¿Que harías para ayudar a Fefo ante esta situación? ¿Crees que es motivo de burla la sudoración a esta edad?</p> <p>3. ¿Qué consejo le darías a un compañero que está pasando por algún cambio físico y se sienta incómodo por estar pasándolo?</p>	
		<p>3. Consentimiento</p> <p>Objetivo: Informar a los niños y niñas sobre la importancia de tener la madurez emocional, física y psicológica necesaria para sentir cuando alguien respeta su espacio y cómo se puede pedir y dar consentimiento antes de invadir el espacio personal de otro..</p>	<p>1. ¿Cómo crees que se sintieron ambas personas, tanto Juana como Roberto?</p> <p>2. ¿Te gustaría estar en su lugar? En el caso de ser ellos, ¿cómo actuamos frente a esa situación?</p> <p>3. ¿Que harías como compañero/a de ellos al momento que le están gritando que se besen?</p>	

		<p>SITUACIÓN 3: Juana y Roberto se encuentran en el patio, cuando de repente sus compañeros los rodean y entre todos empiezan a gritar "Beso, beso". Juana triste, entre lágrimas, sale corriendo y se encierra en el baño del colegio.</p>	<p><i>Algunas opciones:</i></p> <p>A) Sigo gritando para que se besen</p> <p>B) Intentó frenar la situación e intentó informarle al resto del grupo que no continuen haciéndolo</p> <p>C) No hago nada. ¿Por qué?</p>	
		<p>4. Cuerpo sexuado y estereotipos de belleza.</p> <p>Objetivo: Fomentar el pensamiento crítico sobre qué tipo de cuerpos son representados en las publicidades de los videojuegos que elegimos a diario. Reflexionar sobre la identificación con este tipo de corporalidad.</p> <p>SITUACIÓN 4: La totalidad del equipo debe imaginar y representar que está jugando un videojuego y, de repente, les aparece un anuncio en la pantalla.</p>	<p>1. ¿Alguna vez han visto un anuncio en un videojuego que no les gustara?</p> <p>2. Cuando ven un anuncio con una imagen de una mujer con poca ropa o en una pose rara, ¿cómo se sienten?</p> <p>3. ¿Creen que debería estar en el juego o que está publicidad no</p>	

		<p>Pero este anuncio no es cualquier anuncio, es uno donde aparece una imagen de una mujer que no parece estar vestida como los adultos que vemos cotidianamente o que está en una pose extraña.</p>	<p>debería de estar ahí?</p> <p>4. ¿Te identificas con la forma de expresión de su vestimenta?</p>	
17:00 a 17:30	<p>Cierre con preguntas para responder.</p> <p>Nos vamos a agradeciendo con una canción.</p> <p>Gracias!</p>	<p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te sentiste en el taller? 2. ¿Qué temas te gustaría seguir trabajando en clase con la maestra? 3. Con los temas que hemos trabajado hoy, ¿Puedes ayudar algún compañero/a a resolver una situación en donde esté presente la sexualidad? <p>Canción: elegir canción</p>		<p><i>Hoja A4 Lápiz Lapicera</i></p>

2. Material recopilado, redactado e ilustrado por los subgrupos

VERDADERO	FALSO
<p>El crecimiento de el pene ocurre de golpe 😊</p>   	<p>"Masturbarse mucho puede hacer que se acabe el semen" 😊</p>
<p>"LA ACUMULACIÓN DE SEMEN PUEDE HACER MAL A LA SALUD" ☹️</p>  	<p>"Los varones no lloran, solo las mujeres tienen cambios emocionales durante la pubertad." 😊</p> <p>chino con cora cuando de y mini peltor</p>   <p>Ashark chov. like</p>

VERDADERO

FALSO

!!!

La menstruación es algo de lo que deberías avergonzarte ~~o~~ ~~esconder~~

DE FRENTE A PERSONA

Todas las MUJERES Mestruan DE Forma EXACTAMENTE igual

~~NO~~

No, por que mujeres pueden menstruar dos veces por mes por que puedes menstruar de 3 días hasta como 10 días y además menstruas cada 28 días hasta 35 días.

¿No nacemos de un repollo, crecemos en el útero de la mujer?

¿Si tienes menstruación ya puedes quedar embarazada inmediatamente?

NO SABEMOS que ~~es~~ ^{ATIZNE} ~~el~~ repollo con el útero de la mujer.

No, por que cuando el ovulo hace las costuras no puede tener un bebé de inmediato porque tiene que esperar mas o menos a los 20 días que este pronto.

PREGUNTAS REFLEXIVAS
Ahora pensemos juntos..
SITUACION 2:

1. ¿Cómo crees que Fefo se sintió?

Triste, Avergonzado y solo.

2. ¿Que harías para ayudar a Fefo ante esta situación? ¿Crees que es motivo de burla la sudoración a esta edad?

Acompañarlo, Ayudarlo, Desirle que no les haga caso y prestarle desodorante.

3 ¿Qué consejo le darías a un compañero que está pasando por algún cambio físico y se sienta incómodo por estar pasándolo?

Todos vamos a pasar por lo mismo no te preocupes no les hagas caso tu tranquilo, para la proxima podés traer desodorante por si acaso.

